

La educación de los sordos

Carlos Skliar

En este trabajo quisiera proponer una reflexión acerca del futuro de la educación de los sordos. Una reflexión de esta naturaleza necesita ser hecha bajo una mirada estrictamente educativa. Esta aparente redundancia en el uso del término educación, no significa otra cosa que poner de relieve una necesidad específica y, sobre todo, impostergable: la de incluir el análisis de los hechos que gobiernan la educación de los sordos dentro de los procesos educativos generales y no, como se hace habitualmente, fuera de ellos y cuanto más lejos mejor.

La educación de los sordos dentro del contexto de la problemática general de la educación

Utilizar la palabra educación para referirse, justamente, a la educación de los sordos, supone acentuar una realidad innegable: la escuela de sordos -como, tal vez, toda la escuela y/o la pedagogía denominada especial- no compartió 1 ni los objetivos, ni los problemas, ni las discusiones, ni las actualizaciones, ni las prácticas propias de la educación general.

Para todo estas razones afirmo que no es necesario comenzar el análisis por una discusión típica acerca de los límites y los alcances de la educación para los sordos, ni por una revisión sobre las posibles relaciones entre método y población a la que está dirigido. Ni siquiera es importante trazar una definición acerca de qué significa la sordera y los sordos. Voy a intentar salir de esas cuestiones, pues se trata de la educación para los sordos. Se trata, por lo tanto, de la educación.

Y la educación para los sordos es un problema educativo, como lo son también los problemas educativos relacionados con la educación rural, la educación de las clases populares, los niños de la calle, los indígenas, los inmigrantes, las minorías raciales, religiosas, las diferencias de género, los adultos, los presos, la tercera edad, los que están en proceso de alfabetización, los que son analfabetos, etc.

Es cierto que en todos los grupos que menciono existe un conjunto de especificidades que los diferencia; pero también hay entre ellos un elemento común: se trata de aquellos grupos que con cierta displicencia cuantitativa tendemos a llamar grupos minoritarios o, directamente, minorías; minorías que sufren una misma exclusión, o una exclusión parecida, en los procesos educativos culturalmente significativos.

Y no existió una razón suficiente en el pasado, y no existe razón alguna en la época actual que nos obligue a mantener artificialmente una separación de los sordos, respecto de todos los demás seres humanos, en el discurso y en la práctica educativa. Esa separación, esa frontera, constituye la primera discriminación dentro de un intrincado conjunto de discriminaciones hacia los sordos: la de impedir que la educación de los sordos discuta sus quehaceres

educativamente; la de tener, como consecuencia, que refugiarse y avergonzarse como si se tratara de un tema menor, inferior, irrelevante, que aborda a sujetos menores, inferiores, irrelevantes. El hecho que la educación de sordos esté excluida del debate educativo, es la primera y más importante discriminación sobre la cual, después, se hilvanan sutilmente todas las demás discriminaciones -por ejemplo, las de índole civil, legal, laboral, cultural, etc.-.

La afirmación de que la educación de sordos tiene que estar incluida en el debate general de la educación, no debe ni puede ser interpretada sencillamente como una propuesta implícita de integración escolar. Nada más lejos de ello. Pues no estoy mencionando aquí el simple derecho a la educación que también asiste los sordos; no es que los sordos tienen que ir, como todos los demás, a la escuela, a la institución escolar física, material. Estoy afirmando que ese derecho debe ser analizado, evaluado y planificado conjuntamente con los sordos y a partir del concepto de una educación plena, significativa, justa y participativa; sin las restricciones impuestas por la beneficencia y la caridad; sin la obsesión curativa de la medicina; evitando toda generalización que pretenda discutir de educación sólo a partir y para los míticos niños normales; combatiendo el individualismo que practican los modelos terapéuticos.

Por lo general la educación de los sordos, así como toda práctica que aborda las deficiencias, elude un debate educativo profundo y así induce inevitablemente a las bajas expectativas pedagógicas; los fracasos escolares, entonces, son fácilmente atribuidos a las supuestas culpas naturales de los propios deficientes.

