

Massone, M. I. y Machado. E. M. (1994). **Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe**. Buenos Aires: Edicial. 348 págs.

CAPITULO I

LA SORDERA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

I. EL SORDO NO OYE

Los lingüistas han considerado bastante recientemente como posibles áreas de investigación ciertas problemáticas en las que no se habían interesado anteriormente. Dicha preocupación se ha dado, por ejemplo, en el campo de la sordera; área que había sido, hasta el momento, transitada por pedagogos y terapeutas ya que el niño sordo era considerado solo como un discapacitado posible de ser educado; y por psicólogos, desde el siglo XVIII, puesto que en los debates filosóficos y psicológicos sobre la relación pensamiento y lenguaje se consideraba el caso de los niños que padecían de sordera. Sin embargo, trataremos de fundamentar la problemática del sordo desde la perspectiva de la lingüística y sus diferentes disciplinas y de demostrar hasta qué punto las metodologías utilizadas en su educación han obedecido siempre a los modelos teóricos lingüísticos imperantes.

En primer lugar, debemos definir el déficit de la sordera y lo haremos de un modo que para muchos resultará obvio, pero que cuando analizamos el discurso pedagógico y terapéutico observamos que no parece tan obvio para todos (Behares, Massone y Curiel, 1990). El sordo es un individuo que no oye, sordera implica no oír. El déficit biológico que presenta el sordo le impide oír. Al no oír evidentemente carece de habla- es mudo porque es sordo. El efecto principal de la sordera es, pues, la interferencia con la comunicación por medio del habla. Dicha deficiencia priva al niño sordo de la posibilidad de hacer uso en forma natural y espontánea, como lo hace el niño oyente, de uno de los instrumentos de comunicación más importantes del ser humano: la lengua hablada por la comunidad oyente. De hecho, el habla es la forma humana de comunicación más frecuente en las comunidades sociales mayoritarias. El hombre ha desarrollado estructuras morfológicas y mecanismos fisiológicos adaptados para la comunicación a través del habla y de la audición. El aparato fonatorio se ha convertido en un sistema biológico adaptado a la función que cumple: hablar (Lenneberg, 1967). Es por ello, que el hombre es un ser eminentemente logocéntrico.

Es éste, entonces, el núcleo de la problemática del sordo, para quien la lengua hablada se convierte en lengua indispensable si pretende integrarse al mundo productivo del trabajo, pero está incapacitado de adquirirla naturalmente, porque es sordo.

Sin embargo, el sordo desarrolla una lengua no-hablada -lengua de señas- que lo convierte desde el adentro en una comunidad lingüística con una cultura propia, y desde el afuera, debido a lo anteriormente expuesto, en un grupo estigmatizado y, por ende, marginal, poseedor de una discapacidad -categoría social- y que requiere de una educación especial que tiene la obligación de borrar las diferencias con la comunidad oyente, es decir, transformarlos en oyentes (recordemos que sordera implica no oír). Por estas características resulta válido analizar la problemática del sordo desde la perspectiva lingüística y de sus diferentes disciplinas.

II. DESDE LA LINGÜÍSTICA : LA RESPUESTA ESTRUCTURALISTA

¿Por qué la lingüística ha dado respuestas parciales a esta problemática en forma independiente de otras ciencias?

Desde principios de siglo hasta la aparición de N. Chomsky ha tenido pleno auge tanto en Europa como en los Estados Unidos, aunque con desarrollos diferentes, el modelo de la gramática estructuralista. Tanto los estructuralistas europeos como los estadounidenses han hecho incuestionables aportes para el estudio de las lenguas, pero hicieron sentir indirectamente - hasta nuestros días- su influencia en el área de la sordera, la que no fue tan positiva, ya que este modelo ha servido como marco teórico de las metodologías oralistas.

El estructuralismo se fijó como tarea y fin esencial el estudio de la "langue" en su modalidad hablada. Es decir, que definían al lenguaje humano como un sistema de signos vocales por medio de los cuales el hombre puede comunicarse y expresar su pensamiento. Consideraron, pues, al habla como la característica definitoria del lenguaje y como el medio de expresión del pensamiento (Bloomfield, 1933; Hockett, 1963; Sapir, 1921; Hall, 1968; Martinet, 1962; etc.). Implícita o explícitamente se excluía, entonces, como no lingüístico cualquier sistema que no utilizara signos sonoros, que no hubiera sido desarrollado en la modalidad auditivo-vocal. Se asociaba el hablar y escuchar una lengua con lenguaje, se identificaba la eficiencia hablada con el desarrollo cognitivo y la actividad gestual con anti-lenguaje.

La lingüística deriva además sus conclusiones de estudios de las lenguas habladas. Precisamente, el mérito de de Saussure fue considerar que toda lengua hablada tenía tanto

prestigio y era tan digna de estudio como cualquier lengua escrita, y aunque una comunidad lingüística no poseyera escritura su lengua no podía ser considerada inferior. Esta posición fue beneficiosa, por un lado, ya que, contrariamente a lo que se pensaba en su época, se revalorizan todas las lenguas habladas. Pero, por otro lado, ha sido negativa ya que se revalorizan demasiado las lenguas habladas de comunidades ágrafas en desmedro de la modalidad gestual.

Si bien de Saussure señaló explícitamente que "algunos de los sistemas que expresan ideas", comparables por esto a las lenguas habladas serían otros tantos objetos de estudio de la Semiología: "la escritura, el alfabeto de los sordomudos, los ritos simbólicos, las formas de cortesía, las señales militares", es decir, "el conjunto de los sistemas basados en la arbitrariedad del signo". Pero de entre ellos privilegió la lengua hablada, designada como la lengua, objeto de la lingüística (Arnoux y Bein, 1993).

La palabra hablada resulta ser así el único vehículo del pensamiento y, por lo tanto, de la educación (Rozalen, 1979; Cáceres, 1983; Bello 1974). Se convierte en algo sagrado. El objetivo principal de la educación resulta, a pesar de la evidencia, lograr que el niño hable - aunque no oiga- y que escuche- aunque sea sordo. La tarea fue compleja y difícil y raramente tuvo éxito, ya que el sordo es aquel individuo "en el cual el sentido de la audición no sirve a su propósito principal en la vida". Esta concepción da como resultado métodos educativos basados solo en las posibilidades de oralización de los sordos, llamados genéricamente oralismo.

La base de esta argumentación es filosófica y religiosa. Se privilegia la palabra hablada porque se piensa que es superior a cualquier otra forma de comunicación como manifestación de humanidad. Sánchez (1990) se refiere a un pasaje mencionado en una escena de Diderot. Este evoca a un orangután que tiene el aire de un San Juan predicando en el desierto. El Cardenal de Polignac admirando un día a la bestia le dijo: "Habla, y te bautizo". Esta escena condensa lo que será el evangelio del oralismo.

El oralismo basó su fundamentación en posturas filosóficas de antigua data. San Agustín decía "la fe viene por oír" y Aristóteles pensaba que el habla era el único medio para educar. Dichas concepciones derivaron en la representación social que nuestra sociedad tiene actualmente del sordo. El sordo al ser mudo, es decir, incapaz de hablar por sí mismo, porque no puede oír, es visto como alguien, ya que no es considerado persona al carecer de estos dones divinos y/o humanos por naturaleza, de poca inteligencia. Es, por lo

tanto, un idiota, comparable a tal o inclusive a los dementes o menores de edad (Código Civil de la República Argentina).

Si bien la problemática del sordo es lingüística, el oralismo jamás se nutrió de los postulados recientes de la lingüística, sino que derivó su conocimiento o su fundamentación de la lingüística anterior al estructuralismo mismo.

