

UNA MIRADA SOBRE LOS NUEVOS MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS EN LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS

Carlos Skliar

" (...) El 12 de octubre de 1989, en una corte de justicia de los Estados Unidos, un indio mixteco fue considerado retardado mental porque no hablaba correctamente la lengua castellana. Ladislao Pastrana, mexicano de Oaxaca, iba a ser encerrado de por vida en un asilo público. Pastrana no se entendía con la intérprete española y el psicólogo diagnosticó un claro déficit intelectual. Finalmente, los antropólogos aclararon la situación: Pastrana se expresaba perfectamente en su lengua, la lengua mixteca, que hablan los indios herederos de una alta cultura que tiene más de dos mil años de antigüedad". Eduardo Galeano, "Ser como los otros" (1992).

Introducción

En la educación de los sordos, no resulta frecuente ni la búsqueda ni el hallazgo de un espacio de reflexión significativo que tienda al análisis de una reestructuración curricular, cultural e ideológica. Parece, en cierto modo, que las reestructuraciones mencionadas son vistas como procesos de cambio, e incluso como terminologías, alejadas del universo cotidiano de esa temática.

Pero más difícil resulta aún proponer una nueva reflexión, si ésta sugiere una salida del limitado contexto de análisis actual -es decir, el de las *reestructuraciones curriculares, culturales e ideológicas* ya estereotipadas- y supone una apropiación de referencias, de discursos y de contenidos pertenecientes a otras líneas de estudio en educación; referencias, discursos y contenidos que tal vez hablen de sujetos diferentes a los sordos. Otros sujetos que, por cierto, también fueron y están siendo excluidos de un proceso de educación en virtud de sus *diferencias*.

En la frase anterior ya se entrevee una primera y sugestiva hipótesis, que va a direccionar el rumbo y el tono de este trabajo: en la educación de los sordos, como de hecho en gran parte de la educación denominada especial, se ha

centrado la discusión sobre los sujetos deficientes, pero negando y desconociendo, al mismo tiempo, la existencia de las múltiples identidades sociales y culturales que ellos poseen.

La falsa oposición entre sujeto normal/sujeto deficiente impidió a la educación de los sordos, en particular, una comprensión de teorías y de políticas educacionales más vastas que posibilitaran, a su vez, la descripción de la naturaleza compleja, fragmentaria y plural que, sin dudas -y pese a la metáfora de la globalización- caracteriza al mundo actual donde también viven los sordos.

El hecho de que la educación de los sordos permanezca desatenta a una discusión más amplia sobre reestructuración curricular, cultural e ideológica, o que sea aislada y/o se aisle voluntaria o involuntariamente de ella, puede ser el resultado de una acumulación compleja de problemas que considero históricamente mal planteados; problemas de origen y de naturaleza diferentes, que trataré de delinear, aún con el riesgo de no lograrlo, en el transcurso de estas páginas.

Como primera tentativa quisiera mencionar el hecho que las discusiones y las bibliografías habituales acerca de la educación de los sordos responden más bien *a la creencia de que la educación de los sordos es un problema, al problema de sólo generar problemas, al problema de tener que resolver problemas y a los problemas originados por la falta de resolución de los problemas*. No es este un simple juego de palabras, sino una forma más bien tenue de narrar lo que está ocurriendo: es posible que no exista ninguna otra área en la educación que demuestre tanta intolerancia en la reconstrucción de su pasado, tanta incompreensión en la percepción de su actualidad y tantas divergencias en la perspectiva de su vida futura.

La sobre-problematización antes apuntada está oscureciendo y enmascarando un conjunto de variables significativas implicadas en la educación de los sordos. Ese

proceso quizás ignore que esos problemas no son los problemas, sino su caricatura: la de ser, todavía hoy, un remedo de carácter asistencialista, con restricciones en su cotidiano escolar, limitada en su trascendencia educativa y gobernada a través de políticas oficiales las cuales pueden ser definidas, por lo menos, como ambiguas.

La discusión sobre el currículum, las culturas y la ideología dentro de las escuelas de sordos es básicamente asistemática, muchas veces atórica y la mayoría de las veces se cierra en sí misma. Cuando surge, acaba siendo por lo general una réplica fotográfica, una legitimación o, en el mejor de los casos, una aceptación casi incondicional del currículum tradicional presente en los programas de las escuelas regulares; un debate que genera, casi siempre, una *existencia curricular angustiante*.

Esa existencia, fenómeno por otro lado común en las escuelas regulares, no es otra cosa que la presencia de un fantasma omnipresente, que regula y controla - en silencio, pero con mirar vigilante- toda la práctica pedagógica de los profesores y la organización de los programas escolares. La existencia curricular angustiante se amplifica y ramifica aún más en las escuelas para sordos por una razón evidente: quien está presente en ese currículum, además del hombre blanco letrado profesional, etc., es sobre todo el hombre hablante/oyente; el hombre que al escuchar y al hablar, informar, teorizar y opinar se refiere de manera excluyente a ese mismo hombre, al hombre hablante/oyente.

Las profesoras oyentes para sordos experimentan a diario, a sabiendas o no, la curiosa sensación de ser trasmisoras de un currículum para unos alumnos sordos que no pueden ni quieren reflejarse en él. Para los sordos ese currículum es la materialización de una pedagogía centrada en el imperativo del *ser como los otros, de no ser ellos mismos*.

Recuerdo la desesperación de un alumno sordo adolescente, que pasó todo un año preguntándose e interrogando a los demás acerca de si en la "historia" existían o no héroes sordos, guerras sordas, independencia de países sordos, banderas sordas, etc. Es este sólo un ejemplo de la necesidad de conocer e identificarse con la propia historia, al margen de los falsos símbolos oyentes que sólo muestran las historias "sordas" de Beethoven y de Goya; la necesidad concreta de tener un punto de vista y una identidad a partir de la cual construir y reconstruir "la historia".

Por otro lado, una buena parte de la bibliografía y la producción científica de estas últimas décadas continúan reproduciendo y produciendo, en mayor o menor grado, una discusión arquetípica sobre la reestructuración curricular, cultural e ideológica en la educación de los sordos. En esa discusión se denotan tres perfiles de análisis sólo parcialmente diferenciadas.

La primera de ellas, a la cual llamaremos de *sobre-metodologización curricular* de la enseñanza, consiste en una búsqueda de recursos, sistemas y técnicas que se orienten a resolver los hipotéticos problemas de los sordos para comprender el currículum. Este perfil enfatiza hasta la obsesión la necesidad de reelaborar viejas secuencias de objetivos para generar didácticas más adecuadas, dentro de programas educativos pretendidamente *renovadores*. Pocas veces se discute sobre la existencia misma de la secuencia y la didáctica, y mucho menos se contempla la reconstrucción que los propios sordos hacen de su educación. Así, se tiende a mantener el statu quo de los oyentes que trabajan por dentro de la educación de los sordos y surgen con total impunidad, pero legitimadas, infinitas *metodologías*; metodologías que, en el mejor de los casos, sólo se limitan a *aceptar* la lengua de señas de los sordos, a permitir que sea usada entre ellos, pero nunca como instrumento mediador -semiótico y cultural- en la construcción del proceso educativo.