De ese modo, formando parte de una educación menor, la educación de sordos se fue alejando de una discusión educativa significativa. Los sujetos educativos son vistos como incompletos y, por ende, las preocupaciones educativas se deben transferir hacia lo correctivo; no habría nada que revisar, salvo los recursos, las ejercitaciones; las metodologías, entonces, se hacen neutras, acríticas, compasivas con quienes las aplican.

Un ejemplo típico del proceso de distanciamiento entre discurso educativo general y discursivo educativo especial lo representa la cuestión de las lenguas en la educación de los sordos. Muchas veces la educación para sordos navega graciosamente por ese problema. Esa gracia se produce por que se trata, claro está, de la lengua de los otros -la lengua de señas- y no de la propia -la lengua oral-. Pero es un problema importante, sin dudas; sobre todo para los propios sordos. Y nadie duda si piensa que el primer mecanismo de transformación que se tiene que producir dentro de las escuelas para sordos es el lingüístico. Pero cuando ese problema se limita, básicamente, a una discusión exclusiva entre los oyentes, a un debate por muchos momentos personalista y narcisista, a una muestra del poderío y/o de la debilidad de los métodos para los sordos, allí aparece una tosca restricción al progreso de las ideas educativas, allí se impone un obstáculo al desarrollo pleno de los sordos dentro y fuera de la educación. ¿Pero qué hay por detrás y qué por delante de esa discusión entre oyentes? Por detrás quedó un tendal de fracasos pedagógicos masivos, patética muestra de la incapacidad de los oyentes por discutir secuencias,

jerarquías y estructuras de objetivos más allá del acertijo del huevo y la gallina. Por delante queda una preocupación constante, todavía reflejada en aquellos interrogantes que Gallaudet pronunciara ante un auditorio indiferente durante el Congreso de Milán de 1880: ¿se debe creer que una vez resuelto el problema del lenguaje queda resuelto, automáticamente, el problema de la educación de los sordos? ¿Acaso el lenguaje y la educación son sinónimos?

La nueva propuesta en la educación para los sordos, representada por la así llamada educación bilingüe 2, sale de esa limitada cuestión -o al menos lo debería intentar- para abrir la puerta de la educación; allí, seguramente, será objeto de diferentes interpretaciones, contradicciones e indecisiones. Pero es allí donde, al fin, se podrá discutir algún día los problemas comunes que enfrenta la educación en su conjunto: por ejemplo el modelo que impone y el efecto que producen las políticas neo-liberales en la educación; la globalización versus la regionalización del conocimiento; la existencia misma del currículum escolar; la idea explícita e implícita sobre la imagen del Hombre que la educación pretende alcanzar; la relación entre la educación y el trabajo; la supuesta intención de que los alumnos recreen y transformen la realidad que los circunda; la transdisciplinariedad o la verticalidad en las disciplinas académicas, etc.

Es en ese contexto donde la educación de sordos tiene que situarse y dejar de lado la apatía y la monotonía de las discusiones mecanicistas de los oyentes sobre el lenguaje, donde la vida de los sordos quedó atrapada durante siglos. En los tiempos actuales, la literatura sobre los sordos nos habla de los sordos con mayúsculas, para diferenciar las perspectivas audiológicas minúsculas de las perspectivas culturales y socio-antropológicas mayores. Es por esa razón que la discusión educativa en relación a los sordos debe extremarse hasta alcanzar el análisis de aquello que, considero, son sus cuatro problemas fundamentales:

La cuestión de la separación entre educación de sordos y educación, esto es, la persistencia del análisis de los problemas que atañen a la educación de los sordos desde una perspectiva reduccionista, del tipo: sujeto deficiente/escuela de bajas expectativas.

La cuestión de los poderes y los saberes de los oyentes, es decir, el conjunto de conocimientos implícitos y explícitos, de los hábitos y las representaciones, de los estereotipos y los comportamientos culturales, que sumergen cotidianamente a la educación de los sordos en una práctica engeguedada por la corrección, la normalización, el paternalismo y la asimilación.