La ciencia lingüística avala, pues, en un principio, este prestigio por la palabra hablada que desde la sociedad dominante se convierte en una norma o expectativa social. Se supone así que el lenguaje natural del hombre es el hablado. Toda persona, todo grupo humano que viole esta pauta social se considera una "comunidad desviada" y, por ende, portadora de un comportamiento patológico que la estigmatiza.

Pero surge un contraejemplo: **la persona sorda**. En la persona sorda hay otra dimensión que se convierte en sagrada: las manos, porque éstas "son su palabra" (Padden, 1980) y es, en este caso, "el espacio el que habla" (Hall, 1959). Y, entonces, sus manos pasan a constituir el factor de mayor conflicto cultural con la comunidad oyente. Durante años, en nombre de la palabra hablada, del verbo, los educadores oralistas, y no solo en sentido figurado, ataron y golpearon las manos de los niños sordos- se esforzaron en hacer callar su palabra. Porque es a través de sus manos y su cuerpo que el sordo se comunica con sus pares. Es decir, que por no oír el hombre es capaz de crear un sistema lingüístico alternativo que no depende del sistema de representación acústico. Es sorprendente como la mente humana cuando está privada de esta facultad perfecciona y sistematiza una forma alternativa para permitir que la facultad lingüística más profunda de expresión explícita a las ideas. A través de generaciones y generaciones el sordo ha desarrollado una lengua producida por las manos y el cuerpo, más que por el tracto vocal y percibida por los ojos más que por los oídos.

La lingüística posterior sentó las bases que legitiman la inclusión del análisis de las lenguas de señas de los sordos dentro de su esfera de conocimiento y es así como comienza un estudio lingüístico sistemático de estas lenguas. La estructura subyacente del lenguaje es independiente de la modalidad o canal de expresión: auditivo-vocal y viso-gestual. La lengua hablada y la lengua de señas remiten a dos canales diferentes pero igualmente eficaces de transmisión y recepción del lenguaje. Es, entonces, el habla solo un medio de expresión y las señas un código alternativo, cuando falta el sentido de la audición. A partir del descubrimiento de lenguas que se instancian en diferente modalidad se separa la

estructura subyacente del lenguaje de los efectos superficiales de la modalidad (Bellugi y Studdert- Kennedy, 1980).

III. LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA COMO LENGUA NATURAL

La Lengua de Señas Argentina (LSA) es una lengua natural que posee todas las propiedades que los lingüistas han descripto para las lenguas humanas, una estructuración gramatical tan compleja como la de toda lengua hablada y la misma organización estructural que cualquier lengua de señas (Massone, 1985/89). La forma superficial en que dicha estructuración se manifiesta está influenciada por la modalidad - viso-gestual- en que esta lengua se produce.

Entre la inmensa variedad de lenguas humanas estudiadas los lingüistas han hallado propiedades comunes: productividad, arbitrariedad, discreción, relaciones gramaticales y doble articulación.

La productividad es la posibilidad que tiene el hombre de producir y entender infinito número de oraciones no dichas ni escuchadas antes. Las lenguas alcanzan la productividad porque cada niño durante su proceso de adquisición las recrea. La transmisión de un código de una generación a la otra es, por lo tanto, discontinua.

Una segunda condición de la productividad es que los signos lingüísticos son arbitrarios, el signo no comparte ninguna propiedad con el referente. Se ha atribuido a la lengua de señas el rasgo de iconicidad, es decir, que se creía que cada seña representaba al objeto denotado. Klima y Bellugi (1979) consideraron que las señas léxicas (las palabras de la lengua de señas) tienen dos caras: un aspecto representacional o icónico y un aspecto formal o arbitrario. Por otro lado, muchas señas que tuvieron su origen en una representación icónica han perdido esta transparencia original a medida que el sistema lingüístico las va restringiendo. Es decir, que se vuelven más opacas y arbitrarias (Frishberg, 1975; Klima y Bellugi, 1979). Las lenguas habladas no están exentas de estas pistas directas hacia el significado: los procesos de reduplicación para expresar la pluralidad, las onomatopeyas, proveen medios directos para reflejar el significado en la forma.

La tercera condición de la productividad es la característica que tienen los signos de estar constituídos por elementos discretos, a pesar de producirse acústicamente como un continuo. En las lenguas, tanto habladas como señadas, las unidades léxicas se componen de un inventario finito de elementos que se combinan. Estas unidades discretas se realizan por medio de señales acústicas o viso-gestuales continuas que pueden segmentarse.

Una propiedad específica de la LSA y que también es propia de las lenguas habladas y de las demás lenguas de señas, pero no de otros sistemas de comunicación, es la posibilidad de expresar relaciones gramaticales. Las relaciones gramaticales en una lengua se expresan por medio de las categorías gramaticales, es decir, sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposiciones, conjunciones y formas interrogativas.

El hecho de que todas las lenguas habladas combinen unidades sin significado para formar unidades con significado, es decir, que estén doblemente articuladas, es considerado como una de las características definatorias del lenguaje humano. La descripción de las señas con el modelo fonológico autosegmental permite comprender la doble articulación de las señas -tema que será tratado en un próximo capítulo.

La LSA contiene los rasgos de toda lengua de señas: organización sintáctica, un léxico que solo parcialmente se superpone con el español, verbos de movimiento con clasificadores expresados por la configuración de la mano, verbos que señalan concordancia entre sujeto y objeto, clasificadores numerales, predicados con inflexiones aspectuales, rasgos no-manuales con función sintáctica, adverbial y discursiva. Por lo tanto, la LSA es una lengua legítima como las demás lenguas de señas.

IV. EL GRUPO "ASOCIAL" DE LOS LINGÜISTAS

Como dijimos anteriormente, a los estructuralistas les interesa el estudio de un concepto tan abstracto como es la lengua. Sin embargo, los datos que el lingüista puede observar y recoger son siempre concretos, es decir, hechos de habla. En términos de Labov (1972) podemos explicar mejor lo que él ha llamado la "paradoja saussureana" y que, según este autor, ha contribuido al éxito de este grupo de lingüistas.

Saussure (1916) nos dice que la lengua es un hecho social, un conocimiento que posee la totalidad de los miembros de una comunidad lingüística. Pero la lengua es estudiada a partir de un conjunto reducido de datos siguiendo las intuiciones del lingüista o en la intimidad del propio despacho con uno o dos informantes. Por el contrario, el habla indica las diferencias individuales entre hablantes que pueden ser examinadas solo en el hecho concreto de habla " mediante una especie de encuesta sociológica". Así, pues, el aspecto social del lenguaje puede ser estudiado en la intimidad del propio despacho, mientras que el aspecto individual requeriría una investigación social en el núcleo de la comunidad lingüística.

Chomsky, por otro lado, tampoco considera de su interés el estudio de la actuación, si bien reconoce su importancia. Recibe, en consecuencia, muchísimas críticas que lo llevaron

a distinguir en sus últimos trabajos entre una competencia gramatical, que sería el conocimiento de la forma y significado, y una competencia pragmática, es decir, "el conocimiento de las condiciones y maneras de uso apropiado..." "El lenguaje es un instrumento que puede ser usado" (Chomsky, 1980). Pero su objetivo sigue siendo dar respuesta a la pregunta "¿Qué se sabe cuándo se sabe una lengua? (Chomsky, 1986).

Los lingüistas estructuralistas como los generativistas- el grupo "asocial" como los llama Labov (1972)- aunque reconocen que la lengua es un hecho social no todos ponen el mismo acento en este aspecto. Llegan a considerar a los factores sociales como una interferencia disfuncional del desarrollo normal (Bloomfield, 1933) o como acontecimientos raros y asistemáticos. "Los lingüistas - escribe Hymes (1974)- han prescindido del contenido del habla, los sociólogos de su forma y ambos de la estructura del uso". Es decir, que se centraron en la lengua como abstracción y colocaron el uso cotidiano del lenguaje, al habla, fuera de la lingüística propiamente dicha. Han tenido en cuenta, entonces, a la lengua con independencia de la comunidad y de la cultura. Pero la lingüística cambia de perspectiva.