La segunda, de carácter estrictamente *curricular-cientificista*, se detiene en el cómo hacer que los sordos accedan a la ciencia o, mejor dicho, al texto curricular de la ciencia, sin interrogarse la mayor parte de las veces ni sobre qué ciencia, ni para qué hacerla accesible, ni en cuál proyecto general de educación tal o tales ciencias estarían implicadas. Aún considerando a los sordos como comunidad y muy pocas veces como cultura, esos trabajos tienden a establecer el imperativo de tener que conocer y reconocer los contenidos curriculares tal y como ellos están siendo planteados en la actualidad dentro las escuelas regulares.

Por último, existe un perfil *escolar-conservador* de discusión curricular, que produce una tendencia a conservar los problemas tal como son, aún posponiéndolos para otro momento de la vida educacional de los sordos y presentándolos en otro orden que el habitual. Este es el caso típico de cuando se invierte el papel excluyente de la oralidad en la educación de los sordos, pero se mantiene su *existencia inevitable* dentro del proyecto educacional.

A pesar de su apariencia novedosa tales trabajos, que aciertan con claridad en el diagnóstico de la crisis curricular e ideológica actual, no terminan de despegarse de la cuestión de las lenguas -lengua oral versus lengua de señas- cuestión definida como el prerrequisito ineludible para, recién entonces, dar paso a un currículum *apropiado*. Se genera, así, una continua y falsa identificación entre modalidades de lenguaje y formas de educación y, además, una *espera curricular también angustiante*. Y es angustiante, entre otras razones, porque aún hipotéticamente resuelto "el problema de las lenguas", nada asegura que la discusión sobre el currículum llegue como una simple y natural consecuencia.

Puede ser posible que para muchas personas esa descripción del estado actual en la educación de los sordos no deje de ser natural e, incluso, superflua. El hecho que la educación de los sordos no se actualice en su discusión educativa, puede revelar la presencia de un sentido común que preexiste y determina la existencia de una ideología dominante. En este sentido, cuando se menciona a

los sordos parece desencadenarse, por hábito ideológico y también por comodidad en la práctica pedagógica, una *narrativa obligatoria*, como la siguiente: sordos/ deficientes auditivos / otros deficientes / escuela especial / reeducación / integración / normalización, etc.

En forma paralela a esa continuidad enunciativa recién descrita, surge también un conjunto de oposiciones binarias o contrastes meta-narrativos típicos en este espacio educativo: normalidad/anormalidad o patología o deficiencia, oyente/sordo, mayoría (oyente)/minoría (sorda), oralidad (lengua oral)/gestualidad (lengua de señas), etc.

Las ideas dominantes en los últimos cien años son un claro testimonio de un sentido común según el cual los sordos corresponden, encajan y se adaptan con naturalidad a un modelo clínico-terapéutico, versión amplificadora y exagerada de la pedagogía correctiva de principios del siglo XX y vigente hasta el momento.

Fueron más de cien años de prácticas encajonadas por la corrección, la normalización y la violencia institucional; instituciones que fueron reguladas tanto por la caridad y por la beneficencia, como por la eficacia para controlar, separar y negar la existencia misma de la comunidad, la lengua y los hechos culturales que determinan las diferencias de los sordos respecto de cualquier otro grupo.

A pesar de esta suerte de necrológica sobre el estado actual en la discusión curricular, cultural e ideológica en la educación de los sordos, en las últimas dos décadas se ha acentuado un discurso y una práctica educativa alternativa que, entre otras cuestiones, desnuda los efectos devastadores del fracaso escolar masivo de la ideología escolar dominante.

Pero esa nueva perspectiva actual no debería contentarse simplemente con la denuncia de un fracaso, ni sólo trabajar en torno de las formas posibles de remediarlo. Debería, en cambio, denunciar el fracaso educacional en las

implicancias más dolorosas, directas y/o indirectas que genera: me refiero, entre otros, a aquellos procesos educativos que, queriéndolo o no, minaron la construcción de las identidades de los sordos, su ciudadanía, su trabajo, su lenguaje, etc. Debería, de ese modo, poner en tela de juicio y especular acerca de *la arqueología, la geneología y la microfísica de los poderes y los saberes* (Foucault, 1981) arraigados en el sentido común, en la práctica y en la ideología que sustentan el fracaso en la educación de los sordos.

Y tal vez el hecho más relevante en el proceso de transformación apenas esbozado, pueda ser el siguiente: la educación de los sordos comenzó a dejar de ser, dejó de querer ser, dejó de poder ser, simplemente, la reeducación de los *deficientes auditivos*. Se están cimentando las bases para que la educación de los sordos comience a ser una educación *desde los sordos*. Y no es ese otro cambio más de terminologías, como si lo es, por su parte, el eufemismo de llamar también a los sordos *sujetos con necesidades especiales*. Hablo de no definir a la sordera como una deficiencia sino como una construcción histórica, comunitaria, lingüística y cultural.

Trayectorias y movimientos pasados, presentes y futuros en la Educación de los Sordos

La distinción ya señalada entre educación de deficientes auditivos y educación desde los sordos, no es suficiente en si misma para trazar y materializar un nuevo camino. Pues no se trata de medir cuánto nos alejamos de los modelos clínicos, sino cuánto realmente nos aproximamos a las concepciones socio-antropológicas de la sordera y de los sordos (Padden y Humphries, 1988; Skliar, Massone y Veimberg, 1995). Me refiero, en concreto, a la necesidad de una transformación objetiva, real y contundente a nivel de las actitudes, estereotipos e imaginarios sociales que conforman el saber clínico y terapéutico; hago referencia, también, a una trayectoria teórica que posibilite una visión antropológica y multicultural para la educación desde los sordos.

A partir de esas transformaciones es posible definir la potencialidad de dos tendencias o movimientos necesarios para la educación de los sordos, dentro y fuera de las escuelas. Por un lado, *la necesidad de un movimiento de tensión y ruptura entre la educación de sordos y la educación especial*; por otro lado, *un movimiento de aproximación desde la educación de los sordos hacia las discusiones, los discursos y las prácticas educacionales propias de otras líneas de estudio en educación.*

La necesidad de un movimiento de tensión y ruptura entre la educación de sordos y la educación especial

El movimiento de tensión y ruptura potencial entre la educación de sordos y la educación especial está basado en tres razones sólo aparentemente independientes entre sí. La primera de ellas respondería a la necesidad de poner 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 ella promueve-.

La segunda razón discutiría la funcionalidad de una línea continua de sujetos deficientes dentro de la cual los sordos están forzados a *existir*. Y esto implica la crítica a una de las *verdades sagradas* más arraigadas en la educación especial: el anacronismo de definir un grupo de individuos *especiales*, de colocar a los sordos, a los deficientes mentales, a los ciegos, a los deficientes motores, etc. en una continuidad que es discontinua -esto es, juntos pero separados de otros sujetos- sin que exista algún criterio educativo para ello. El único criterio educativo posible sería, justamente, la negación misma de ese criterio dentro de un proceso indiscriminado de *clínicalización global de la anormalidad*.

