

LA ENSEÑANZA EN EL CAMPO DE LA SORDERA. REFLEXIONES DESDE LA TEORÍA DEL ACONTECIMIENTO DIDÁCTICO¹

Luis E. Behares

RESUMEN

En este trabajo reflexiono acerca de las controversias de los fracasos didácticos en el área de la educación de los sordos. Los enfoques en esta área han oscilado, desde el siglo XVIII, entre dos polos: por una parte pretendían constituirse en un ámbito exclusivo de transmisión de saber y, por otra, en una didáctica reconstructiva de lengua. Al primer polo tendieron, sin lograrlo plenamente, el manualismo del siglo XVIII y la educación bilingüe de fines del siglo XX; al segundo ha tendido, también sin lograrlo, el oralismo que se extendió por el siglo XX. Se han estudiado en detalle esas tendencias. En cuanto a los fracasos o imposibilidades de ambas se ha escrito muy poco. En el marco de referencia teórico de la *Línea de estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad* (EDADI), que llevamos adelante en la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay), indagamos algunas de estas cuestiones didácticas en el área de la educación de los sordos.

PALABRAS CLAVE

Sordera; Didáctica; Lengua

THE TEACHING IN THE DEAFNESS FIELD. SOME REFLECTIONS COMING FROM THE THEORY OF DIDACTIC EVENT

ABSTRACT

In this paper I discuss certain controversial topics regarding didactic failures in the area of deaf education. The approaches in this area have alternated, since the XVIIIth century, between two tendencies: knowledge transmission device and language reconstruction didactics. The XVIIIth century Manualism and the late XXth century Bilingual Education of the Deaf represent the first approach which has not fulfilled expectations. The second approach is found in the equally unsuccessful Oralism, widely used in the XXth century. These tendencies have already been analysed in detail, but little has been written about their shortcomings. In the framework of the *Program for the study of didactics as a discursive event and intersubjectivity* (EDADI), developed at the Universidad de la República (Montevideo, Uruguay), we investigate some didactic issues underlying the controversies and failures in deaf education.

KEY WORDS

Deafness; Didactics; Language

¹ Este texto forma parte de la Línea de Investigación "Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad" (EDADI), que dirijo en el Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo-Uruguay.

1 LOS ALCANCES DEL TÍTULO²

Llamémos la atención, inicialmente, sobre el título que encabeza este texto. Hay en él un grado considerable de indefinición; si se admite la regla del sentido común de que cada cosa debe ser llamada por su nombre, podría darse la situación de que no sabríamos sobre qué estaremos hablando. De hecho, esa regla es bastante inconsistente, ya que las cosas no tienen en sí mismas nombres fuera de una epistemología positivista ingenua. Los nombres acostumbran concitar cosas e ideas en forma opaca, con aprehensiones múltiples y, casi siempre, en intentos vanos de cercarlas y definir las plenamente. En lo que respecta a los discursos sobre la sordera, esa concitación ha sido siempre altamente conflictiva y fuente de malentendidos y aparentes seguridades, tal vez más peligrosas las segundas que las primeras. En cierto plano, esa opacidad se viste con los ropajes del célebre texto de Freud (1919), donde introduce el concepto de “lo ominoso” (*Unheimlich*³): no por acaso, sino por opinión epistemológica, me atrevo a afirmar que las seguridades superficiales encubren casi siempre ambigüedades insalvables -”ominosas”- que se alojan en nuestro título en varios niveles.

Uno de estos niveles incluye la cercanía de las palabras *saber* y *lengua*, opulenta y totalitaria la primera, multivalente la segunda. Las variantes de combinación entre ambas (que sintetizo con un esfuerzo de cautela en el y) acaban por introducir una dosis considerable de despiste, a mi modo de ver angustiante para el especialista, pero saludable como lugar privilegiado de indagación científica. ¿Hay un saber de lengua o sobre la lengua? ¿Qué relación tendría éste con un supuesto *saber la lengua*? ¿Es la lengua del orden del saber o, como otros sostienen, meramente del orden funcional o de instrumentalidad? ¿Tiene la lengua algún espacio en la conformación de los saberes del mundo y de sí para los sujetos? Cuestiones éstas que derivan en muchas otras de aspecto semejante a un gran galimatías, en el que la lingüística, la filosofía del lenguaje y la epistemología han abrevado durante los últimos trescientos años.

En otro nivel, de un orden conceptual aparentemente muy distinto, nos encontramos con la expresión *educación*.. Como todos sabemos, y a veces nos olvidamos, su alcance resulta inabarcable en su magnitud comeniana absoluta, aquella de un todo para todos. Tal vez por esto el positivismo la redujo a expresiones menores, menos pretenciosas, como *instrucción*, enseñanza, enseñanza-aprendizaje o condicionamiento. Aunque sigamos hablando de educación, todos nos

² Omíto en esta primera sección propedéutica las citas explícitas, ya que serían demasiadas. Confío en que el lector las presentará, pero como guía vea: Milner (1978, 1989), Foucault (1985), Žižek (1991), Laplanche (1996), y de Lajonquière (2000).