V. EL ACENTO EN LA VARIACION

"Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal en una comunidad lingüística del todo homogénea", afirma Chomsky en 1965. Y, como dice Fishman (1979) en parte irónicamente, la Sociolingüística nace como reacción a dicha frase, y serán los sociolingüistas quienes pongan el acento en la variación- tanto inherente a la lengua misma como interlingüística- y en la diversidad.

Chomsky considera que a pesar de la variación que pueda existir en los datos, el conocimiento del lenguaje al que llega todo hablante-oyente de la misma comunidad lingüística es el mismo. Por lo tanto, la comunidad lingüística es para él, desde esta perspectiva, homogénea: "Los integrantes de una comunidad lingüística han adquirido una lengua que es esencialmente idéntica" (Chomsky, 1975). Los niños no adquieren la competencia en forma incompleta, ni fracasan en su intento de adquirirla, ni siguen pistas falsas. Como dice Hurtado (1982) el niño nunca va a decir " la dame pelota". Decide también estudiar al hablante-oyente ideal dejando de lado la variación, porque piensa que el lenguaje es tan complejo que es necesario idealizar, abstraer para poder analizarlo en su totalidad. Chomsky ha buscado el acceso a las regularidades de las estructuras lingüística y cognitiva que subyacen a toda irregularidad observada en el habla cotidiana.

Sin embargo, sabemos ya que en toda situación comunicativa, en todo hecho de habla cambian los factores de la comunicación que hacen que el hablante cambie su estilo, su

dialecto o inclusive su lengua. No puede el sociolingüista dejar de lado estas divergencias y postular un objeto irreal, simplificado y homogéneo. La variación es una característica de las lenguas naturales, una propiedad de éstas que es funcional. El estudio de la teoría lingüística debe tomar, entonces, en cuenta la diversidad de códigos, la variedad dentro del repertorio, el problema de norma de usos comunes, así como las normas compartidas por la comunidad lingüística para la estructuración del código. Puesto que en toda comunidad lingüística se revelan varios niveles de lengua funcionalmente diferenciables unos de otros, ya que la lengua no es solo un contenido, un referente, sino también un indicador de la posición social, de las relaciones personales "un gran escenario impregnado de valores de interacción que tipifican a toda comunidad lingüística" (Fishman, 1979).

La lengua es una forma de comportamiento social, los hablantes la usan en un contexto social que es variable. El hablante hará diferentes elecciones lingüísticas según normas o expectativas sociales. Es difícil pensar en un aspecto social en particular que no esté relacionado con una diferenciación en el uso de la lengua. "Es posible que distintos grupos sociales necesiten intercambiar distintos tipos de mensajes y que, en consecuencia, expresen diferentes significados por medio de la elección de distintas formas" (Lavandera, 1984). La variación así tenida en cuenta se opone a la concepción homogeneizadora de toda la lingüística anterior.

VI. LA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA

A fin de que los hablantes puedan codificar y decodificar el significado social de los enunciados, todos los miembros de la comunidad deben compartir, por lo menos, la misma lengua y las mismas reglas comunicativas. La prueba de que un grupo de personas que interactúan diariamente constituye una comunidad lingüística radica en el hecho de que comparten el conocimiento acerca de la misma lengua y los mismos hechos de habla. La interacción basada en el uso de la lengua construye comunidad. El incentivo para la comunicación se encuentra en una necesidad autoexpresiva que busca de los demás una respuesta igualmente expresiva y que determina un proceso de participación. Por medio del lenguaje el individuo puede disponer de los recursos del grupo, llamar a éste en su favor y el grupo organizar el comportamiento de sus miembros. El grupo imprime un sello característico a estas interacciones y constituye el contexto para las actividades de subsistencia: reproducción, protección y socialización de los jóvenes. Los precisos patrones temporales de interacción madre-hijo con sus vocalizaciones, pausas, miradas y gestos sientan las bases del intercambio social posterior.

"Quien habla se comunica, quien se comunica comulga. Es decir, que establece vínculo comunitario, que forma comunidad, que realiza y vitaliza la unión interhumana gracias a la cual surge la sociedad. De ahí que, referirse al lenguaje como vehículo de comunicación equivalga a hacer referencia de modo indirecto a la sociedad misma" (Uribe Villegas, 1970) que usa esa lengua.

Todo niño posee desde que nace la facultad del lenguaje, sus necesidades lo obligan a actualizarla por su desvalimiento, por su dependencia de otros que viven en una misma sociedad y comparten una misma cultura. Esa capacidad, esa potencia se ejercita y realiza de un modo particular no de cualquier manera. Cuando hablamos podemos hablar para pedir, por ejemplo, pero lo hacemos de determinada manera para que nos lo den. Es decir, que la comunicación se le impone al niño desde el mismo momento en que nace. Y, como dice Hymes, aquél que desconoce las reglas pragmáticas de la comunicación es un "*idiot savant*" lingüístico.

Bruner (1978) comenta que con respecto a la referencia, existe en el niño, desde un principio un fuerte deseo de compartir rasgos del mundo sensorial con su madre y un deseo igualmente fuerte por parte de la madre de orientar al niño en los rasgos del mundo a los que está atendiendo. Esta actividad referencial, al principio, depende mucho de las necesidades del niño, es decir, que atiende hacia lo que quiere y muestra signos de que lo quiere. El niño se considera un participante activo inmerso en un proceso comunicativo interactivo que tiene intenciones a expresar y recibir. Las madres interpretan esos signos como actos comunicativos intencionales y responden apropiadamente. En la díada madre-hijo hay sintonía, hecho que no fuera desconocido ya para Wallon. Wallon (1976) considera que el niño está absorbido en y por la madre y con ella conforma una simbiosis afectiva. Ya desde ese momento, comenta este autor, el niño es eminentemente social y deberá ir delimitando su propia persona a través de los sucesivos modos de relación con el medio. Es decir, que lo hace dentro de las pautas culturales que le ofrece la comunidad lingüística en la que está inmerso -identidad. La madre, además, ayuda al niño a desarrollar su lenguaje, ya que el niño desea aprender su lengua (Bruner, 1978). Este deseo, es según Bruner, parte de la preparación innata para el lenguaje.

Las necesidades primarias son las que mueven al niño a comunicarse, por su incapacidad para satisfacerlas por sí mismo. La comunicación se le impone así como una necesidad desde el mismo momento en que nace. Estudios realizados con niños sordos de padres oyentes han demostrado de qué modo le urge al niño comunicar ideas y sentimientos cuando privado de un modelo lingüístico -los padres no señan y son oyentes- desarrolla un

sistema gestual abstracto que se asemeja al sistema hablado del niño oyente pequeño (Goldin-Meadow, 1975). De hecho, dicha autora demostró que estos niños desarrollaron primero señas metonímicas y no icónicas. Goldin-Meadow y Mylander (1991) han demostrado también que los niños sordos no expuestos a ninguna lengua de señas desarrollan una morfología limitada en su sistema gestual espontáneo. Otra serie de trabajos (Goodhart, 1984; Gee y Mounty, 1986; Livingston, 1983; Suty y Friel-Patti, 1982; S.Supalla, 1991) demostraron además que niños sordos de padres oyentes no expuestos a la Lengua de Señas Americana desarrollaron espontáneamente inflexiones verbales que diferían de aquellas de la ASL, pero que servían para dar cuenta de relaciones gramaticales de un modo consistente y confiable. Los niños, entonces, con poca o ninguna exposición a los datos infieren la gramática en forma espontánea, mientras que los chimpancés, aún expuestos a modelos consistentes, no pueden (Terrace, 1979; Premack, 1972; Gardner y Gardner, 1978; Gardner, et al, 1989; Savage-Rumbaugh et al, 1983; entre otros). Las investigaciones que muestran el desarrollo de lenguas privadas entre mellizos nos ofrece otro interesante ejemplo.