Un hecho reciente puede ilustrar aún de mejor manera aquello que estoy describiendo. Un joven sordo, durante la evaluación para el ingreso a la facultad, fue ubicado junto con otros sujetos con

necesidades especiales en una misma sala para una evaluación diferenciada a la cual, supuestamente, tenía derecho. El joven definió esa situación como una práctica discriminatoria, pues suponía que él, como sordo, sería deficiente sólo si no tuviese ni brazos ni manos para comunicarse a través de la lengua de señas.

En tercer lugar, y en relación con el punto anterior, se hace evidente que a los sordos no les son reconocidos los diferentes y múltiples recortes de su identidad, lenguaje, raza, cognición, género, edad, religión, comunidad y culturas. Los sordos, como otros tantos grupos humanos son definidos sólo a partir de sus supuestos trazos negativos, percibidos exclusivamente como ejemplos de un desvío de la normalidad. Si existen especificidades, éstas no puedan ser determinadas por el tipo y grado de deficiencia si no por un proceso singular de construcción de identidad. Y los procesos de identidad -esto es, la subjetividad ligada a otras subjetividades- no dependen de las limitaciones biológicas sino, por el contrario, de complejos procesos de relaciones sociales y culturales. En este sentido: qué habría en común entre un sordo y un deficiente mental, que separe a ese sordo de un niño de la calle, de un indígena o de un trabajador rural? La respuesta a esta pregunta puede ser múltiple y compleja, pero revela la necesidad de poner en tela de juicio determinadas concepciones clínicas y abrazar definiciones antropológicas que incluyan configuraciones de identidad más amplias en la educación.

Este conjunto de hechos nos conduce, inevitablemente, a debatir sobre el lugar que les corresponde a los sordos en la educación especial y en la educación en general. Ese lugar, como ya se ha dicho, responde habitualmente a la construcción discursiva deficiente auditivo/escuela especial. ¿Pero es acaso la escuela especial con su ideología dominante, el lugar natural y apropiado para la educación de los sordos? Es ese un espacio que los propios sordos se atribuyen o bien se trata de un sitio que más bien conforma y reconforta a los profesores oyentes para sordos?

La aproximación a este problema supone una primera diferenciación entre el significado que tiene la escuela especial y el sentido posible de una educación específica para los sordos, anulando su habitual sinonimia. También es necesario romper con la tradición de análisis según la cual, una vez reconocido el fracaso de la escuela especial del pasado, aparece de manera implacable una única opción: la de la escuela inclusiva, es decir, el imperativo de la integración de los sordos a la escuela regular (para una discusión más amplia en este sentido véase, por ejemplo, Mottez, 1977; Caselli y Rampelli, 1989; Skliar, 1997a).

Quisiera referir, entonces, algunas de las razones por las cuales la nueva mirada en la educación desde los sordos debe asumir una postura crítica acerca del significado histórico y actual de la escuela especial. En otros trabajos (por ejemplo Skliar, 1997b) definí a la escuela especial para sordos como un conjunto de prácticas, servicios y reproducciones en educación, cuyos componentes ideológicos, políticos, teóricos y de concepciones sobre los sujetos son, por lo general, de naturaleza discriminatoria, discontinua y anacrónica. Esta definición, imprecisa por necesidad, está reflejando y sintetiza un conjunto definido de problemáticas, algunas de las cuales ya fueron esbozadas:

- En la historia de la educación-escuela especial para sordos se ha generado, voluntariamente o no, un distanciamiento con respecto al debate general en la educación.
- Existe una confusión acerca de la distinción necesaria entre *la educación*, como proceso global de construcción y participación de los sujetos educativos, y *la escuela*, como desarrollo institucional que participa sólo de una forma relativa y temporal de ese proceso - y que, en ocasiones, lo contradice abiertamente con sus prácticas-. Esa escuela especial, por lo general, sólo atiende la dimensión y el carácter escolar del presente y desatiende las

interacciones culturales, laborales, sociales, lingüísticas, recreativas, afectivas, etc. pasadas y futuras de esos sujetos.

- Se constata la presencia de un conjunto definido de injerencias no educacionales como lo son, por ejemplo, las de tipo benéficas, médicas, religiosas, etc., que la condicionan en su independencia, en su auto-evaluación y en sus proyectos de cambio educativos.
- Se ignoran o se omiten los recortes amplios, pero al mismo tiempo precisos, que involucran a todos los grupos humanos que conforman su población. Es una política y una práctica que se refiere a la totalidad, que busca la totalidad y que desea la totalidad.
- Cuando se adoptan macro-teorías ellas son, por lo general, recortes específicos y no epistemológicos de esas teorías, se ignora que hacen referencia a sujetos normales, blancos, letrados, europeos, etc. y, además, se convierten en manifestaciones añejas e híbridas de esas mismas teorías.
- Por otra parte, cuando no se adoptan macro-teorías, pues se afirma que ellas no mencionan o mencionan sólo esporádicamente a los sujetos deficientes, se tiende a una construcción de micro-teorías envueltas en sí mismas y que sólo sean válidas para explicar una sordera universal -por ejemplo, una psicología de la sordera, una teoría didáctica para la sordera, etc.-.
- No existe, por otro lado, una clara diferenciación entre educación y sistemas metodológicos, haciendo de la primera un conjunto pre-definido de recursos aplicables a esa tipología de sujetos con deficiencia auditiva.
- Por último, los mecanismos propuestos para resolver problemas tienden a ser de naturaleza anti-recursiva, esto es, consisten generalmente en la anulación

del propio sistema de la educación. En otras palabras: si la escuela especial para sordos fracasó, se debe acabar con la educación especial para sordos.

**La necesidad de un movimiento de aproximación
hacia las discusiones, los discursos y las prácticas
de otras líneas de estudio en educación**

Al primer movimiento de separación entre educación de sordos y educación especial podría corresponder, de una forma independiente y/o complementaria, la necesidad de otro movimiento: un movimiento que consista en acercarse a determinadas líneas de estudio en educación que, entre otras divergencias, no muestran correspondencia alguna con las tradiciones epistemológicas habituales de la educación especial. En nuestro caso¹ ese movimiento ya se está ejercitando en varias direcciones diferentes; por ejemplo, hacia los estudios culturales en educación, hacia los estudios en educación de clases populares, hacia los estudios de políticas educacionales más amplias, etc.