³ El término original freudiano en alemán, *Unheimlich*, ha sido traducido al español como “lo siniestro” (Ballesteros) y como “lo ominoso” (J. L. Etcheverry). Ambas traducciones son poco apropiadas para dar el sentido querido por Freud, por eso también se estilaba utilizar directamente el término alemán. En portugués se lo ha traducido por “o estranho”.

sentimos más cómodos con expresiones del tipo de didáctica, pedagogía o intervención. Sabemos, aunque no lo admitamos, que educación es término especulativo, teológico, que dice de sujetos totales y plenos o, en su defecto, un imposible que se relega ante sujetos divididos y discontinuos.⁴ Tal vez por esto el rótulo *Ciencias de la Educación* (“Ce pluriel est bien singulier”), parecería apuntar más a una circunscripción académica que a la materialidad de un saber.

En un tercer nivel, de naturaleza sintáctica, nos encontramos con la maravillosa ambigüedad del *de* neolatino, espanto para los neopositivistas. ¿Hablamos de *la educación de los sordos* para referirnos a aquello que hacemos para educarlos, o nos referimos a lo que ellos hacen para educarse? ¿Quiénes somos los sujetos de ese “hacemos” y quienes son “ellos”? La sintaxis, no menos ambigua que los nombres, nos indica un problema en la educación de los sordos, que también ha sido objeto de controversia en los últimos trescientos años, caracterizada por la concomitancia de concepciones pedagógicas antagónicas. El antagonismo se reduce cada tanto en metodologías supuestamente sincréticas y cada tanto resurge en batallas campales. Detrás de modelos y filosofías pedagógicas escondemos puntillosamente un no saber ominoso, una constante ideológica culposa y un deseo que se desplaza sin asidero hacia un goce dislocado y alocado.

Todo esto para decir que sabemos muy poco y que la educación de los sordos,⁵ a pesar de los trescientos años de su modernidad, está aún en pañales. Sin embargo, lo que quiero señalar es otra cosa: allí donde no sabemos, allí donde lo ambiguo ocupa el lugar de lo certero, es en donde podemos llegar a proponer ejercicios intelectualmente serios de investigación y, dentro de los límites de nuestros inseguros vínculos con la “verdad”, avanzar en la comprensión de nuestras incertidumbres. El abandono de la certeza positivista y de la acotadísima perspectiva metodológica puede, por cierto, llevarnos a un discurso ideológico del *todo vale*, al estilo postmoderno fayerabendiano, o a los intentos muy articulados de relativismo verborrágico, frecuente en la pragmatista corriente de los estudios culturales, que niegan al saber toda dimensión material creyendo así poner a la *raison* en jaque. En mi opinión, nada de esto es consistente: las materialidades del saber no son ni fueron nunca atributos del racionalismo unimembre ni del positivismo, sino de la habilidad de las teorías y los investigadores para sumergirse en los vericuetos del supuesto saber. Ya es mucho más de lo que podemos, por cierto, proponernos.

⁴ Es éste el sentido de la tan repetida -aunque muchas veces mal entendida- afirmación freudiana de la imposibilidad de las profesiones de educador, de gobernante y de analista (FREUD, 1925, 1937).

⁵ Sin dudas lo que no sabemos vinculado a la educación de los sordos es casi lo mismo que no sabemos vinculado a la educación de otras diferencias (pobres, grupos étnicos, poblaciones alóglotas, excluidos...) y, por qué no, a la educación del otro en general. Sin dudas, también, hay en el caso de los sordos especificidades.

2 ¿EDUCAR A LOS SORDOS?

La educación de los sordos ha oscilado desde el siglo XVIII entre dos polos con objetivos irreductibles: constituirse en un ámbito definido de transmisión de saberes (y, en este sentido, en una DIDÁCTICA) o constituirse en un método terapéutico reconstructivo de lengua (y, en este sentido, en una ORTOPEDIA DE LA AUDICIÓN Y EL HABLA). En sus primeras manifestaciones argumentadas y metodológicas durante el Siglo de las Luces, en las cuales construyeron sus modelos y propuestas educadores como de L'Épée en Francia, Heinicke en Alemania y Braidwood en Gran Bretaña, ya podemos vislumbrar la tendenciosidad finalista hacia estos dos polos. Más de un siglo de contradicción, amplificadas en Europa y en los Estados Unidos, con participación de educadores de variada índole, médicos de saber positivo, productores incipientes de tecnología de audición que proponían soluciones radicales, religiosos bonachones, políticos de doble discurso y personas sordas en actos heroicos, cimentaron dos posturas irreductibles y antagónicas en diversos planos, aunque en su fondo inconmensurables. La creciente animosidad y el espíritu totalitario y fundamentalista que subyace a estas pseudodiscusiones reventó literalmente en esa suerte de ópera que los italianos montaron en Milán en 1880, instancia en la cual el llamado ORALISMO salió triunfante hasta la próxima (que se hizo esperar hasta la década de 1970).⁶