Resulta importante destacar que como la sociología, la sociolingüística se niega a otorgar privilegios a un grupo social frente a otro ya que no existe un grupo portador por excelencia de los valores humanos. Esta disciplina maneja valores y normas sostenidos por distintos miembros o grupos, los estudia en su origen y efecto como realidades objetivas. Es decir, que no sostiene un populismo lingüístico frente a un aristocratismo, pero tampoco sostiene que todas las formas lingüísticas sean igualmente eficaces en cuanto medios de comunicación o que todas sean igualmente efectivas en cuanto medios expresivos.

En una lengua coexisten diferentes normas, pero no se puede hablar de "error", ni de modalidades incorrectas, mejores o peores, inferiores o superiores, sino solo diferentes. Es decir, que en una comunidad lingüística, como hemos dicho, coexisten diferentes variedades de lengua, las que pueden tener diferentes niveles de prestigio para los distintos grupos sociales (variedad alta, variedad baja) o diferenciación funcional (Ferguson, 1959). Pero desde ninguna disciplina lingüística se fundamenta el hecho de que existan modos mejores o peores, inferiores o superiores. No existe una lengua objetivamente mejor, las lenguas carecen de connotaciones de valor o éticas.

En toda comunidad existe una variedad de prestigio, ejemplar o estándar que posee normas de uso correcto y otras variedades menos prestigiadas socialmente que, a su vez, poseen una normativa. Lo ejemplar es siempre una lengua dentro de la lengua histórica que se constituye en instrumento válido de comunicación inter y supraregional por razones

socio-políticas. Existen diferencias de uso en los sistemas y subsistemas lingüísticos que no dependen de factores lingüísticos. La noción de corrección no debe confundirse con la de ejemplaridad ya que la primera se deriva de un juicio de conformidad, mientras que la segunda noción refiere a una lengua que por diversas razones se erige como estándar (Coseriu, 1982). Por lo tanto, **la variedad no implica déficit**. Un niño puede evidenciar, por ejemplo, un "vocabulario pobre" o reducido, pero no será considerado como deficiente puesto que posee las estrategias y los procesos por los cuales desarrolló una lengua y en el momento en que lo necesite podrá incorporar más vocabulario. Todo niño, si se le da la posibilidad, puede aprender las diferentes variedades que se dan en una comunidad. El dominio de estos saberes permite una actuación comunicativa congruente con el conocimiento de las cosas, apropiada a las circunstancias y correcta según la tradición idiomática.

Catalogar a un niño, entonces, por su modo de hablar o de comunicarse es el principio de la segregación lingüística y genera una grave situación, ya que de la total aceptación de ese niño va a depender su posterior adquisición del lenguaje, su socialización y conocimiento del mundo, su estabilidad emocional y, en consecuencia, su desarrollo cognitivo y futuros aprendizajes.

Han tenido en la educación una enorme y negativa influencia las teorías del déficit, tanto ambientalistas como geneticistas. Dichas teorías consideraban que el niño que posea un habla diferente era además portador de un déficit lingüístico- código restringido- y cognitivo (Bernstein, 1964; Deutsch, 1967; Engelmann, 1970; Jensen, 1969- citados en Hurtado, 1985). Estas propuestas nos recuerdan aquella infructuosa búsqueda de lenguas "primitivas" que hicieron los estudiosos en el siglo XIX para descubrir finalmente que cualquier lengua resulta ser igualmente compleja y capaz del más alto grado de abstracción.

La metodología que utilizaron los trabajos citados en el párrafo anterior, ha sido ampliamente criticada. No hay, por otro lado, datos que puedan avalar dichas propuestas. Los generativistas nos han dicho que cualquier lengua humana es un sistema de reglas lingüísticas desarrollado, complejo y completo, y que a esta complejidad pueden llegar todos los seres humanos. La actividad referencial que todo hombre ejercita desde que nace demuestra la complejidad y abstracción del lenguaje. Por lo tanto, nociones como vocabulario pobre, uso concreto del lenguaje, mala organización del discurso sugeridas por Bernstein y otros sociólogos, psicólogos y aún educadores aparecen como superficiales.

Lingüistas como Labov (1970, 1972) y Wolfram y Christian (1976) se ocuparon especialmente de estudiar dialectos marginados del inglés - el inglés negro de Nueva York y

de los barrios negros dentro de las ciudades. Estos autores han demostrado que esos dialectos son tan estructurados como cualquier otro dialecto de prestigio, y que sus hablantes manifiestan un manejo de la abstracción lógica tanto o más sutil que los dialectos considerados como "capaces de un alto grado de abstracción", son solo dialectos diferentes. Es decir, entonces, que la idea de la existencia de dialectos inferiores o códigos restringidos- que tanto ha repercutido en la educación-, como dice Hurtado (1985), es el producto de una visión racista y clasista de las hablas que difieren del dialecto llamado "culto", "normal" o "verdadero".

Ahora bien, a pesar de lo expuesto observamos que, en efecto, la escuela ejerce este tipo de "represión sociolingüística". El aceptar que "hablamos mal" o "escribimos mal" es "un fatalismo que germina en la escuela"... "Esta norma oscura se introduce, sin duda, en la escuela bajo la forma de un juez invisible que esconde su arbitrariedad en el misterio" (Hurtado, 1985) y, como se sabe, la lingüística no la justifica ni la define. Pero los padres y educadores procuran evitar todo lo que denota condición social inferior. Desempeñan su parte en la perpetuación de la creencia de que tal o cual pronunciación denuncia cierta inferioridad social o educativa. Incluso llegan a juzgar como poco dotado a un niño por el hecho de que su dialecto o acento esté menos extendido que el de sus compañeros, y a considerar que su lengua y cultura son el principal obstáculo para su rendimiento escolar. Así lo obligan a aprender a hablar, escribir y leer en "español correcto". Estas suposiciones falsas tienen serias consecuencias en la educación de dichos niños. Si no se acepta el habla del niño, el habla que trae de su hogar, el habla de su identidad cultural, el habla con la que conoció el mundo y con la cual se siente cómodo, si se la desvaloriza y reprime, y se la considera incorrecta e inferior, si se considera que el niño por el hecho de usarla tiene un déficit cognitivo, ese niño fracasará en la escuela y en su vida y no deseará comunicarse ni aprender. Será otro de esos niños que deciden no hablar porque no pueden expresarse en su propia lengua ya que es desvalorizada en la escuela, ni en la lengua de la escuela porque no es la suya y no representa su cultura.

La sociolingüística nos otorga, pues, la fundamentación para respetar a ese niño diferente como diferente, valorizar su lengua y su cultura aunque sean diferentes y a pensar que todo niño es capaz de aprender todas las variedades inclusive la estándar. La noción de normalidad es relativa y si pensamos que podemos constituir una norma absoluta caemos en el racismo. ¿Hasta qué punto será frustrante para el niño -desde toda perspectiva- si su interlocutor no se comunica con él en la lengua que es su medio de expresión y que logra desarrollar naturalmente?

A. Comunidad Sorda: Comunidad Lingüística

Una revisión de la literatura revela numerosas referencias que consideran a los sordos como grupos lingüísticos y socioculturales minoritarios (Lunde, 1956; Stokoe, 1960; Meadow, 1972; Jacobs, 1974; Carmel, 1976; Erting, 1978; Markowicz y Woodward, 1978; Padden, 1980; Gabbiani y Behares, 1987; Johnson y Erting, 1989; etc.). Todos estos autores enfatizan la importancia de la lengua de señas como fuerza cohesiva en la composición del grupo. Hemos observado que también en la Argentina la sordera crea asociación entre sordos. Existe entre ellos un rasgo biológico común que los diferencia del resto oyente, además de toda una serie de factores socioculturales -derivados de lo anterior- esenciales de identificación e identidad que hacen a su agrupación y que se derivan del uso común y de la transmisión de una lengua: la Lengua de Señas Argentina.