¿Cuáles serían las consecuencias que ofrecería ese posible movimiento? Lo primero a remarcar es la posibilidad de incluir el análisis de la educación de los sordos dentro de un contexto ideológico, teórico y discursivo más apropiado a la situación social, lingüística, comunitaria, cultural y de identidades de los propios sordos². Pero la apropiación de términos, de significados y sentidos que provienen de líneas de estudio en educación no debe ser, desde ya, acrítica, ni quiere ser sólo un calco de las formas de análisis que se refieren a todas y a cada

¹ Me refiero al Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos -NUPPES- del Programa de Posgraduación en Educación de la Facultad de Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

² En este punto del trabajo me parece importante reflexionar sobre el hecho que al hablar de los sordos, genéricamente, podríamos cometer el mismo error que atribuimos y criticamos de la ideología dominante. La generalización "sordos" no es positiva ni negativa, y sería una equivocación concebir e idealizar a los sordos como grupo compacto, homogéneo, uniforme, dentro del cual siempre se establecen sólidos procesos de identidad. Los celos, las asimetrías de poder, el privilegio, el odio, la falta de compromiso con reivindicaciones políticas y de ciudadanía -si es que hace falta decirlo- también forman parte de esa configuración que denominamos "sordos".

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, acabar con ellas *normalizando* 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, entender la sordera de este modo significa un reconocimiento político de la diferencia.

En segundo lugar, la apropiación de términos tales como *alteridad, diferencia, grupo subalterno, multiculturalismo crítico, colonización curricular*, entre otros, no sólo constituyen descripciones más próximas a la situación educativa de los sordos, si no que generan otro ritmo en el proceso de transformaciones posibles en las escuelas y, sobre todo, permiten dar otra dimensión a la participación de los propios sordos en ese proceso. Que se cambie el eje de la discusión y de la reflexión -en este caso, de los parámetros clínicos a los antropológicos- y que se revele una saturación de poder y de teoría en los conceptos tradicionales, son sólo dos aspectos de un conjunto aún mayor de progresiones que pensamos para la educación desde los sordos.

Posibles consecuencias de los movimientos en la educación de los sordos: una introducción a los Estudios Sordos

Como sugerí en páginas anteriores, varias serían las consecuencias educacionales posibles a partir de los movimientos descritos en la educación de los sordos. Esas consecuencias podrían dar paso a un nuevo recorte teórico que, provisoriamente, llamo *Estudios Sordos en educación*. Describiré algunas de las potencialidades temáticas dentro de esos Estudios:

- una profundización para 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, 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, asociaciones de intérpretes, asociaciones de padres, profesionales, administraciones municipales, estatales, etc.
- una ampliación y una multiplicación de los espacios conquistados por los sordos dentro de su educación, en dirección inversa a las típicas concesiones fragmentarias y discontinuas que propone la mayoría de los oyentes.

El oralismo como ideología dominante: logocentrismo, etnocentrismo y medicalización de la sordera y de los sordos

El oralismo ha sido y aún sigue siendo hoy, en buena parte del mundo, una 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-. La conjunción de ideas clínicas y de ideas terapéuticas ha llevado, en primer lugar, hacia una transformación histórica del espacio escolar -y de sus discusiones y enunciados- en contextos médico-hospitalarios para los sordos (Lane, 1993). Y tal transformación puede ser entendida como una de las causas explícitas del holocausto lingüístico, cognitivo, cultural y comunitario que vivieron y viven los sordos en su educación, situación que puede y debe ser comparada sin temores, a la que vivieron y viven, otras comunidades subalternas. Pero esa situación no es asimilable, bajo ningún aspecto, a las que viven otros grupos de deficientes.

Por lo general, las críticas hacia el oralismo fueron realizadas casi siempre como si se tratase de un poder vertical, omnipresente y absoluto, lo que condujo a una simplificación de análisis de su poder, realizado sólo a través de una lectura legalista de sus estrategias negativas más explícitas -prohibiciones de uso de la lengua de señas, control y castigo corporal, etc.-.

Es evidente que la cuestión del oralismo como ideología dominante excede por completo a la institución escolar, e implica un continuo de estereotipos e imaginarios sociales difundidos en varios niveles y planos diferenciados de la sociedad. Desde esta perspectiva, el oralismo no debe ser comprendido sólo como un poder ejercido a través de leyes y sería una ingenuidad pensar que su origen proviene de un decreto escrito en un momento preciso de la historia³.

El oralismo, como toda ideología dominante, generó los efectos que deseaba pues contó -siguiendo la línea de razonamiento planteada por Moreira y Silva

³ 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

(1994)- con el consentimiento y la complicidad de la medicina y de los médicos, los profesionales para-médicos, los padres y familiares de los sordos, los profesores oyentes e, incluso, con la de algunos sordos 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 definido sólo a partir de ideas y de prácticas institucionales coherentes, uniformes y homogéneas destinadas a que los sordos hablen.

Conviven dentro de esas ideas y de esas prácticas otros presupuestos que provienen históricamente de concepciones filosóficas, religiosas y políticas dominantes en el siglo XIX. Con ello no estoy sugiriendo que la filosofía, la religión y la política, por si mismas, determinaron que los sordos debían hablar; pero tales ideologías confluyeron para avalar y ser avaladas por una decisión que sólo correspondía a las escuelas para sordos de la época.

Así se decidió que los sordos hablaran y, al mismo tiempo, se resolvió el problema filosófico de la oposición entre lo oral -como abstracción- y los gestos -como sinónimo de oscuridad del pensamiento-; el religioso -el carácter necesariamente oral de las confesiones, en oposición al carácter burdo, obscuro y primitivo de la confesión por medio de gestos- y, por último, las necesidades políticas de abolir los dialectos -entre ellos, las lenguas de señas de los sordos- para imponer una única lengua para cada territorio recién unificado-.

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 adviértase que todas las asociaciones de sordos del mundo surgen después de la imposición de la oralidad en las escuelas; desde esta perspectiva, resulta paradójico que se les

algunas oposiciones individuales y aisladas, el Congreso constituyó no el comienzo de la ideología oralista dominante, sino su legitimación oficial.

siga llamando ghettos y no espacios libres de control de la deficiencia-. En la actualidad 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 entre sordos, las producciones artísticas, el refugio de los niños sordos en los baños de las escuelas oralistas para comunicarse, sean todavía expresiones más genuinas de ese proceso.

Nuestro análisis de la ideología dominante en la educación de los sordos nos conduce, además, a un reconocimiento de los mecanismos de colonización curricular presentes en las escuelas. En ese sentido, el oralismo desarrolló no una sino varias formas y mecanismos colonizadores, como los siguientes:

- un currículum para *deficientes mentales*, reproduciendo el estigma que define a los sordos y a los deficientes mentales como semejantes o, afirmando, directamente, que los sordos son deficientes mentales;
- un currículum *para oyentes*, duplicando para los sordos cada año planificado en la escuela regular, lo que refleja la fórmula estereotipada de que los sordos podrían ser iguales a los oyentes, pero dividido por dos⁴;
- un currículum para *deficientes del lenguaje*, lo que sugiere que el problema de la sordera no es tanto el del acceso a la oralidad sino que, más grave aún, afecta la facultad mental de los sordos para el lenguaje;
- un currículum *audiológico/audiométrico* que se sirve de técnicas y recursos no educacionales, para direccionar todos los esfuerzos institucionales hacia una posible reconversión del ser sordo en ser oyente;

⁴ Hemos podido constatar que incluso la duplicación de los años curriculares no asegura *éxito* alguno en las instituciones y que, específicamente en la escuela investigada, sólo podía ser útil para un 38% de los alumnos

- un currículum *exclusivamente gramatical* de la lengua oficial, es decir, un tipo de aprendizaje formal y superficial, basado fundamentalmente en el reconocimiento de informaciones sintácticas y morfológicas;
- un currículum de *beneficiencia laboral*, centrado sólo en actividades de reproducción de ciertos oficios -como carpintería, dactilografía, corte y confección, etc.- ya saturados por el desempleo;
- por último, un currículum *salvavidas* para aquellos sordos que no encajaron en las propuestas anteriores, es decir, un currículum que sintetiza el fracaso educativo del pasado y se prepara para un nuevo fracaso educativo.