Lejos de opacarse, este dilema constitutivo está hoy tan vital cuanto lo estuvo en sus momentos álgidos del pasado. Visto desde la perspectiva de nuestro balbuceante siglo XXI, la cuestión opone ahora a un conjunto de actitudes más o menos caracterizables, con fuerte influencia médica y psicoterapéutica, que giran en torno a la identificación de la sordera con la deficiencia orgánica y cognitiva, a otro conjunto de actitudes, originarias éstas de visiones sociológicas y psicosociales, que identifican sordera con diferencia cultural e identitaria. El primer conjunto de actitudes lleva a acentuar la atención sobre programas terapéuticos, fonoaudiológicos en su base, dejando las cuestiones didácticas en un segundo plano no muy bien definido. Por su lado, el segundo conjunto enfatiza el ideal de enseñanza curricular universalista (aun cuando en enfoques de relativismo cultural), con un trasfondo normalmente sociointeraccionista, y se centra en un conjunto de estrategias didácticas en primer plano con la consiguiente postergación de lo auditivo y lo articulatorio propios del habla. Como es obvio, detrás de la oposición vulgar y político-instrumentalista oralismo/educación bilingüe está toda esa dialéctica discursiva históricamente constituida por nuestra modernidad occidental.⁷

En los últimos cuarenta años hemos asistido en los ámbitos de la educación de los sordos a

⁶ Sobre la historia moderna de la educación de los sordos vea: Lane (1984, 1997), Behares (1987), Skliar (1997).

⁷ En Behares *et. al.* (1990) analizamos esa dinámica discursiva, con especial atención al Río de la Plata.

la actualización de este discurso y de su dialéctica, generalmente reducidos a un mero problema de metodologías. Para ser justos, conviene señalar que las discusiones han ido mucho más allá, y mucho más hacia cuestiones intelectualmente interesantes, de lo que la versión que el “mismismo” pedagógico ha registrado. En disciplinas como la lingüística, la sociología, la antropología, la psicología social, la neurología o los estudios culturales, la incorporación de las cuestiones de la sordera ha producido interesantes efectos teóricos y metodológicos, con productos de investigación muy ricos y atrayentes.⁸ No obstante, lo que la academia produce ha llegado siempre rebajado a los ámbitos educativos, reducido a la imponderable simplificación lengua oral-lengua de señas, o a las disputas de proporciones curriculares, técnicas de ensamblaje de prácticas lingüísticas en el aula o tecnicismos instrumentalizantes del tipo más concreto. Hay razones, sin dudas, para esto y para más en un mundo tan regido por el *hic et nunc*, tan vapuleado por los inmediatismos efectistas, por el temor a los fracasos y a la culpa que los acompaña y por la derivación endémica hacia la militancia ideológica maniqueísta.

El oralismo, que todos conocemos en alguna de sus múltiples modalidades, arrastra consigo una estela dolorosa de fracaso, que ya en los años de 1960 se reconocía como extremadamente onerosa: secuencias de oralización agotadoras, de exagerada duración y escasamente exitosas, reducción de lo lingüístico a conductas de repetición, ausencia o reducción de los contenidos de saber transmisibles, retracción del sujeto de aprendizaje, pérdida de los sentidos de la empresa del enseñar, entre otros. La educación bilingüe se ha debatido en las últimas décadas en definirse a sí misma, agobiada por los conflictos que le advienen de aceptar a la lengua de señas como tal, de poder incorporar la lengua escrita al diseño curricular, a la reducción constante de lo didáctico que en ella debería preponderar a lo terapéutico, de conseguir instrumentalizar la diferencia sin caer en el mero tratamiento afectivo de ella... Cuando en la década de 1980 nos abocamos a su investigación como posibilidad pedagógica, a su elaboración y a su puesta en práctica, tal vez éramos un poco ingenuos respecto a este conjunto de *nuances*.⁹ En cierta forma, aquel nivel de propuesta, saludable y valiente, no hubiera sido posible si le hubiéramos contrapuesto estas dificultades, que no dejan de ser inherentes, pero que en ningún sentido la degradan.

Hay fracasos en *tandem* en el mundo de la educación de los sordos, como en cualquier empresa educativa, pero parece que un poco más que en cualquier otra. Y es poco lo que se ha profundizado acerca de ellos¹⁰.

⁸ Una extensa muestra, en suelo latinoamericano, puede consultarse en Skliar (1999).

⁹ No está mal recordar aquí aquellos textos pioneros, todos ellos de origen latinoamericano, que aparecieron en conjunto en Behares *et. al.* (1985).

¹⁰ Es necesario aclarar que algunos autores, por ejemplo de Souza y Góes (1999), han llamado la atención sobre diversas dimensiones subyacentes a las discusiones respecto a la educación de los sordos y a los peligros de la tendencia excesivamente simplificadora, de tono lingüístico y/o metodológico muy frecuente en los textos norteamericanos.