La cuestión de los poderes y saberes de los sordos: el espacio requerido, discutido y conquistado por ellos dentro de la escuela para sordos, es decir, los modos ideológicos y culturales de funcionamiento educativo que los propios sordos conceden, significan y promueven para su educación.

La cuestión de las relaciones entre el poder y el saber de los oyentes y el poder y el saber de los sordos y los diferentes niveles y momentos en que esas relaciones se producen dentro de las escuelas para sordos. Para analizar estas

cuestiones quisiera centrarme en algunos tópicos importantes en relación al concepto y a la práctica de la educación bilingüe para los sordos.

La Educación Bilingüe para los Sordos: ¿cuáles parecen ser las preguntas fundamentales?

La educación bilingüe para sordos, aunque de reciente surgimiento, ya es dueña de una historia, de una intención concreta, de un recorrido. Se está asistiendo, en cierto modo, a una revolución; se intuye por la adhesión de la mayoría de las comunidades de sordos y por una parte significativa de los educadores oyentes; se advierte por la jerarquía científica de los investigadores que participan del proceso teórico de transformación educativa; se pone en evidencia por el tipo de críticas que provienen de antiguos e híbridos planteos metodológicos; se afirma, sobre todo, por el poder que surge de sus futuras implicancias sociales, lingüísticas y culturales. Y justamente por haberse desarrollado un proceso histórico, la educación bilingüe encuentra y genera contradicciones a cada paso y desde un comienzo. Que existan contradicciones es natural y resulta hasta imprescindible, tratándose de una propuesta educativa, tratándose de educación.

Y es que no se está asistiendo, simplemente, a un cambio -uno más- de un sistema metodológico por otro; no se descubrió ya cómo hacer hablar o leer a los sordos; no se está proponiendo una meta de estricto corte curricular que sea rápida y eficaz. No es esto lo que le interesa a la educación bilingüe para los sordos; no es allí donde están sus contradicciones. Quienes no pueden escapar de la necesidad imperiosa de un método para la educación de sordos, quienes no pueden ver más allá de sus ojos clínicos, quienes añoran una solución rápida a los supuestos problemas educativos de los sordos y quienes no resisten la tentación de verlos, algún día, ser como los oyentes, no encontrarán en la educación bilingüe una tabla de salvación -pues la educación bilingüe quiere que los sordos sean, en el futuro, simplemente Sordos-. Quienes, por último, buscan en la educación bilingüe un atajo para sus ansiedades reeducativas y correctivas, en realidad, no comprenderán ni los fundamentos ni el destino que encierra esta propuesta educativa.

De frente al intenso debate que gira en torno de la educación para los sordos, me propongo en este trabajo un objetivo específico: considero que es el momento adecuado para plantear una revisión crítica del estado actual en el que se encuentra las propuestas educativas bilingües y centrar el análisis en las dificultades y en las potencialidades que considero más relevantes.

Mi intención es orientar tal objetivo a la revisión de un conjunto de variables que parecen estar, al mismo tiempo, posibilitando y/o condicionando la concreción de una política de educación bilingüe para los sordos.

No es que una revisión así no se haya hecho; se ha hecho, sí; con grandes esfuerzos, en muchas oportunidades; pero, en mi opinión, sólo en forma fragmentaria. Se realizaron evaluaciones críticas parciales y a veces microscópicas, por ejemplo, sólo en relación a la situación lingüística particular del aula, o a las capacidades bilingües de los profesores y/o de los alumnos, o

a los mecanismos específicos de enseñanza de segundas lenguas, o a experiencias didácticas puntuales, o a los contenidos curriculares específicos, etc. Ese tipo de análisis cumplió y cumple con un papel fundamental, es significativo para cada uno de los problemas mencionados, pero creo que no revela ni la complejidad ni la totalidad de los problemas implicados dentro de la educación para los sordos.

Además, la validez y la eficacia de esos análisis depende, y mucho, de qué es lo que se entienda por educación bilingüe para sordos; cuál es el modelo pedagógico específico y cuáles son los criterios y los mecanismos de evaluación utilizados para tal fin.