En la base de todas esas formas separadas o conjuntas de colonización -que podríamos definir, en realidad, de *oyentización* curricular- siempre es posible reconocer un trama de leyes conceptuales y representacionales que constituyen, a su vez, la materialización de su sustrato ideológico; las adaptaciones curriculares y la negación a un *currículum sordo* imponen, a su vez una medicalización de la sordera, una obstinación contra la deficiencia auditiva, una patologización del sujeto sordo, aplicación de políticas y de prácticas logocéntricas y etnocéntricas, interferencia en el proceso de configuración de identidades individuales y colectivas, la globalización de la sordera, etc. Y todos estos mecanismos determinan, a su vez, la orientación hacia la cual tienden las prácticas pedagógicas ulteriores: la subordinación de todo el currículum a la enseñanza de la oralidad; imponer la existencia, inclusive a los propios alumnos sordos, de prerrequisitos *orales*⁵ inapelables para la progresión en la escolarización; la *sobre-metodologización* y la desatención de un proceso

(Perinazzo, de Souza & Schaedler, 1996, "O fracasso escolar", Seminario: Gestão de Políticas Educacionais para Sordos, Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS).

⁵ Nótese que el actual y "novedoso" desplazamiento en la educación de sordos del imperativo de que los sordos tienen que hablar al imperativo de que tienen que escribir, mantiene los imperativos y los hace siempre corresponder al orden inmovible de las modalidades de comunicación y de lenguaje.

significativo para el acceso de los sordos a la alfabetización y a la lectura (Sanchez, 1995a); la exclusión de los adultos sordos del ambiente de la educación, o su reclusión a tareas no pedagógicas, o su inclusión individual para asegurar sólo la instrucción lingüística -pero no la educación- de los niños sordos; y por último una falsa concepción sobre el mundo del trabajo determinando, más específicamente, un total proceso de *des-profesionalización* -en el sentido que Apple, 1993, da a este término-.

Reflexiones para una re-definición o para una nueva mirada sobre los problemas en la educación de los sordos

A un análisis limitado sobre la ideología dominante, puede corresponderle 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. La falta de comprensión y producción oral de los sordos, el analfabetismo masivo, la mínima proporción que accede a estudios terciarios y universitarios, la falta de calificación profesional para el trabajo, etc., fueron y son motivos para dos tipos de justificaciones 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 los métodos, de que sean aún más sistemáticos, rigurosos e impiadosos con los alumnos sordos.

En los dos tipos de justificaciones mencionadas se ha evitado o se ha querido evitar toda denuncia acerca de un fracaso de la escuela, de las políticas educacionales y del Estado (Arroyo, 1991).

Un distanciamiento de la educación especial y un acercamiento a otras líneas de estudios en educación, permitiría mostrar que los problemas en la educación de los sordos se refieren, desde una cierta perspectiva, a la dificultad de los oyentes que trabajan con sordos para identificar y definir cuáles son esos problemas.

Pero, en otra perspectiva, ellos también pueden ser comprendidos como la necesidad de conservar los problemas tal como están y mantener ciertas relaciones de poder en su sitio.

Nos encontramos, entonces, de cara a un doble sistema de problemas.

El primero de esos sistemas podría ser definido como el problema de los *poderes* y *saberes* de los oyentes, que giran alrededor de las modalidades de comunicación y de lenguaje *adecuadas* para los sordos. Aunque en apariencia incluya posiciones antagónicas, todas se aferran a un círculo de bajas expectativas pedagógicas (Johnson, Liddell y Erting 1991).

El segundo sistema de problemas podría ser definido como el de las variables múltiples que intervienen en la construcción de una educación para los sordos; si bien es un sistema que se descentra de la discusión sobre las modalidades, afirma la necesidad de construir una política lingüística para los sordos dentro de un proceso educacional más amplio, más complejo y más vasto.

En relación a esto último, no se habla de los problemas de los oyentes en la educación de los sordos, si no de las variables fundamentales y necesarias que intervienen en la construcción educacional; variables que están atravesadas por mecanismos históricos, políticos, regionales y culturales específicos, relativos a cada una de las situaciones pedagógicas concretas y que, por lo tanto, no reducen la educación de los sordos a una cuestión de metodologías ya hechas, cerradas en si mismas, pre-fabricadas.

Nuestra propuesta para el análisis de la educación de los sordos estaría relacionada con los siguientes variables⁶:

⁶ El análisis de este conjunto provisorio de variables (para mayor detalles véase Skliar, 1996a y b) está siendo desarrollado en escuelas de sordos de diferentes municipios y estados del Brasil -proceso que se inició en la Escuela Hellen Keller de Caxias do Sul y continúa actualmente en el Centro de Atendimento al Deficiente

- El reconocimiento del fracaso educativo en sus raíces y en sus consecuencias personales, sociales, cognitivas, lingüísticas, comunicativas, de ciudadanía, de formación académica y laborales en los sordos.
- La naturaleza y tipo de las actitudes, los estereotipos, 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 de objetivos pedagógicos.
- La continuidad institucional del proyecto educativo.
- La presión de las políticas de integración social y escolar.

Estas variables, cada una con un valor descriptivo relativamente positivo o relativamente negativo, contienen algunas características específicas: fueron construidas a partir de una relación dialéctica entre práctica educativa y sistematización teórica; no intentan, sino parcialmente, dar cuenta de toda la complejidad presente en las políticas de educación de sordos; conducen a un análisis de la comunidad educativa en su conjunto; incluyen mecanismos de auto-evaluación educativos, sociales y lingüísticos; podrían ser relativamente predictivas para que la comunidad educativa juzgue la viabilidad o no de un

Auditivo (CAEDA) de Porto Alegre y en algunas escuelas del Estado de Paraná -a través de un convenio con la Secretaría de Educación-.

proyecto global de educación para los sordos; no presentan ni un orden jerárquico definitivamente establecido ni permiten un análisis de cada variable de una forma totalmente independiente; por último, poseen un carácter de precariedad y provisoriedad que requieren de un proceso más profundo de investigación.

Cada una de las variables aquí mencionadas y de las relaciones entre variables requieren, todavía, de un amplio debate dentro y fuera de las escuelas. Pero considero que su identificación, como sistema interdependiente de variables educativas y no como problemas, constituye un paso adelante hacia la concreción de una política educativa desde los sordos.