3 DESDE LA TEORÍA DEL ACONTECIMIENTO DIDÁCTICO

En el marco de referencia teórico de la *Línea de Investigación EDADI*¹¹, queremos en esta oportunidad indagar algunas cuestiones que creemos están en la base de las discusiones sobre la educación de los sordos, más específicamente de la enseñanza en ese contexto, y sobre los fracasos a los que aludíamos en la sección anterior.

Lo primero que deberíamos analizar es la inmaterialidad de las aludidas discusiones. Como hemos sugerido, esas discusiones pretenden abarcar demasiado: se menta la educación de un conjunto de personas a las que se suele caracterizar de maneras contrapuestas, en marcos de referencia conceptuales muy diferentes y con finalidades normalmente poco concurrentes. Quizá por este motivo, en parte, las discusiones acerca de la educación de los sordos tienen ese carácter vago e indefinido que suelen tener las discusiones demasiado generales y sobre supuestas objetividades de características macrodefinidas sin rigurosidad teórica. Lo que las hace menos sustentables es que no hay detrás de ellas ninguna materialidad, o sea que descansan demasiado cómodamente en redes de representaciones que se refieren las unas a las otras. En síntesis, están muy alejadas de los modos científicos de abordaje y muy cercanas a la *doxa*, al sentido común práctico, al inmediatismo activista o a la ideología. Nada original en el ámbito de las ciencias de la educación, se me dirá, y, efectivamente así es. Pero en la medida en que la educación especial se sale de ese circuito académico para intersectar otras áreas la dificultad se amplifica.

A los efectos de materializar un análisis se requiere producir teóricamente un marco de referencia microanalítico y abrir una posibilidad de refutación empírica, en un abordaje minimalista. Creemos haber aislado ese punto central sobre el cual gira todo el devenir de lo educativo en el fenómeno que denominamos lo DIDÁCTICO¹²: “fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin” o como “conjunto de fenómenos que se observan en la interacción que se da entre dos individuos cuando uno trata de transmitir un conocimiento al otro” (BEHARES, 2004a: 19). Como hemos señalado en el trabajo que acabamos de citar, el fenómeno de lo didáctico puede ser teóricamente abordado desde diversos dispositivos, y de hecho lo ha sido ya. Nuestro esfuerzo heurístico nos lleva a circunscribirlo a partir de la teoría de la transposición didáctica y a

¹¹ Vea nota 1.

¹² En su célebre texto de los años 1980, Chevallard (1998) incluye en el Postfacio la expresión “*le didactique*”. En rigor, la teoría de Chevallard, que tiende a eliminar en su versión inicial la secuencia enseñanza-aprendizaje (o por lo menos su representación psicológica), recupera luego un concepto semejante para ella, antropológicamente definido, del cual hemos admitido su necesidad fenomenológica.

interpretarlo en el marco de la teoría marxista del discurso y el psicoanálisis lacaniano. De esta manera propugnamos la unidad de análisis o dispositivo analítico que designamos como ACONTECIMIENTO DIDÁCTICO, y que tiene los rasgos de un acontecimiento discursivo intersubjetivo¹³.

Partimos de la necesidad de destacar una materialidad para el acontecimiento que vaya más allá de la copresencia de sujetos psicológicos, que incluya su historicidad (su carácter previamente determinado por lo ideológico) y su singularidad (la presencia de un sujeto dividido, no autoconsistente). Esta elección nos aleja del psicologismo, tanto de la atribución al sujeto psicológico de registros autónomos y suficientes para el aprendizaje, como de atribuir al intercambio interactivo condiciones de objetividad y transparencia de simple transmisión o transferencia lineal. Además, nuestra elección nos habilita a la interpretación como un ejercicio analítico que supere las naturalizaciones exclusivamente descriptivas. Para esto, hemos incorporado la noción de ACONTECIMIENTO DISCURSIVO, oriunda principalmente de Pêcheux (1990). En términos muy propedéuticos, el acontecimiento es la instancia de singularidad en la que se actualiza un discurso impersonalmente constituido por su propia historicidad. La didáctica se pone allí en funcionamiento, en lo que la guía como explícito, pero también en lo que no se explicita, que permanece implícito u oculto. Es obvio que el ENSEÑANTE y el ENSEÑADO no sólo están allí en representación de unos sujetos didácticos (efectos de un discurso-estructura didáctico) en los cuales y a través de los cuales el discurso pedagógico se pone en funcionamiento. Enseñante y enseñado, según nuestro criterio, son efectos discursivos en función de su historicidad más amplia e indiscernible, lo que los incluye como efectos de discursos varios y polifacéticos, de los cuales los actuantes no son necesariamente conscientes.

Un ejemplo de esta polifonía discursiva se observa en situaciones interétnicas o de marcada diferencia lingüística y cultural, donde el discurso pedagógico estándar entra en contradicción dialéctica con el discurso del grupo al que va dirigida la propuesta educativa. Algo de esa polifonía está presente en las ambigüedades que señalábamos al principio al hablar de la educación de los sordos. Pero, por sobre cualquier particularidad etnosociológicamente representable, los sujetos allí presentes incorporan al acontecimiento una dimensión de singularidad radical que la noción de estructura en sí misma no puede contemplar.