En esta dirección, comenzaré con la formulación de tres preguntas fundamentales, de cuya respuesta, creo, depende gran parte de la construcción y la profundización de la educación bilingüe. En concreto:

¿Qué es la educación bilingüe para los sordos? ¿Existe un modelo de educación bilingüe para los sordos? ¿Cómo evaluar la educación bilingüe para los sordos?

Estas preguntas, de hecho, están latiendo con fuerza dentro de muchas escuelas; nacen, viven y se desesperan en ellas; son motivo incesante de debate e, incluso, llevan a cierta inquietud; son interrogantes de cuyo análisis depende el avance en el debate educativo, a partir de los diferentes planos en que aparecen las respuestas y, sobre todo, de las consecuencias que esas respuestas generan.

¿Qué es la educación bilingüe para los sordos?

De todas las preguntas posibles quizás sea ésta una de las más difíciles de responder. Estamos de frente a un concepto muy abarcativo, que incluye cuestiones lingüísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, psicológicas, etc.

En mi opinión, la educación bilingüe es un punto de partida y, tal vez, también un punto de llegada, que debe buscar una ideología y una arquitectura escolar a su servicio. La educación bilingüe es un reflejo cristalino de una situación y una condición socio-lingüística de los propios sordos; un reflejo coherente que tiene que encontrar sus modelos pedagógicos adecuados. La escuela bilingüe debería encontrar en ese reflejo el modo de crear y profundizar, en forma masiva, las condiciones de acceso a la lengua de señas y a la segunda lengua, a la identidad personal y social, a la información significativa, al mundo del trabajo y a la cultura de los sordos.

Pero sería un error si la educación bilingüe sólo se atuviese a reflejar y reproducir una determinada situación socio-lingüística y cultural. Por el contrario, en mi opinión, la educación bilingüe debería:

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 en cuestión.

Promover el uso de la primera lengua, la lengua de señas, en todos los niveles escolares.

Difundir la lengua de señas y la cultura de los sordos más allá de las fronteras de la escuela.

Determinar los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos.

Promover acciones hacia el acceso de los sordos a la profesionalización laboral.

Definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación de los sordos.

Por eso no es lo mismo cuando se habla de una supuesta situación bilingüe que los sordos viven "inevitablemente", ni del bilingüismo decretado por las leyes, que de los objetivos que debería tener una educación bilingüe creada y desarrollada dentro de las escuelas para sordos y, sobre todo, con los sordos. Un buen número de asociaciones de sordos, de profesores oyentes y de grupos de padres apoyan la idea de la educación bilingüe; 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; y otros, por último, ya reclaman a los sordos una mayor y mejor competencia en la lengua escrita.

Una parte significativa de los sordos, en cambio, no parece apoyar esta propuesta en su sentido más académico, 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- 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 lengua, 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.

¿Existe un modelo de educación bilingüe para la escuela de sordos?

Si por modelo se piensa automáticamente en un método, en una única propuesta educativa ya madura, a ser transplantada sin dificultades en todas las escuelas para sordos del mundo, tal modelo no existe. Ninguna práctica educativa es exportable o importable. En este sentido dice Freire (1992): "Una misma comprensión de la práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Es por eso que insisto tanto en que las experiencias no pueden ser transplantadas, si no reinventadas".

No existe un modelo de educación bilingüe universal, pues de existir estaríamos de frente a una contradicción con la misma intención histórico-cultural de esta propuesta educativa. Aquello que si existe son diferentes escuelas bilingües, distintos procesos y mecanismos de bilingüismo, cuyas raíces dependen y se relacionan con factores y procesos históricos, sociales, lingüísticos y políticos diferentes para cada país. La complejidad y multiplicidad de esos factores produce, necesariamente, distintos modelos educativos, con sus diferentes propuestas y objetivos.