Hacia un abandono de las grandes narrativas y de contrastes binarios en la educación de los sordos

En el proceso de acercamiento a otras líneas de estudio en educación parece ser importante el abandono de las grandes narrativas -oralismo, comunicación total y bilingüismo- y de los contrastes binarios que aún ocupan y preocupan tanto a las políticas educativas para sordos. Las oposiciones binarias en la educación de los sordos -normalidad / anormalidad, sordo / oyente, mayoría (oyente) / minoría (sorda), oralidad / gestualidad, etc.- aparecen todavía hoy como uno de los factores de riesgo en el análisis de la realidad educacional relativa a los sordos y cuyo arraigo ideológico parece tan inevitable como insuperable. Este cambio posibilitaría, entre otras cosas, una definición de los sordos no ya como lo opuesto a los oyentes, si no más centrada en el conocimiento y reconocimiento de las múltiples diferencias y las múltiples identidades.

Tales oposiciones binarias -como ya lo señalara McLaren (1995)- 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 creada, no existe fuera del primero, sino dentro de él. Preguntaríamos,

entonces, a quién o a quiénes sirven éstas u otras oposiciones. En otros estudios (por ejemplo Cixous y Clément, 1986) se muestra como muchos de esos contrastes corresponden a un sistema patriarcal de valores. En nuestro caso, podría tratarse de un sistema paternalista de valores oyentes sobre valores sordos.

Es desde ya posible que las mismas oposiciones sirvan también para una referencia ideológica acerca de muchos otros grupos considerados, a pesar de la saturación conceptual del término, como minorías. Y nos preguntamos, parafraseando a Costa (1996), cómo es posible sostener la idea de un mundo dividido entre vencedores y perdedores o entre privilegiados y/o marginalizados, en una época tan compleja y plural como la actual.

Veamos en concreto el contenido de algunas de las oposiciones binarias más habituales en la educación de los sordos.

La oposición oyente/sordo

El hecho que los sordos no puedan -y tal vez ni quieran, en su mayoría- ser oyentes o ser *como* los oyentes, no pareciera 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 se reconozcan con otros sordos y que adquieran la lengua de señas a través de una transmisión 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 cierto mecanismo de control familiar sobre el niño.

La intención de que los niños sordos fueran, en un hipotético futuro, adultos oyentes, originó un doloroso juego de ficción de identidades. En ese juego los sordos llevan la peor parte, porque acaban siendo catalogados no sólo como no-oyentes, si no además como autistas, psicóticos, deficientes mentales, afásicos y esquizofrénicos. Estos estereotipos sobre los sordos no son inocentes y, siguiendo la concepción de Stam y Shohat (1995), contienen formas opresivas, permiten un control social y determinan, justamente, una devastación psíquica sistemática en los sordos. 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, un psicólogo 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 ser oyente puede comenzar siendo 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, letrado, civilizado, etc.-. Ser sordo, por lo tanto, es estigmatizar la deficiencia auditiva con el no hablar, no ser hombre, ser analfabeto, desempleado, peligroso, etc.-.

Fue Lane (1990) quien reveló en mayor detalle 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.

Las reflexiones precedentes nos conducen a otro tipo de problemas. Cuando se habla, por ejemplo, del proceso de inclusión de los sordos a la escuela regular - aún admitiendo alguna posibilidad de que ello fuese practicable- se habla de integración o de asimilación? Y cuáles sordos se integrarán a cuáles escuelas de cuáles oyentes? Dicho de otra manera, y aunque se trate de una exageración en la multiplicación de las identidades: las sordas, mujeres, negras, pobres, indígenas, se integrarán por ley a las escuelas de las oyentes, mujeres, blancas, europeas, de clase media, porque son sordas? O seguirán el mismo camino de exclusión educativa que también sufren las oyentes, mujeres, negras, pobres, indígenas?

En este sentido es muy significativo el interrogante planteado por Stuart (1992) acerca de si los negros con deficiencias sufren una doble opresión o si, en verdad, viven una experiencia singular y simultánea de opresión. La estadística realizada hace ya dos décadas por Mindel y Vernon (1972), ofrece una respuesta directa a esos interrogantes. Al investigar la situación y condición de trabajo de los sordos en los Estados Unidos, demostraron el hecho que las mujeres sordas negras representan siempre el porcentaje más bajo en la escala de ocupación laboral, mientras que los hombres sordos blancos siempre se ubican en el cuadro superior.

La oposición mayoría (oyente) / minoría (sorda)

<http://www.cultura-sorda.eu>

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 restringido de usuarios quienes, por lo tanto, viven una situación de desventaja social, de desigualdad y 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 llevan a considerar a los sordos, y a otros grupos, como minorías lingüísticas, o raciales, étnicas, sociales, pues una reflexión de ese tipo excedería con creces el foco y la orientación de este trabajo. Sin embargo me parece importante introducir algunos datos que considero 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, entonces, 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 conforma lo minoritario.

Por otro lado, se sabe 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 muy utilizado en un determinado país es también lo políticamente más reconocido?

Y no son pocos los ejemplos donde la oposición mayoría (oyente)/minoría (sorda) queda desvirtuada por alguna o algunas razones. Sacks (1989) afirma que en la isla Martha's Vineyard de Massachusetts todos, sordos y oyentes, usaban normalmente 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 sordos que profesores oyentes y que fonoaudiólogos juntos. 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 entre 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 visogestual. Muchos suponen que esa creación lingüística se originada porque la deficiencia auditiva les impide a los sordos acceder a la oralidad; por lo tanto, no queda *mas remedio que inventar* otra lengua. Así, las lenguas de señas, parecen un premio consuelo para los sordos y no un proceso y un producto construido histórica y socialmente por las comunidades.

A pesar de su secular presencia en el mundo y del desarrollo de una teorización específica actual sobre esas lenguas *-la lingüística de la lengua de señas-* su

presencia sigue todavía hoy rodeada de cierto halo de misterio, de rechazo y de preconceptos.

Si bien existen documentos antiguos que revelan un cierto interés por la *forma gestual de comunicación* entre los sordos, durante un largo período dominó en la lingüística una concepción logocéntrica de las lenguas, que condujo a una identificación del lenguaje con la lengua oral y, más específicamente, con los mecanismos de percepción y producción auditivo-oral.

A partir de las investigaciones de Stokoe (1960) y de Bellugi y Klima (1977) - ambos sobre la lengua de señas americana- se crearon las bases necesarias para un estudio científico de ese sistema lingüístico. En el mismo período Chomsky (1967), refiriéndose a la lengua de señas, afirmó que su definición de lenguaje como "*specific sound-meaning correspondance*" -*correspondencia específica entre sonido y sentido*- debía ser reformulada en términos de "*signal-meaning correspondance*" -*correspondencia entre señal y sentido*-.

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. Así, el lenguaje debe ser definido independientemente de la modalidad en la que se expresa o por medio de la cual percibe. El lenguaje 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.