El acontecimiento didáctico incluye, pues, sujetos, pero no exclusivamente sujetos psicológicos estables, autoconsistentes, sedes de procesos cognitivos. Se trata más bien de sujetos barrados, divididos, efectos de la “castración simbólica” de la cual nos habla el psicoanálisis.

¹³ Dadas las condiciones de este texto, sólo haré aquí un breve planteo. Desarrollamos in extenso nuestro punto de vista en los diversos trabajos que componen Behares (2004c). Vea también Behares (2003) y Colombo (2004a).

Sujetos, en fin, que-saben-y-no-saben, sometidos a las formaciones de su inconsciente y las aporías de su nexo intersubjetivo. En el acontecimiento, la estructura incluye sujetos, se abre a la manifestación del *Real*: la manifestación y la respuesta del *Real* en él articulan el lugar de lo contingente, lo irrepitable, lo *Unheimlich*, al lado de lo predeterminado, lo repetible y lo representable. En tanto que sujetos atravesados por el Simbólico, apapecen también allí y antes que cualquier otra cosa como efectos de la presencia de ese Real en la estructura¹⁴.

Analizar el acontecimiento didáctico implica metodológicamente detectar (“escuchar”) los quiebres, las faltas de saber, tanto del *saber de sí*, de los sujetos que lo integran, como del *supuesto-saber* sobre el tercero de la representación, así como pasar estos quiebres por una hermenéutica. Es decir: tocar en ese Real que instauro lo didáctico en el espacio límite del saber-no saber, que es el punto en el que se anudan los sujetos y sus ignorancias.

En este marco de referencia, en el que el análisis del acontecimiento didáctico permite centrar las discusiones sobre educación de los sordos, se condensa un ejercicio de escucha mínimo, así como también se abren hermenéuticamente otras posibilidades de interpretar los fracasos (y ¿por qué no? los éxitos) que allí se materializan.

4 EL ACONTECIMIENTO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS

En principio sería necesario aceptar que hay acontecimiento didáctico en la educación de los sordos. Aceptar que sí lo hay no es cosa fácil, ya que nuestra experiencia y la bibliografía nos alertan de otras dos posibilidades concomitantes, la primera más simple, la segunda más compleja:

- A. que el acontecimiento didáctico en sí no se constituya más que como una ilusión frustrante;
- B. que en su lugar se constituya otro tipo de acontecimiento (normalmente “clínico”), en el que la fantasía es otra y los resultados nada tengan que ver con lo didáctico en sí.

Para que aceptemos la hipótesis de que sí hay acontecimiento didáctico se requeriría que en él se pudiera escuchar lo mismo que en un acontecimiento didáctico cualquiera. La hipótesis A, estaría en el lugar en donde lo que allí se escucha no alcanza a constituirse como acontecimiento. En el caso de B se requeriría que lo escuchado ahí se aparte de lo didáctico para constituirse en el lugar de lo terapéutico (y aquí habría que estudiar las condiciones propias de un acontecimiento terapéutico).

¹⁴ Como es obvio, atravesamos el acontecimiento con las categorías lacanianas de Real-Simbólico-Imaginario (RSI), lo que permite por un lado abandonar la tendencia exclusivamente interaccionista y por otro incluir en el acontecimiento la noción de “imposibilidad”. Remito a los fundamentos teóricos contenidos en Lacan (1971, 1972-3, 1974-5), Milner (1983, 1993), Žižek (1991) y Leite (1994).

Sin embargo, esta dicotomía (o tricotomía, teniendo en cuenta el sí hay) no es linealmente aceptable, porque en ella tocamos tres niveles distintos de análisis:

1. El nivel que define el acontecimiento didáctico en general, en el cual se arquean las condiciones mismas de un acontecimiento didáctico en contraste con otros acontecimientos (político, sexual, casual, terapéutico, psicoanalítico, etc.) o en contraste con el no-acontecimiento.
2. El nivel en el que determinadas condiciones del acontecimiento didáctico en la educación de los sordos (tipos de participantes, objetos, ámbitos, tradiciones, etc.) se hacen presentes en términos de particularidades, que permiten seccionar el todo en especies.
3. El nivel que dice de la singularidad del acontecimiento en sí, este acontecimiento y ningún otro posible.