En términos generales consideramos, entonces, que los sordos argentinos constituyen una **comunidad lingüística**. Entendemos por comunidad lingüística, aquella cuyos miembros participan por lo menos del conocimiento de una variedad lingüística y de normas para su uso adecuadas, es decir, que poseen competencia lingüística y comunicativa. La lengua, como dice Fishman (1979), no es solo un medio de comunicación, "la lengua es contenido, un referente de lealtades y animosidades, un indicador del rango social y de las relaciones personales, un marco de situaciones y de temas, así como un gran escenario impregnado de valores de interacción que tipifican a toda comunidad lingüística". Para ser miembro de una comunidad no solo se necesita conocer la gramática de una lengua o dialecto, sino poseer todo ese conocimiento que hace a las diversas funciones del lenguaje. El niño cuando nace adquiere una lengua en el seno de una determinada comunidad y aprende mediante un proceso sociointeractivo a construir la realidad, al mismo tiempo que aprende el sistema semántico en que esa realidad está codificada. La lengua se interpreta, pues, dentro de un contexto sociocultural, es un producto del proceso social. Como dice Halliday (1978) la lengua es uno de los sistemas semióticos que constituyen una cultura, es decir, es parte de los conocimientos socialmente compartidos.

Schlesinger y Meadow (1972) definieron a la comunidad sorda como un grupo social que tiene una lengua y una cultura en común, la lengua de señas y una cultura predominantemente visual. La elección interactiva entre personas sordas se realiza sobre la base de la lengua que prefieren. El uso de la LSA, su conocimiento por todos los miembros de la comunidad como el modo primario de comunicación entre ellos es, por lo tanto, el

elemento básico de su organización sociocultural, el símbolo de pertenencia a la comunidad y de identidad sorda. El uso de la LSA constituye, a su vez, el factor por el cual la sociedad los reconoce como diferentes. Apoyamos además la concepción primaria de Schein (1968), que fuera abandonada en los estudios sociolingüísticos mencionados en este apartado, dado que creemos que aporta esclarecimientos adecuados. La comunidad sorda también refleja e integra fuerzas exteriores al grupo en su propia concepción, así como representaciones sociales y creencias que la sociedad tiene con respecto al sordo en particular y a la sordera en general. El uso de la lengua de señas representa la evidencia del fracaso y debilidad con respecto a la representación oyente de la sordera.

La sordera, ese rasgo biológico común no es, entonces, el único elemento ni el más básico para constituir y crear comunidad, sino solo cuando la sordera es considerada como algo más que un déficit físico. Si bien es cierto que se necesita cierto grado de pérdida auditiva para que una persona sea sorda, la pérdida de audición no es aquí la variable crítica. Cuando los sordos comentan las características comunes a ellos tienen en mente algo más que un rasgo audiológico. Como dice Behares (1990) existe entre los sordos "**un proyecto sordo de la sordera**". De hecho, existen personas con pérdidas auditivas considerables que no son reconocidas dentro de la comunidad, y otros que, aunque poseen pérdidas insignificantes, actúan como sordos y comparten los valores de la comunidad.

Los sordos argentinos construyen una comunidad de interacción basada en el uso de la LSA y en la existencia de una cultura predominantemente visual, así como los sordos de otras sociedades. La elección de una variedad lingüística empleada en una situación específica es el reflejo de la asociación en y de actitudes hacia la comunidad sorda. La LSA es la lengua minoritaria relegada tradicionalmente al uso en situaciones informales y cotidianas entre pares, tiene una manifiesta función intragrupal. El español es la lengua mayoritaria, primaria de instrucción a nivel escolar, y es utilizada especialmente en interacción con oyentes y cuando el interés es la necesidad de integración. Parece darse también un fenómeno descrito para la comunidad sorda americana (Lee, 1982; Davis, 1989; Lucas y Valli, 1989) como mezcla -"*code-mix* y *code-switching*"- entre variedades lingüísticas cuando los sordos se ven obligados a interactuar con los oyentes que poseen cierto conocimiento de la LSA. Este fenómeno hace que los sordos señen enunciados con la estructura del español. La historia de los sordos es la historia de la sumisión colectiva a las lenguas de las mayorías oyentes.

Se han utilizado diferentes términos para referirse a los sordos teniendo en cuenta sus características socioculturales: comunidad, grupo minoritario, subcultura. Dichos

tratamientos si bien son necesarios como introducción, son solo taxonómicos, es decir, que definen categorías que ubican a las personas en grupos sobre la base de interpretaciones de series de rasgos que categorizan a los individuos como sordos.

Nuestra forma de aproximación al tema enfatiza la interacción y el proceso, más que los rasgos taxonómicos. Esta perspectiva se acerca más a los planteos teóricos propuestos por los antropólogos que estudian fenómenos similares a la experiencia sociocultural del sordo bajo el nombre de **etnicidad**. De este modo, es posible explicar los procesos que dan cuenta del surgimiento y del mantenimiento de esos valores y comportamientos como rasgos identificatorios y estudiar la interacción de los miembros de un grupo entre sí y con aquellos miembros que no pertenecen al grupo, así como las relaciones interpersonales que se dan entre los miembros.

Dos fuerzas originadas dentro del grupo mismo crean asociación. La primera de estas fuerzas unificadoras emerge de las actitudes y valores debidos al uso de la LSA y que posibilita su comunicación, transmisión y desarrollo. La segunda fuerza que, a su vez, funciona como una especie de compromiso tácito con el sistema, emerge de la interacción entre los sordos y la sociedad mayoritaria en sus intentos para lograr acceso a los beneficios socioeconómicos de dicha sociedad. Los niños sordos desde los cuatro años manifiestan actitudes que demuestran que ya reconocen el valor de la lengua hablada como instrumento para lograr dicho acceso. La tensión dinámica entre estas dos fuerzas constituye un grupo sordo que comparte características con los grupos étnicos. Ambos tipos de presiones para la constitución del grupo se hacen evidentes a través del uso lingüístico simbólico de la LSA. Y ambos tipos de fuerzas sociales han llevado a la constitución y mantenimiento de los límites étnicos que hacen de los sordos una comunidad que se diferencia de la oyente (Johnson y Erting, 1989).

Los sordos han desarrollado patrones de conducta e identidad que han sido descriptos como etnicidad (Markowicz y Woodward, 1978; Erting, 1978; Padden, 1980; Johnson y Erting, 1989). Nuestros argumentos derivan de la posición de que la etnicidad es, a la vez, un fenómeno intragrupal como intergrupalo (Patterson, 1983; Royce, 1982). Por lo tanto, como señala Barth (1969) el grupo étnico constituye "un campo de comunicación e interacción".

La identidad étnica tiene en cuenta dos rasgos esenciales: **paternidad y patrimonio**. La paternidad define a los miembros del grupo en términos biológicos, es decir, que implica las conexiones biológicas reales o potenciales entre generaciones. Con respecto a la

etnicidad sorda el rasgo biológico esencial es la sordera. Algunos individuos sordos además poseen la característica de pertenecer a familias sordas.

La paternidad está relacionada con el otro rasgo primario llamado patrimonio que tiene en cuenta los modos en los que los miembros de grupos étnicos se comportan y las conductas que expresan su asociación. El patrimonio corresponde a patrones comunes de comportamiento y valores compartidos, es decir, el uso de la LSA, el autoreconocimiento e identificación como sordo, el reconocimiento de que funcionan en forma diferencial, el reconocimiento de que la sordera no es un rasgo negativo, casamientos endogámicos, la identificación con el grupo y su cultura. Estos dos aspectos se conforman dentro del grupo como resultado de la persistencia a través del tiempo de los fenómenos biológicos y culturales y dan cuenta de la composición interna y del mantenimiento del grupo.