Alejadas sólo relativamente de los claustros académicos y científicos, en las escuelas de sordos se continúa reproduciendo la oposición oralidad/gestual, simbolizada a través de un conjunto de mitos diferentes, también compartidos por algunos lingüistas, como por ejemplo: que las lenguas de señas son universales, icónicas, no poseen una gramática específica, se originan a partir de un desarrollo de la gestualidad espontánea de los oyentes, están relacionadas con lo concreto y no permiten la expresión de contenidos abstractos y/o metafóricos del pensamiento, son un sistema viso-espacial y viso-gestual cuya representación cerebral dependería de la especialización del hemisferio derecho, su uso promueve marginación, limita la socialización de los sordos y compromete o impide el aprendizaje de la lengua oral, etc. Sin embargo, no se debe pensar que la oposición mencionada es sólo una cuestión mitológica 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 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 comparta 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 des-lenguaje y una des-educación -en los alumnos-.

Las políticas de educación bilingüe y bicultural⁷ 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.

Hacia la construcción de un consenso sobre las potencialidades educacionales de los sordos

El caso de los sordos se revela, al mismo tiempo, tanto un problema típico como un problema atípico para la educación. Es, por un lado, un problema típico pues la existencia de los sordos le plantea a la escuela un problema ancestral: el de las diferencias, la existencia y la llegada de los otros, de otras formas y procesos de identidad, de otras formas y procesos de lenguaje. Las diferencias, en su singularidad y en sus relaciones sociales y culturales, sobrepasan la concepción monolítica de alumno, de currículum y de cultura y evidencian la propia crisis de identidad de la escuela.

Y es también un problema atípico porque cuando las diferencias son realmente comprendidas como tales, nada de la existencia de la escuela y de la educación podrán permanecer desatentas a la necesidad de profundos y radicales cambios. Esa atipicidad en la educación de los sordos, en mi opinión, está fuertemente basada en un conjunto de potencialidades⁸ de los sordos relacionadas entre sí:

⁷ No entiendo a la educación bilingüe y bicultural para los sordos en el mismo sentido que su uso implica para los oyentes. No es en su carácter lingüístico sino pedagógico que hablo de ello; me refiere al derecho que tienen los niños que usan una lengua diferente a la mayoritaria de ser educados en su lengua (Unesco, 1954).

- *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 en tiempo y forma, adquieren la lengua de señas como cualquier otro niño adquiere una lengua natural. Poner la lengua de señas al alcance de todos los sordos debería ser el principio lingüístico sobre el cual poder sostener 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 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 actividad*; descentrándose así de las rígidas edades curriculares y centrándose en la interacción entre niños, jóvenes y adultos sordos de diferentes edades, razas, género, etc.

⁸ Todas las potencialidades educativas que describo en estas páginas fueron y están siendo virtual y concretamente deshechadas por las políticas educacionales específicas para sordos. Además, tales políticas tienden más bien, de un modo voluntario o no, a ignorarlas o, lo que es peor, a reconocerlas y contradecirlas.

- *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. Esta es una potencialidad que afecta sobre todo a la cuestión didáctica y de conocimiento en las escuelas, a partir del hecho que la modalidad cognitiva de los profesores se contradice con la modalidad cognitiva de los alumnos. En este sentido, es inconcebible que las nuevas tecnologías educativas sólo sirvan para "otros" y es necesario que en el debate sobre reestructuración curricular, se incluya también una discusión más amplia acerca de aquellas tecnologías que reflejan la modalidad cognitiva de los sordos -me refiero, sobre todo, a los programas multimediales que incluyen comunicación a distancia, fuentes de información en lengua de señas, comparación en pantalla de fuentes lingüísticas diferentes, enseñanza de segundas lenguas, etc .

- *La potencialidad de inclusión en una vida comunitaria y en una producción de hechos culturales diferentes.*

A muchos les resultará curioso y a otros decididamente incómodo la referencia a una cultura de los sordos. Si hasta se ha alertado en el pasado del peligro de que se creara una variedad sorda de la raza humana! (Bell, 1883). Pero nadie discute la existencia de una comunidad de sordos. Tal vez nos resulte fácil definir y localizar en el espacio y en el tiempo a un grupo específico de personas; pero cuando se trata de definir una cultura estamos demasiado acostumbrados a pensar en *esa cultura*, la cultura universal, homogénea, monolítica, la alta cultura.

No me 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,

antropológicamente, en sus propios procesos y producciones. Por ello, la cultura sorda no es una imagen velada de una hipotética cultura oyente. No es su revés. No es una cultura patológica. Y no es a través de una oposición entre alta cultura/baja cultura -y que sigue a las otras oposiciones binarias ya mencionadas- que comprenderemos cabalmente la naturaleza de esa cultura.

Afirmo que para muchos oyentes que trabajan con sordos la existencia de una cultura sorda constituye tanto un problema de creencias personales, como de oportunidades. De creencias porque, justamente, no hay nada fuera de su normal, de su propia y auto-referencial cultura; en ese plano, la cultura sorda sería un desvío, una anomalía. Y es un problema de experiencias porque al trabajar con los niños sordos desde una perspectiva clínica, desconocen los procesos y los productos que generan, por ejemplo a nivel de teatro, poesía, artes visuales, ciencia, didáctica, etc., determinados segmentos de la comunidad de sordos.

Una reestructuración curricular, ideológica y cultural en la educación de los sordos consistiría en el acercamiento y trabajo conjunto con esos grupos, y una inclusión de áreas de juego, teatro, poesía, artes visuales, etc. Así los niños sordos tendrán una entrada temprana a la cultura. Al mismo tiempo esa reestructuración permitiría también una inmersión antropológica significativa para los profesores.

- *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 nos están haciendo referencia al hecho literal de haber emigrado a otras ciudades, lejos de sus casas, en busca de un servicio educativo para ellos. Están mencionando 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, en las escuelas junto 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, 1996) dentro de los llamados Estudios Negros. Desde esta perspectiva, la programación junto a los sordos adultos de una didáctica y de una historia de los sordos, traería a las escuelas -tanto a los alumnos, como a los profesores y a los padres- una dimensión real y sensible de los actos pedagógicos del presente. La historia de los sordos, su reconstrucción histórica de la educación, sería en este sentido, el punto de partida para una transformación cualitativa hacia el futuro educacional desde los sordos.

Conclusiones: los Estudios Sordos y la ampliación del horizonte curricular, cultural e ideológico en la educación de los sordos

Defino los Estudios Sordos como un campo de investigación y de proposiciones educacionales que, a través de un conjunto de concepciones lingüísticas, multiculturales y antropológicas, definen una particular aproximación al conocimiento del mundo de los sordos. En esta definición quedan excluidas todas las referencias al universo de la audiología y de las deficiencias auditivas pues ellas no cumplen ningún papel en la construcción de las experiencias educacionales, ni comunitarias, ni culturales de los sordos.

Por el contrario, pensamos que los poderes y los saberes audiológicos/audiométricos constituyen verdaderos factores de control y de opresión sobre ellos.