El nivel 3 se constituye como una escucha (“interpretación”) de singularidad, en la que irrumpe o se manifiesta el Real tras la falta de los sujetos y se instala como un imposible que no cesa de no se inscribir aquello que allí convocó: el no-saber. Obviamente, sin esta instalación no habrá acontecimiento. Aun así se requeriría una larga exposición para justificar un abordaje de esta singularidad en términos “científicos”, que estamos lejos de hacer en esta instancia. El problema es metodológico: se trata de los procedimientos posibles para encontrar en un tipo de análisis de esa naturaleza criterios para sugerir diferencias entre lo didáctico, lo político-ideológico, lo erótico, lo terapéutico, etc. y para acondicionar un “modelo” de acontecimiento característico de lo didáctico *de o con* sordos. De hecho, en este nivel singularísimo de la escucha del acontecimiento -ineludible para cualquier análisis- los diversos “componentes” se presentan como indiscernibles y alambicados. Su “descripción” amenaza con constituirse como un inductivismo fenoménico caótico, casuístico, preteórico, muy semejante a la “reflexión sobre la propia práctica” a la que muchas veces se induce a los docentes. En otra dirección, se podría caer en una especie de “psicoanálisis salvaje”, al estilo de la aplicación de interpretaciones psicoanalíticas débiles (o empiristas) en psicopedagogía, que suelen incurrir en interpretaciones propias de la psicología de la persona.

Es necesario, por lo tanto, que nos situemos inicialmente en el nivel aludido en 1, para establecer las condiciones teóricas que permiten hablar de acontecimiento didáctico. Como ya hemos sugerido en la Sección 3 de este texto, nuestro marco de referencia para abordar estas condiciones se inspira en la tricotomía de registros oriunda de Lacan: Real (R), Simbólico (S) e Imaginario (I).¹⁵

¹⁵ Vea nuestras referencias bibliográficas principales sobre estos aspectos en la Nota 14.

En este marco de referencia, la existencia del acontecimiento didáctico es subsidiaria del Saber y, específicamente, de la relación entre Conocimiento Representable/No-Saber (o Imposible Saber). El primer término es característico del Imaginario y permite constituir una “epistemología didáctica” en la cual hay saberes estables (o “conocimientos”), que pueden ser manipulados, reproducidos, transmitidos y “enseñados-aprendidos” (y, por tanto, se puede proponer un proceso evaluable), en secuencias interactivas transparentes y lineales. Hemos llamado a esta construcción, característica de la Didáctica desde sus orígenes, FANTASÍA DIDÁCTICA.¹⁶ Es en el marco de esta fantasía que se puede hablar de interacción en lo didáctico, lo que de una u otra manera implica aceptar el postulado absolutista de sujetos psicológicos autoconsistentes que enseñan y aprenden y que manipulan conocimientos en forma transparente. La gran mayoría de los modelos didácticos, sean estos metodológicos o psicologistas, se cierran sobre estos límites, generalmente proclamando la indisolubilidad de la secuencia enseñanza-aprendizaje.

El segundo término es característico de la presencia del Real en el acontecimiento, caracterizada por la falta de saber, por las materialidades inestables de su irrupción, por la dispersión de los sujetos psicológicos que le confieren un carácter inusitado y no-controlable, de angustia, que ponen insistentemente en crisis a la fantasía. Sin la copresencia dialéctica de ambos términos no es posible concebir el acontecimiento didáctico. Precisamente, el acontecimiento didáctico puede también definirse en ocasión de la angustia generada por el vaivén conocimiento/no-saber, que se instaura a nivel del Simbólico en forma de deseo de saber y de supuesto saber.

El deseo de saber supone un sujeto regido desde su falta, que es anhelo de plenitud del saber de sí inseparable del saber del mundo. Por esto va unido a una posición de angustia,¹⁷ sin la cual no hay acontecimiento. El supuesto saber es atribución de posibilidad de saber en el otro, sin lo cual el deseo no llega a constituirse. Este es el nivel de intersubjetividad posible en el acontecimiento, donde los sujetos barrados (\$), profesor y alumno, se vinculan en el lugar de su falta de saber/angustia/deseo de saber/supuesto saber.

Para investigar el nivel 2, de las particularidades del acontecimiento didáctico de/con sordos, debemos observar cómo se interrelacionan estos factores en la educación de los sordos. En este texto trataremos de hacer una exposición simple, casi un arqueo de las cuestiones que habría que tener en cuenta.

¹⁶ Desarrollamos este concepto en Behares (2004a).

¹⁷ Sobre la relación Angustia/Deseo, y de sus relaciones con el concepto psicoanalítico de “transferencia”, vea Lacan (1955, 1960-1)

5 SABER-CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE SORDOS

A lo largo del mundo se ha señalado que si se comparan los contenidos curriculares de la educación de los sordos con los de los propuestos para la misma faja de edad de la educación común se observa un notorio retraimiento. Otro tanto se ha señalado con respecto a los aprendizajes obtenidos en la educación de los sordos. Aunque estas mediciones se refieren la mayoría de las veces a los abordajes oralistas, también en otras modalidades de enseñanza parecen arrojar resultados preocupantes, que nuestra experiencia y la percepción de los docentes pueden refrendar fácilmente. Vinculamos esta característica a lo que Chevallard (1998) llamó TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA, entendida como la transmutación que el saber emanado de la ciencia padece para ser enseñado, tanto en su forma como en su dinámica de presentación al docente y de producción en el aula.