La etnicidad, entonces, es una fuerza social creada desde dentro de la comunidad y que resulta de y en interacción e identidad con el grupo. Ahora desde el momento en que el grupo étnico sordo está inserto en la sociedad mayoritaria, los valores y patrones de conducta de ésta influyen sobre su cultura en algunos aspectos y no en otros. Los sordos argentinos comparten algunos aspectos centrales de la cultura de otros grupos y de la sociedad en general, valores económicos, éticos, etc.

Hemos demostrado características de la etnicidad sorda en un trabajo realizado con Johnson (Massone y Johnson, 1991; Massone y Machado, 1993). Resumiremos las conclusiones a las que arribamos.

La presencia del sistema de relaciones familiares que difiere sustancialmente del de la sociedad oyente puede considerarse como evidencia adicional de que la comunidad sorda constituye un grupo étnico. En el caso del sistema terminológico parental de la LSA no hay diferenciación de parientes colaterales, privilegiando las clases a las distinciones internas de sus miembros. Este hecho contrasta con el sistema del español en la Argentina que realiza diferencias generacionales y de género entre los parientes colaterales.

Si la comunidad sorda fuera igual a la sociedad oyente, los valores y actitudes asociados con relaciones se reflejarían en ambos sistemas parentales de manera idéntica. Sin embargo, la comunidad sorda ha creado su propio sistema parental, que refleja una visión diferente de los parientes colaterales; a pesar de que los sordos se han educado en un sistema oralista que usa exclusivamente el español, este desarrollo independiente se ha dado naturalmente.

En contraste con el sistema español, la unidad básica de parentesco en la comunidad sorda es la **familia nuclear o lineal**. Hay diferenciación entre cada generación de abuelo a

nieto entre parientes lineales. Si EGO es soltero, su familia nuclear estaría dada por la familia de orientación o de origen (en la que nació). En cambio, su familia nuclear, si contrae matrimonio, será la familia de procreación hasta su nieto. Estas observaciones reflejan el hecho de que la estructura familiar de la comunidad sorda parece ser mucho más central que la de la oyente, ya que en ésta pueden involucrarse otros parientes (secundarios y terciarios) como miembros pertenecientes.

Con respecto al tratamiento de los parientes colaterales es donde las diferencias se hacen más notorias. Parecería que la experiencia de la mayoría de los sordos con sus parientes colaterales es de naturaleza diferente que la que tienen los oyentes con éstos. El porcentaje de personas sordas de familias sordas en la Argentina corresponde aproximadamente a un 5%. Este hecho significa que la gran mayoría de sordos proviene de familias oyentes, en las que generalmente son marginados por su núcleo familiar cercano (padres) o por el resto de la familia. Esta situación combinada con la relativa aislación de los sordos con respecto a los oyentes tanto dentro de las familias como en la sociedad, apoya la observación de que los parientes colaterales pueden ser para un sordo desconocidos o de poco interés. Por otro lado, la tendencia de los sordos a asociarse primariamente entre ellos, tanto social como laboralmente, sugiere que los parientes colaterales parecen ser de menor importancia para los sordos de lo que serían para la mayoría de los oyentes. Podría ser, por ejemplo, que un sordo nacido en una familia oyente tenga interacción más frecuente y significativa con sus parientes lineales o primarios, como hermanos, hermanas, padres e hijos; pero que sus intercambios con los parientes colaterales -tíos, tías, sobrinos, sobrinas y primos- sean más infrecuentes y menos intensos. El hecho de que muy pocas personas oyentes en la Argentina hayan aprendido la LSA contribuye, obviamente, a la realidad de esta situación. Por lo tanto, el foco parental primario de una persona sorda es probable y exclusivamente su propia familia nuclear. Suponemos que este patrón se origina también en los sistemas parentales de otras comunidades sordas del mundo, puesto que la experiencia de los sordos no varía ampliamente en las sociedades industriales (a pesar de que Woodward, 1978, demuestra algún grado de variación en el sistema que él examinó).

La presencia de una serie de actitudes diferentes sobre la familia, también aporta evidencia de la autonomía de la comunidad étnica sorda. Si una de las características de la etnicidad incluye el desarrollo y mantenimiento de una serie de actitudes hacia las personas (terminología parental), entonces, diferencias substanciales entre sistemas parentales son evidencia de distinciones étnicas. En este caso, la diferencia es lo suficientemente

substantial como para mostrar que la comunidad sorda constituye una comunidad separada étnicamente de la sociedad argentina.

Existe una consideración adicional que puede contribuir a clasificar a todos los colaterales bajo un único término; es decir, el uso de nombres señados o señas propias. En la mayoría de las comunidades sordas cada miembro tiene una única seña propia. Con respecto a esto, argumentamos la hipótesis de que la categoría de colaterales clasificada bajo la seña PARIENTE-COLATERAL es aquella categoría de parientes a los que los sordos no les asignan señas propias. Hemos observado en varias ocasiones a hombres sordos que al hablar de su hermano lo hacían con PRO1 SER-MISMO o con su seña personal; pero al hablar acerca de los hijos de su hermano, se referían o bien descriptivamente (PRO1 SER-MISMO PRO2 HIJO) o con la seña PARIENTE-COLATERAL. Parece ser que el grupo de parientes que está en la familia nuclear o lineal es al que se le asigna señas propias.

FIGURA 1: Señas parentales.

Por otro lado, consideramos que el grupo étnico sordo argentino está conformado únicamente por sordos. Son solo ellos los que poseen y transmiten la verdadera cultura sorda, el modo de ser sordo, la identidad sorda, porque son solo ellos los que pueden tener la vivencia de ser sordos por ser sordos. Sin embargo, se constituyen lo que se denomina **comunidades de solidaridad**, en las que existe un esfuerzo cooperativo y sentimiento colectivo de solidaridad grupal y lealtad. Estas comunidades están conformadas por los sordos y por oyentes quienes a partir de un proyecto de identificación con los sordos participan con ellos de sus luchas e intereses y, en la mayoría de los casos, son los encargados de traspasar los límites entre ambas comunidades para facilitar el acceso de los sordos a los beneficios sociales y económicos de la sociedad mayoritaria. Pero que, obviamente, no comparten con los sordos su etnicidad.

Otros autores (Behares, 1990) han hablado de "grupos de experiencia" teniendo en cuenta los mismos factores expuestos, pero considerando que las comunidades sordas no poseen la capacidad de transmitir la paternidad étnica.

La lingüística ha ido cambiando la concepción del lenguaje en general y en sus aspectos más fundamentales, en la dirección del enfoque sobre las estructuras cognitivas subyacentes que generan todas y cada una de las lenguas. La sociolingüística ha añadido una dimensión igualmente básica a nuestro entendimiento de la lengua y de la conducta lingüística, es decir, la función social y los fundamentos para considerar la diversidad constitutiva de todo grupo social humano. Nos provee además de los fundamentos para considerar a las lenguas de señas como variantes de distintos grupos sociales (¿Cómo podría existir una lengua de señas universal?). Las personas sordas tienen una lengua que les es propia y constituyen una comunidad lingüística minoritaria.

VII. APRENDIZAJE VERSUS ADQUISICION

La adquisición del lenguaje ha sido siempre, como dice Bruner (1983, 1984), semejante a un rompecabezas que los psicolingüistas no han conseguido armar debido, sin duda, a las complejidades de este proceso. Sin embargo, numerosos trabajos experimentales han proporcionado suficiente evidencia sobre ciertas características de este proceso. El interrogante es, pues, ¿Cómo los seres humanos pueden adquirir un sistema tan complejo de reglas para comprender y producir infinitos mensajes, con tanta velocidad, tan bien, con tan poco esfuerzo consciente, con tal flexibilidad de uso, sin cometer errores ni seguir pistas falsas, un sistema de reglas tan complejo que aún sigue presentando enigmas?