Existe una reducida pero trascendente producción científica de aquello que denominamos Estudios Sordos. Tal vez la primera oportunidad en que esos estudios se difundieron masivamente fue durante el XII Congreso Mundial de la Federación Mundial de Sordos (Viena, 1995, ob. cit.). En esa ocasión, al margen de la reproducción de algunas discusiones ya típicas, surgieron diferentes temas que indican la dirección que proponemos: por ejemplo la situación de las mujeres sordas, de los sordos desempleados y de los sordos inmigrantes en países nórdicos, del abuso de los niños sordos, del paternalismo de los sordos europeos en los proyectos para sordos del Africa, de los sordos homosexuales, etc.

Aunque se trata de un proceso ciertamente tímido y lento, su potencialidad de análisis ya generó un camino para nuevas construcciones educacionales en algunos países de Latinoamérica (por ejemplo Sanchez, 1992, 1995b; Skliar, 1997c), en algunos países europeos (Ahlgren, 1990; Hansen, 1991; Svartholm, 1995; Kyle, 1996, entre muchos otros) y en algunos países africanos (por ejemplo Okombo, 1992; Storbeck y Henning, 1995).

Entre esos nuevos caminos posibles menciono, por ejemplo, los cambios a nivel de la formación socio-antropológica de los profesores, a nivel legislativo -tanto para la oficialización de las lenguas de señas, como para la participación efectiva de los sordos en su educación-, en el proceso de formación jerárquica de intérpretes, en las políticas de información para padres de niños sordos, en la representatividad de sordos y oyentes dentro de la escuela y en las tomas de decisión político-comunitarias, etc.

Las nuevas propuestas educacionales desde los sordos están abriendo definitivamente la puerta grande de la educación. Allí, por cierto, la educación será objeto de diferentes interpretaciones, contradicciones e indecisiones. Pero es ahí donde al fin se podrá discutir los problemas que la educación enfrenta en su conjunto: el efecto de las políticas liberales, la existencia del currículum, los procesos de formación de identidades, las múltiples relaciones entre escuela y

trabajo, etc. Es en ese contexto donde la educación de los sordos tiene que estar, y no en la apatía y la monotonía de las discusiones mecánicas de los oyentes sobre el lenguaje y la deficiencia. Discusiones donde la vida de los sordos quedó atrapada y malherida durante siglos.

Carlos Skliar (*)

Bibliografía

Ahlgren, Ingher (1990). Swedish Conditions: Sign Language in Deaf Education. In: S. Prillwitz & T. Volhaber (Eds.) Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and Application. Hamburg: Signum Press.

Anderson, 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.

Apple, Michael (1993). Official Knowledge. Democratic education in a conservative age. New York: Routledge.

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

Bell, Alexander Graham (1883): Upon the formation of a deaf variety of the human race. Memoirs of the National Academy of Sciences, Washington: Atlos Angeles Library.

Bellugi, Ursula & Klima, Edward (1977). Two faces of sign. Annals New York Academy of Sciences, vol. 280, 514-537.

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

Caselli, Cristina & Rampelli, Laura (1989): Il bambino sordo nella scuola materna: integrazione e competenza linguistica. Firenze: Etá Evolutiva, 34, 51-62.

Cixous, Hélène & Clemént, Catherine (1986). The Newly Born Woman. Manchester: Manchester University Press.

Costa, Marisa (1996). Discutendo a escola básica en tempos de neoliberalismo. Uma conversa introdutória. In: M. Costa (Org.). Escola Básica na virada do século. Cultura, Política e Currículo. Sao Paulo: Cortez Editora.

Chomsky, Noam (1967). The General Properties of Language. In F. Darley (Ed). Brain Mechanisms Underlying Speech and Language. New York: Gruner & Stratton.

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

Foucault, Michael (1981). Poderes y estrategias. En M. Foucault: Un diálogo sobre el poder. Madrid: Alianza Materiales. Original: Les revoltes Logiques, 4, 1977.

Furth, Hans (1966). Thinking without language. Psychological implications of deafness. New York: The Free Press.

Hansen, Britta (1991). Towards Bilingualism in Denmark. World Federation News, vol. 1, 12-15.

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.

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

King, Joyce Elaine (1996). A Passagem Média Revisitada: A Educação para a Liberdade Humana e a Crítica Epistemológica feita pelos Estudos Negros. In: L. da Silva, J. de Azevedo & E. dos Santos (Organizadores) Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina.

Kyle, Jim (1996). Hacia el Bilingüismo. Los niños sordos que crecen. Conferencia presentada al III Congreso Latino-americano de Educación Bilingüe para los Sordos. Mérida, Venezuela.

Lane, Harlan (1990). 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.

Mindel, E., Vernon, M. (1972). They grow in silence. Silver Spring, MD, N.A.D.

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.

Mottez, Bernard (1977). A s'obstiner contre les deficiences on augmente souvent le handicap: l'exemple des sourds. Montreal: Sociologia et Societé 1, 20-32.

Okombo, Okoth (1992). Obstacles to the development of African Sign Languages. WFD News, vol. 1., 6-9.

Padden, Carol & Humphries, T. (1988). Deaf in America. Voices from a Culture. Cambridge: Harvard University Press.

Sacks, Oliver (1989). Seeing Voices. A journey into the world of the Deaf. Harvar: Cambridge University Press.

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

Sanchez, Carlos (1995a). Los sordos ¿deben aprender a leer? Implicaciones de un problema mal planteado y sugerencias para su reformulación. Bogotá: El Bilingüismo de los Sordos, vol. 1, 1, 27-31, Bogotá.

Sanchez, Carlos (1995b). 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.

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 (1997). Idealismo y Etnocentrismo en las políticas de integración de los sordos a la escuela regular. Cadernos de Educação Especial, UFSM, ano 10, 9, 22-36.

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

Skliar, Carlos (1997c). 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 (1997d). 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. Editorial Universidad de Cuyo.

Stam, R. & Shohat, E. (1995). Esterótipo, realismo e representação racial. Imagens, 5, 70-84.

Stokoe, W. (1960). Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication Systems of te American Deaf. Stud. Linguistics, vol. 8.

Storbeck, Claudine & Henning, Elizabeth (1995). A Case Study of Deaf Students' Experiences and perceptions in a class with bilingualism as a medium of instruction. In: Proceedings of the XII World Congress of the World Federation of the Deaf, Towards Human Rights. Vienna, 6-15 July, 390-394.

Stuart, O. W. (1992). Race and Disability: just a double oppression? Disability, Handicap & Society, vol. 7, 2, 177-188.

Svartholm, Kristina (1995). Bilingual Education for the Deaf: Evaluation of the Swedish Model. In: Proceedings of the XII World Congress of the World Federation, Towards Human Rights, Vienna, 6-15 July, 413-417.

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

Vigotsky, Lev S. (1933). Osnovy defectologii. Moscu: Pedagogika.

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.

(*) Publicado en SILVA, L.H. da. (Org.): Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.