Sin lugar a dudas, la transposición se opera en cualquier tipo y ámbito de enseñanza, ya que se nos presenta como de carácter estructural y no como un instrumento manipulable por el diseñador curricular o por el docente. Aun así, las modalidades que adopta en la educación de los sordos incluyen algunas particularidades que es posible poner ya de manifiesto en nuestra interpretación.¹⁸

La primera interpretación que se puede proponer hace referencia al recorte cuantitativo-cualitativo de los conocimientos, que suele caracterizar a la currícula de la educación de los sordos. Un estudio minucioso de la currícula pone en evidencia que aparentemente no se espera que en la enseñanza de las poblaciones sordas se enseñe lo mismo que se incluye en la currícula general. Esto afecta al plano cuantitativo, se enseña menos, pero también al plano cualitativo: se enseñan otras cosas. También afecta al tiempo legal de la enseñanza: se enseña más lentamente y se incluyen duraciones extremas para la ilusoria secuencia enseñanza-aprendizaje que en ocasiones son recurrentes.

Independientemente de las voluntades de los ámbitos de decisión, esto se puede interpretar desde una perspectiva discursiva, centrada en organizaciones de sentido regidas desde objetivos sociales de discriminación, a veces imperceptibles bajo un manto de benevolencia, y de caracterización del sujeto sordo en tanto que intrínsecamente deficitario en los aspectos biológicos, psicológicos y sociales. A pesar de que su historia en el marco de la educación especial sea ya bastante densa, el discurso de la educación de los sordos no ha podido aún desprenderse de su figura constitutiva a fines del siglo XIX como ejercicio de rehabilitación (reentrenamiento para el cultivo

¹⁸ El uso que hacemos aquí del concepto de “transposición”, oriundo de Chevallard (1998), se aparta en algunos aspectos de su lectura tradicional, al incluir en su análisis factores discursivos e intersubjetivos.

de ciertos hábitos aceptables);¹⁹ por el contrario, este *quid* originario la persigue y limita. Desde distintos ámbitos de investigación y desde metodologías diferentes ya se han analizado algunas de estas cuestiones en forma insistente.

La segunda interpretación nos permite ir más allá de lo que creemos saber a través de la primera. Se refiere a la constitución en el acontecimiento de la intersubjetividad, regida desde los supuestos saberes y el deseo que está implicado en la alteridad constituida en la angustia del saber en falta. Pasamos aquí del registro de la estructura imaginaria del acontecimiento a su registro simbólico, en la tensión del significante-sujeto barrado \$ y el inalcanzable objeto a, para lo cual es imprescindible escandir la interpretación desde el Real, inaugurando la posibilidad de otras heurísticas: ¿Qué deseos de saber convocan al educando sordo y a su educador? ¿Qué tipo de supuestos saberes en el otro hacen posible que haya esa convocatoria? ¿Qué manifestación del Real los une en una “erótica didáctica”?

Quizá sea importante en este contexto de discusión preguntarnos si el deseo que impera en la educación de los sordos se vincula a la angustia ante el no-saber *stricto sensu*, o a otras posibles organizaciones de deseo. Es decir, sugerimos considerar que aquello que convoca al educador y al educando allí no sea un deseo de saber, en el sentido didáctico, sino otra modalidad de este deseo, tal vez deseo de saber-de-sí en relación a lo sordo y a lo oyente, en tanto Real del cuerpo o Real en la carencia-presencia de palabra. Con referencia a esta posibilidad, debemos poner en consideración que el educador de sordos ha sido siempre -y lo es aún- un depositario de "saberes-adminículos", fundamentalmente de lengua. Su supuesto-saber se vincula con una falta-saber que es también falta-de-ser: el habla (y por ende el hablante). Obvia para el oralismo, que se inscribe en una erótica negativa de poder (o benevolencia) y envidia, esta conformación suele subsistir en los otros modelos, aun cuando se trate de aquellos que colocan la lengua de señas en su eje pedagógico propugnando una erótica positiva de identificaciones en lo sordo como lleno y no como vacío. Se podría hasta sugerir que la falta que inaugura la erótica en estos casos totemiza una identificación idílica (como "fantasía" compartida) que la obtura. Se trata de los límites entre lo que imaginariamente constituye al otro (el supuesto saber) y el deseo de amor y "reflejo" de ese otro, en los bordes de una falta-de-ser.

Es conveniente señalar lo que ha venido siendo repetido en los últimos cuarenta años: el déficit o la carencia de los sordos no es inmediatamente el derivado de una marca en el cuerpo, sino en su relación con el lenguaje. El Real de la sordera, lo sordo, no es el Real de la audición (en tanto que marca física en el cuerpo), por lo menos en aquello que pugna por manifestarse en nuestras

¹⁹ Colombo (2004b) aporta interesantes elementos acerca del proceso discursivo de la educación especial, que hemos tomado en cuenta aquí.

representaciones occidentales, sino un Real del lenguaje y de la palabra. No es extraño, entonces, que la erótica que funda la intersubjetividad educador-educando en la educación del sordo se refiera a esta falta constitutiva. Sin lugar a dudas, hay en el campo de la educación de los sordos una fantasía "frustrogénica", particularmente regida desde el imposible absoluto de educar freudiano, que hace convivir discursivamente un no-se-puede y los forcejeos de rehabilitación y restitución del hablante, pero también, a mi entender, a las concesiones diferencialistas de matriz sociológica que honesta pero engañadamente creen haber dado un paso adelante. No lo han hecho plenamente,²⁰ en efecto, porque reformulan en su base un imaginario de la sordera y del sujeto sordo (y también de su enseñanza y de su enseñante oyente o sordo), pero no toman en cuenta lo ideológico-estructural ni lo inconsciente-estructural de lo sordo ni de lo oyente.