Ahora bien: no hay nada terrible en la afirmación que acabo de hacer. Que el bilingüismo no esté hecho y haya que hacerlo nos dice, sólo, que se trata de un proceso educativo, de una transformación pedagógica. Lo que parecen temer algunos maestros, directivos, administradores educativos y padres, es que tal transformación requiera de un tiempo demasiado largo de transición, de años en los cuales no puedan verse los resultados; que, al fin y al cabo, la educación bilingüe no resuelva los problemas que fueron causa del desvelo de la escuela del pasado. Es indudable que, por un lado, la educación bilingüe no corre detrás de esos resultados y, por otro lado, que el tiempo de la Educación y el tiempo de la educación especial son ideológica e históricamente diferentes.

Sin embargo: ¿por qué insistir tanto en tener modelos de educación bilingüe al alcance de la mano, para imitar o copiar, si realmente queremos fundar y desarrollar una nueva perspectiva educativa? ¿O sólo pretendemos un nuevo maquillaje para un rostro definitivamente demacrado? ¿Porqué asociar la educación bilingüe con un hipotético método bilingüe, si justamente con la educación bilingüe se plantea una oposición radical entre sistemas de educación y metodologías?

¿Cómo evaluar la educación bilingüe para sordos?

Los sistemas tradicionales de evaluación educativa atraviesan una crisis cuyo síntoma fundamental es, justamente, el de no poder responder con claridad a preguntas tales como: ¿por qué evaluar? ¿para qué evaluar? ¿quién evalúa? ¿a quién le sirve la evaluación?

Pero el acto de evaluar parece ser un hecho tan natural, tan espontáneamente arraigado dentro la educación, que se vuelve acrítico y no se suele advertir la patología y los desórdenes que afectan a ese proceso (Santos, 1988). Una

descripción superficial de las características que definen el proceso actual de evaluación educativa, permite afirmar que se trata de un sistema que, entre otros aspectos, sólo evalúa al alumno, los resultados directos, los efectos observables, la vertiente negativa del conocimiento, cuantitativa y descontextualizadamente, sin teoría, con herramientas inadecuadas, sin ética, sólo para controlar, sólo para conservar, etc.

Las escuelas de sordos admiten la existencia de esas dificultades en sus propios procesos de evaluación? ¿O bien se considera a la evaluación como un trámite inevitable, simplemente -y peligrosamente- administrativo?

Es evidente que la escuela de sordos no sólo reproduce la patología general de la evaluación educativa sino que además la acentúa, la exagera y le agrega condimentos insalubres nuevos, como los desórdenes generados por el poder del evaluador y la indefensión del evaluado, derivado del uso irresponsable de la lengua oral o de los idiomas señados en el proceso habitual de la evaluación.

Estamos aquí de frente a una problemática más antropológica que educativa o, si se quiere, una cuestión de antropología educacional: el alumno sordo y el observador oyente no conforman unidades coherentes dentro de un sistema evaluativo, y toda presunción de obtener resultados o perfiles está viciada por la no pertenencia de esos miembros a una misma comunidad y cultura.

Tampoco los estudios comparativos de evaluación de los niños sordos respecto de los niños oyentes de la misma edad resultan apropiados, aunque su utilización esté ampliamente difundida y aceptada. Es que de nada sirve afirmar que un niño sordo "X" presenta parámetros de respuesta menores -o mayores, o iguales- que un niño oyente "Y", si "X" e "Y" constituyen elementos diferenciados e independientes uno del otro.

En una investigación que realizáramos sobre la influencia de los ambientes comunicativos en el desarrollo cognitivo de los niños sordos, detectamos que una modificación en el contexto de evaluación podía arrojar patrones de competencia y habilidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas totalmente diferentes. Las diferencias cualitativas resultantes de la comparación entre dos contextos -(A) evaluador oyente-niño sordo y (B) evaluador sordo-niño sordo dentro de un grupo de pares- indicaban mecanismos de actividades y habilidades totalmente opuestas: mientras que ante un evaluador oyente el niño aislado inhibía su potencial cognoscitivo, el mismo niño en un grupo de pares y con un observador sordo lo aumentaba significativamente (Skliar, 1988). Bastaría ese análisis para poner en tela de juicio las atribuciones y orientaciones erradas sobre los problemas escolares de los sordos, los mecanismos incorrectos para la composición de grupos, las bases equivocadas para la planificación pedagógica, para la mejoría de la estructura del aula, etc.