La adquisición de la lengua se explicó, en un primer momento, según el modelo conductista del aprendizaje. La psicolingüística nace en los Estados Unidos en pleno auge del conductismo en psicología. La psicología no pudo contestar dicha pregunta porque buscó la respuesta en el marco del paradigma conductista del aprendizaje que explicaba dicha conducta en términos de asociación-imitación-refuerzo.

El conductismo considera que la mente humana es una caja negra, por lo tanto, no le interesan los procesos cognitivos subyacentes, rechaza la idea de que existe una competencia no observable y subyacente al lenguaje, postula además la existencia de una teoría generalizadora de aprendizaje de tipo inductivo (asociación, generalización, clasificación) independiente de todo tipo de facultades innatas y común a todos los organismos. El lenguaje es definido, entonces, como un conjunto de hábitos adquiridos por medio de la imitación, la asociación y el refuerzo. Es una conducta que se desarrolla enteramente como resultado del aprendizaje y que no requiere de una capacidad especial más allá de la capacidad para el aprendizaje asociativo y la habilidad de producir un gran número de sonidos.

El cambio de perspectiva se debe, en parte, a la propuesta de Noam Chomsky quien de una vez por todas descarta la concepción asociacionista del aprendizaje. La evidencia en contra de los postulados conductistas es hasta el presente abrumadora. Aún aquellos investigadores que no comparten totalmente los principios chomskyanos coinciden en las críticas que desde ese modelo comienzan a hacerse al rol determinante del refuerzo, imitación e influencia del medio en la adquisición de las complejas reglas del lenguaje.

Miller afirmó: "Creo ahora que la mente es algo más que una palabra prohibida, la mente humana existe y es nuestra labor como psicólogos el estudiarla". "Muchos lingüistas, comenta Fodor, "desean-o más bien ansían- tirar por el inodoro a las ratas y a las palomas y quedarse solo con el bebé". Estas frases nos muestran el cambio de perspectiva. Se postula, entonces, estudiar la mente a través del lenguaje, y el niño se convierte en el objeto de mayor estudio y en el principal tema de la nueva psicolingüística, la Psicolingüística adulta.

El problema de la adquisición del lenguaje se formula mucho más precisamente que antes determinando sus prerequisites lógicos. El lenguaje no se adquiere de modo convencional y accidental. El niño posee en forma innata el conocimiento de los universales lingüísticos, y a partir de ellos reconoce los principios universales que se realizan en la lengua a que está expuesto. El niño va elaborando su propia gramática en base a la internalización de reglas y principios. Es decir, que está equipado con algún mecanismo generador de hipótesis sobre el lenguaje que no puede ser simplemente el resultado del

aprendizaje por asociación o por refuerzo. El niño está preprogramado para cumplir con la adquisición del lenguaje y el medio funciona solo como disparador de ese mecanismo que trae todo individuo. El niño, como es un procesador y un recreador activo, debe descubrir la gramática compatible con los datos que oye- un niño de Buenos Aires hablará español, un niño de Roma hablará italiano, y un niño sordo nacido en Buenos Aires va a hablar la Lengua de Señas Argentina. Ahora bien, este esquema que constituye la Gramática Universal es altamente restrictivo a fin de que las búsquedas que el niño hace de la gramática de su lengua no sean muy largas. El niño sobre la base de un análisis parcial de la lengua descubre las regularidades abstractas, analiza en niveles progresivamente más complejos y reproduce los resultados de este análisis en su propia lengua, construye la Gramática Infantil Básica.

Debemos tener en cuenta que toda la información acerca del lenguaje no está en forma explícita en ninguna emisión, si bien existen pistas situacionales. El niño tiene y desarrolla habilidades específicas lingüísticas para llegar a este conocimiento. La función lingüística no depende de ningún otro sistema o estructura mental. Las categorías gramaticales, las clases fonológicas no pueden equipararse con las de ningún otro sistema conocido del mundo o de la mente.

Existe evidencia en numerosas investigaciones longitudinales y transversales sobre el hecho de que el niño lejos de imitar, desarrolla sus propias reglas gramaticales y responde según estas reglas sin que su respuesta pueda explicarse por otras restricciones que no sean las del propio sistema infantil. La producción infantil no es una copia de la adulta, es un proceso de construcción espontánea e idiosincrática de emisiones que, en la mayoría de los casos, poseen reglas gramaticales que no pertenecen a la lengua adulta a la que el niño está expuesto. Aunque los niños usen la imitación durante el desarrollo del lenguaje este proceso supone resolver una serie compleja de problemas que la imitación por sí sola no puede explicar. El niño puede ir más allá de los datos para derivar la estructura lingüística, una capacidad que no tienen los individuos adultos, solo los individuos dentro de un período de sensibilidad especial -período crítico- pueden capitalizar esta información (Lenneberg, 1967; Krashen, 1975 -citado en Fischer, 1993).

Por otro lado, el niño es activo no solo en la construcción de su propio sistema lingüístico, sino también en hacer que ese sistema funcione para él. Es decir, que el niño sabe como usar la lengua para transmitir información y para interactuar. El niño selecciona el material efectivo y relevante, es él y no el adulto el principal móvil en el proceso de

adquisición. El niño no es un grabador que toma exactamente la información que se le ofrece (Massone, 1990).

El niño, todo niño, es entonces y además, un comunicador habilidoso que maneja la pragmática necesaria para la regulación de la actividad conjunta en el proceso comunicativo. Puesto que la comunicación se le impone como una necesidad, el niño ya a los tres meses de edad es hábil para regular la interacción social con comportamientos sociales organizados, mucho antes de ser hábil para manejar objetos, siendo la regulación social mucho más compleja que la interacción con los objetos. Es decir, que el niño no es solo un gramático por excelencia que usa su mecanismo generador de hipótesis para encontrar el sistema de la lengua, sino también un participante activo de un proceso interactivo donde la comunidad lingüística juega un papel preponderante. Como dice Bruner (1983) el niño goza de un acceso privilegiado al lenguaje, ya que su entrada en él está sistemáticamente pautada por la comunidad lingüística de la que forma parte. Bruner llama a este sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje "formatos", es decir, situaciones pautadas que permiten al niño y al adulto cooperar para "seguir adelante" en el desarrollo del lenguaje. La comunidad, la madre o los agentes socializadores del niño - los adultos- serán los encargados de hacer que el niño entienda las intenciones del otro y pueda hacer claras sus propias intenciones comunicativas. De esta manera, el niño no solo adquiere el sistema de la lengua sino también las complejas reglas de la interacción a fin de construir una realidad compartida.

Serán, entonces, los estudios psicolingüísticos que incorporan otros modelos (Pragmática, Sociolingüística, Análisis del Discurso, Psicología Cognitiva) quienes pongan el acento en la importancia del proceso interactivo entre un niño activo que debe comunicarse y un adulto que lo socializa. Explicar la adquisición del lenguaje como un proceso psicolingüístico socio-interactivo permite llegar a la comprensión global de éste. Este proceso negociador contribuye a que el niño no solo ponga en funcionamiento sus capacidades lingüístico-comunicativas, sino que también vaya formando una identidad social propia de una cultura determinada. El habla dirigida al niño no aparece descontextualizada, sino que se da en situaciones donde existe un acuerdo tácito entre un destinador y un destinatario que considera una serie de informaciones previas, de conocimientos compartidos por ambos interactuantes, de pistas lingüísticas y de imágenes y representaciones que los sujetos enunciadores construyen - sobre ellos mismos, sobre el otro, sobre su discurso, sobre la lengua que utilizan, sobre la realidad física y social (Hamon, 1974 -citado en Kerbrat-Orecchioni, 1986). El niño, entonces, no solo arriesga

hipótesis lingüísticas para construir la gramática de su lengua en base a los datos del "input", sino que también sabe que si desea pedir debe pedir de una determinada manera para que se lo den. "El niño no solo llega a pensar socialmente al interactuar, también llega a ser socialmente mediante la interacción" (Behares, 1990).