²⁰ Esto no implica negar que desde un punto de vista pedagógico-político las posturas hacia la Educación Bilingüe sean las más adecuadas y humanamente posibles, sino ampliar las discusiones en torno a lo que existe de todos modos más allá de ellas.

REFERENCIAS

BEHARES, L. E. **Comunicación, lenguaje y socialización del sordo**. Una visión de conjunto. Montevideo: Universidad de la República, 1987.

BEHARES, L. E. Lo didáctico como acontecimiento. **Psicología en la Educación. Un campo epistémico en construcción**. Montevideo: Facultad de Psicología – Trapiche, 2003.

BEHARES, L. E. “Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctica” In: Luis E. Behares (dir). **Didáctica mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala: 2004 a.

BEHARES, L. E. Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de “transposición” en Luis E. Behares (dir). **Didáctica mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala: 31-64, 2004 b.

BEHARES, L.E. (Dir). **Didáctica mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004 c.

BEHARES, L. E.; PELUSO, L; ERRAMOUSPE, R. (Org.). **Primer Encuentro Latinoamericano de Investigadores de los Lenguajes de Señas de los Sordos, Vol. 1: Documentos finales**. IIN (OEA)- Montevideo, 1988.

BEHARES, L. E, MASSONE, M. I.,COURIEL, M. El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcciones de poder y relaciones de poder. **Cuadernos del Instituto de Ciencias de la Educación**, 4 completo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1990.

COLOMBO, S. Relatoría; sobre algunas nociones referidas a lo didáctico. **Foro Permanente de Psicología de la Educación y didáctica. 5ta Sesión: Mesa Redonda “Sobre las posibilidades de la distinción entre didácticas generales y específicas”** Papeles de Trabajo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2004 a.

COLOMBO, S. Didáctica y educación especial. Sus relaciones en el devenir histórico. **Foro Permanente de Psicología de la Educación y didáctica. 8va. Sesión**. Papeles de Trabajo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2004 b.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998.

DE LAJONQUIÈRE, L. **Infancia e ilusión (psico)-pedagógica**. Escritos de psicoanálisis y educación. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

SOUZA, R.M. y C. R. GÓES. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: Skliar, C. (Org.) **Atualidade da educação bilingüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNÁNDEZ, A. M. Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica. En: BEHARES, L. E. (Dir). **Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.

FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI., 1985.

FREUD, S. Lo ominoso. **Obras completas** (a cargo de J. Strakey). Buenos Aires: Amorrortu. Tomo XVII: 215-252, 1919.

FREUD, S. Prólogo a August Aichborn, Verwahrloste Jugend. **Obras completas** (a cargo de J. Strakey). Buenos Aires: Amorrortu, 1925.

FREUD, S. Análisis terminable e interminable. **Obras completas** (a cargo de J. Strakey). Buenos Aires: Amorrortu. 1937.

LACAN, J. **La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis**. Escritos 1. México: Siglo XXI: 384-418, 1955-1994.

LACAN, J. La angustia en su relación con el deseo. **La Transferencia. Seminario 8**. Buenos Aires: Paidós: 401-412, 1960-1.

LACAN, J. **De un discurso que no fuese del semblante. Seminario 18**. Versión Integra, no autorizada. Buenos Aires, 1971.

LACAN, J **R.S.I.** Notes integrales transcrites par quelques membres de l'ex-Ecole Freudienne de Paris, . 1974-5.

LACAN, J. **Le Seminaire. Livre XX**. Encore. du Seuil, Paris, 1972-3.

LANE, H. **When the mind hears: A history of the deaf**. New York: Random House, 1984.

LANE, H. **A máscara da benevolência. A comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LAPLANCHE, J. **La prioridad del otro en psicoanálisis**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

LEITE, N. **Psicanálise e análise do discurso. O acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

MILNER, J.C. **L'Amour de la langue**. Paris: Seuil, 1978.

MILNER, J.C. **Introduction à une science du langage**. París: Editions du Seuil, 1989.

MILNER, J.C. **L'œuvre claire. Lacan, la science, la philosophie**. Paris: du Seuil, 1995.

PÊCHEUX, M. **O discurso. Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilingüe para surdos**. (2 Tomos) Porto Alegre: Mediação, 1999.

ZIZEK, S. **Looking awry**. London: The MIT Press, 1991.

LUIS E. BEHARES

Director del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica,
en la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay)
Especializado en la temática de la sordera y la lengua de señas.