Las innovaciones educativas no parecen, todavía, reaccionar frente a estos hechos, pues muchos de esos errores continúan reproduciéndose. En muchas escuelas para sordos que se definen bilingües, existe un abismo entre los mecanismos de cambio educativo efectivamente producidos y los mecanismos de evaluación que deberían reflejarlos.

Esa disonancia conduce, por ejemplo, a evaluar todo un área de lengua escrita y literatura, exclusivamente a partir de la corrección gramatical de los textos producidos por los niños sordos y tomando como parámetro las producciones escritas correctas de los niños oyentes; o a evaluar un área de conocimiento del proceso de trabajo, sólo por la capacidad de los niños de construir cajas de madera en serie.

De frente a tales dificultades quisiera, entonces, analizar en detalle cuáles son las variables que provocan esa distancia entre la propuesta educativa, su seguimiento y su evaluación.

Durante el escaso tiempo que transcurrió desde la creación y el desarrollo de las experiencias de bilingüismo en el mundo hasta nuestros días, se verifican dos cuestiones de importancia, que creo se relacionan íntimamente: por un lado, la percepción y la convicción de que la propuesta de educación bilingüe debe conducir sin dudas hacia una educación más justa para los sordos y, por otra parte, la sensación de que existen escollos, en apariencia insalvables, que demoran la concreción de ese ideal educativo genuinamente anhelado.

Esta aparente contradicción entre el ideal y la realidad de la educación bilingüe, fue utilizada por sus detractores para sugerir que existe un límite inherente y natural en esta propuesta educativa para sordos: si ella no es capaz de generar contrapartidas rápidas para la crisis educativa y si no ofrece una solución final a toda la complejidad de la educación de los sordos, ella no sirve, no es un sistema conveniente, no hace falta cambiar nada.

Las dificultades encontradas en la planificación de las experiencias bilingües están relacionadas, en mi opinión, con tres factores íntimamente relacionados.

En primer lugar, definir una situación educativa como bilingüe no habilita en forma simultánea a definir la naturaleza interna de esa experiencia. No hay, no debería haber, métodos absolutos en la educación bilingüe. De hecho, existen muchas escuelas en el mundo llamadas bilingües -me refiero incluso a aquellas 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 lo dice nada, porque detrás de esas lenguas hay culturas, instrumentos, modos de organización, formas de ver el mundo y contenidos culturales que generalmente son omitidos o no son reconocidos como tales por los oyentes.

En tercer lugar: la educación bilingüe para sordos no puede ni debe ser evaluada como se ha venido evaluando hasta ahora dentro de la escuela especial. Se tiene que instalar en la escuela para sordos una novedosa filosofía

de evaluación, y no instrumentos rápidos que despidan el olor rancio de los viejos resultados esperados en otras metodologías.

De este modo, si estamos frente a una nueva propuesta educativa, también deberíamos estar frente a nuevos maestros -aunque sean los mismos- y, sobre todo, frente a nuevos sordos, es decir, delante de sujetos que ahora consideramos, conceptualizamos -es decir, evaluamos- de una manera diametralmente opuesta al pasado. Sin embargo: ¿se incluyen en las evaluaciones educativas todas estas novedades, todas estas transformaciones?

**Variables para el análisis de las políticas de educación bilingüe
para sordos. ¿Cómo evaluar una propuesta innovadora
para seguir innovando?**

Las escuelas para sordos que renovaron sus limitadas expectativas pedagógicas y revolucionaron el esquema medular de la ideología y los objetivos educativos, mantienen en la mayoría de los casos mecanismos de evaluación propios del pasado. Las experiencias educativas innovadoras, que tuvieron que desterrar tradiciones metodológicas seculares, también deberían sepultar antiguos mecanismos de evaluación. No es posible pensar en una estructura educativa en la cual se intenta cambiarlo todo mientras, al mismo tiempo, se usen criterios de evaluación para conservar todo tal como era en el pasado.

Es indudable que, con el panorama descrito, resultará al menos sospechoso que presente en estas páginas una propuesta de un nuevo e imperfecto mecanismo de evaluación para las experiencias de educación bilingüe. Sin embargo, me parece oportuno aclarar que éste no es un instrumento que permite medir si la educación bilingüe sirve o no, si tiene valor o no lo tiene.

¿Cuáles son los indicios que permiten identificar cuál es el punto de partida y cuál el destino de una escuela bilingüe? ¿Se debe evaluar la educación bilingüe únicamente a través de las producciones lingüísticas, y/o de los conocimientos curriculares, y/o de las habilidades en lengua oral, lectura y escritura de los alumnos sordos? ¿Cuáles son las variables que, por un lado, limitan o impiden y/o, por otra parte, permiten desarrollar y profundizar las experiencias de bilingüismo para sordos?

Tal como lo planteáramos durante el III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los sordos en Mérida, Venezuela, identificamos hasta el momento un conjunto de variables que parecieran conformar un sistema coherente, aunque provisorio, de evaluación y seguimiento de las experiencias de educación bilingüe (Skliar, 1996); esas variables serían las siguientes:

- I- El reconocimiento del fracaso educativo en sus raíces y en sus consecuencias personales, cognitivas, lingüísticas y comunicativas.

- II- El nivel de las actitudes, los estereotipos y las representaciones sociales frente a los sordos y a la sordera.
- III- La situación lingüística de la comunidad educativa y la participación de la comunidad de sordos en el proyecto escolar.
- IV- La secuencia de los objetivos pedagógicos y la continuidad del proyecto educativo.
- V- La ideología educativa y la arquitectura funcional de la escuela.
- VI- La presión de las políticas de integración social y escolar.
- VII- La indiferenciación entre sistemas metodológicos y sistemas educativos.

Estas variables, cada una con un valor descriptivo relativamente positivo o relativamente negativo, contienen algunas características específicas que quisiera esbozar de seguido:

Fueron obtenidas de la práctica educativa y luego sistematizadas teóricamente.

No intentan, sino parcialmente, dar cuenta de toda la complejidad y naturaleza del problema educativo implicado en las políticas de educación bilingüe para los sordos.

Conducen a un análisis de la comunidad educativa en su conjunto -implican a maestros, directivos, padres, niños sordos, comunidad de sordos y administradores educativos- y no constituye una herramienta exclusiva del y para el evaluador.

Incluyen mecanismos de auto-evaluación educativos, sociales, lingüísticos y terminológicos, generalmente expresados como preguntas-guía que anteceden su análisis.

Pueden ser relativamente predictivas para que la comunidad educativa juzgue la viabilidad o no de un proyecto inicial de educación bilingüe para sordos.

No presentan ni un orden jerárquico definitivamente establecido ni permiten un análisis de cada variable en una forma totalmente independiente.

Poseen un carácter de precariedad y provisoriedad que requiere de mayor estudio e investigación y de un ajuste permanente durante el proceso de continuidad y evaluación educativa.

Son, finalmente, un reflejo de cierto recorte ideológico inevitable sobre la vasta complejidad de los procesos socio-educativos de las escuelas para sordos.

Cada una de las variables aquí mencionadas requieren, todavía, de un profundo debate dentro de las escuelas y en el ámbito de la investigación científica. Pero su identificación, como un sistema interdependiente que permite

La educación de los sordos Carlos Skliar, 2003.

evaluar los obstáculos actuales, constituye sin dudas un notable paso adelante en la concreción de una política educativa plena, participativa y significativa para los sordos.

Carlos Skliar

2003

Referencias

Freire, P. (1992): "Pedagogía da esperança: Um reencontro com a pedagogía do oprimido". Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Santos, M. (1988): "Patología general de la evaluación educativa". Infancia y Aprendizaje, 41, 143-158.

Skliar, C. (1988): "Investigaciones sobre Comunicación e Inteligencia en niños sordos". Tesis de Doctorado no publicada. Buenos Aires: Universidad del Museo Social Argentino".

Skliar, C. (1996): "Evaluación de las políticas de bilingüismo para sordos". Conferencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos. Mérida, Venezuela.