A. El Niño Sordo y el Niño Oyente

Otro aspecto que interesó a los psicolingüistas en relación con el carácter natural de la lengua de señas es su proceso de adquisición en niños sordos de padres sordos. Entender el proceso de adquisición permite esclarecer la naturaleza de la estructura lingüística. La comparación entre la adquisición del habla y de las señas es un campo privilegiado para probar hipótesis sobre los mecanismos responsables de la estructura lingüística y del lenguaje en general y de las limitaciones que el individuo trae para dar cuenta de la situación de adquisición en una lengua (Eimas y Mehler, 1980). Estas limitaciones del organismo tienen que ver con estrategias de procesamiento, algunas de las cuales son universales, pero cambian con la edad en función de la cantidad de información o de la maduración. Desde el momento en que dichas estrategias sean esclarecedoras se podrá dar cuenta de las producciones, e interpretaciones que el niño genera. Si dichos universales de procesamiento se pueden determinar para diferentes modalidades o dominios, se podrá especificar qué aspectos del proceso de adquisición son generales y cuáles son específicos a la adquisición del lenguaje.

La relativa superioridad observada en los niños sordos de padres sordos ha tenido un gran impacto contribuyendo a la revalorización de este sistema visual como método de educación alternativo. Se ha señalado que los niños sordos de padres sordos alcanzan niveles académicos superiores, adquieren mejores habilidades lingüísticas- aún en el desarrollo de la lengua hablada- se integran mejor a la sociedad en comparación con niños sordos de padres oyentes y, además, funcionan como agentes socializadores y de aprendizaje de estos niños (Meadow, 1964, Stuckless y Birsch, 1966; Stevenson, 1964; Vernon y Koh, 1971; Moores, 1972; Fenn, 1976; Volterra y Taeschner, 1978; Johnson y Ertling, 1989). Competencias que, como señaláramos en otro trabajo (Behares, Massone y Curiel, 1990) también ha sido observada por los mismos docentes de niños sordos.

Por otro lado, también los resultados obtenidos del estudio longitudinal del desarrollo lingüístico en niños sordos mostraron que existe un considerable paralelo con el proceso de adquisición en el niño oyente: siguen las mismas etapas de desarrollo, van conformando una sintaxis cada vez más compleja y adquieren las mismas relaciones semánticas (Klima y

Bellugi, 1972; Nash, 1973; Schlesinger y Meadow, 1972; Caselli et al., 1984; Caselli y Massoni, 1985; Wilbur, 1987; etc.).

Schlesinger y Meadow (1972) realizaron un seguimiento longitudinal de la adquisición de la Lengua de Señas Americana (ASL) en cuatro niños sordos congénitos. Los autores observaron que los estadios en la adquisición eran los mismos que en los niños oyentes. Las primeras señas eran holofrásticas, los niños sobregeneralizaban el aspecto referencial, producían emisiones de dos señas con relaciones de tipo locativo, genitivo, atributo, agente, objeto, como los niños oyentes descritos por Bloom (1970) y la negación como los niños oyentes. Los autores también concluyen en que el uso de la ASL y del alfabeto manual no interfirió con la capacidad de los niños para la lectura labial sino que fue un facilitador de ésta, y que a medida que aumentaba su vocabulario en la ASL también aumentaba su vocabulario en lengua hablada. Bellugi y Klima (1972) también señalan que el desarrollo de la lengua de señas en niños sordos sigue el desarrollo que anteriormente se había observado en niños oyentes: un acercamiento progresivo a la gramática adulta.

Se ha observado que los niños oyentes utilizan diferentes estrategias fonológicas para organizar el material fónico y reproducir la palabra adulta: estrategias de simplificación y tendencias a avanzar hacia formas más cercanas a la adulta (Ingram, 1974; Macken, 1979; Menn, 1983; Manrique y Massone, 1985). También los niños sordos utilizan estas estrategias (McIntire, 1977). Es decir, que ambos sistemas a pesar de estar estructurados en diferentes modalidades parecen obedecer a reglas similares (Battison, 1974, Bellugi y Studdert-Kennedy, 1980; Newkirk et al., 1976). También se observaron similares estrategias en la adquisición de la lengua hablada por niños hipoacúsicos (Oller et al., 1978).

Los resultados obtenidos muestran un considerable paralelo en el proceso de adquisición entre niños sordos y oyentes. Es decir, que el patrón de adquisición de la lengua parece no ser específico del canal, sino que refleja una serie de habilidades que trascienden el modo de habla.

Se ha observado también que las primeras señas aparecen en los niños sordos al mismo tiempo que en el niño oyente se desarrolla el componente gestual, aunque los niños sordos rápidamente adquieren un vocabulario más amplio (Schlesinger y Meadow, 1972; Bonvillian et al., 1983; McIntire, 1977, Volterra et al., 1984). El desarrollo acelerado del vocabulario puede deberse a diferencias de canal, a la maduración motora de las manos, a la maduración de la corteza visual, al hecho de que las manos tienen más grados de libertad que el sistema fonatorio y a la facilidad con que se pueden moldear las manos del niño. También se piensa que el componente icónico de la lengua de señas predice la facilidad de

aprendizaje (Brown, 1977). El mismo Brown afirma, además, que la iconicidad no es un obstáculo para considerar que una forma de comunicación sea una lengua.

Se ha demostrado que la iconicidad también está representada en las primeras palabras del niño oyente ya que éstas tienen referentes concretos. Por otro lado, Bonvillian et al. (1983) encontraron que las primeras señas que los niños sordos adquieren no son icónicas, sino abstractas y/o metonímicas. Estos autores consideran que la iconicidad solo favorece el aprendizaje. Ellenberger y Steyaert (1978) encontraron que la iconicidad presente en la lengua de señas de los padres no aparecía en las primeras señas de los niños, sino solo tardíamente cuando el niño comenzaba a manejar la sintaxis de la lengua adulta.

La mayoría de los niños sordos no están expuestos a una lengua de señas hasta su ingreso a la escuela especial, ya que el 96% son hijos de ambos padres oyentes. Goldin-Meadow (1975), Goldin-Meadow y Feldman (1977) y Goldin-Meadow y Morford (1985) realizaron un seguimiento longitudinal de seis niños sordos de padres oyentes quienes no recibieron como "input" ningún sistema señado, y observaron que cada uno de ellos había construido un sistema idiosincrático de señas para comunicarse con sus padres. Los niños produjeron dos tipos de señas: deícticas, gestos de señalamiento y señas caracterizadoras que consistían en representaciones icónicas de acciones, objetos o atributos, pudiendo así expresar sus necesidades y distintas relaciones semánticas. El hecho de que aún en circunstancias difíciles se pueda estructurar un sistema comunicativo sin el beneficio de un modelo de lengua sugiere que ciertos aspectos de la adquisición no son tan dependientes de la estimulación lingüística y que el ser humano tiene la habilidad de construir su propio sistema de comunicación al interactuar con otros. Los trabajos de Pereira (1983) y Lemos y Pereira (1987) sostienen también que el gesto del niño tiene un valor interactivo en sí mismo. Las autoras estudiaron el desarrollo de la gestualidad en la interacción entre niños sordos y madres oyentes y concluyen que la comunicación se establece en dicha díada a través de la gestualidad.

La adquisición de la lengua de señas es, pues, un proceso natural en el sentido de que niños sordos de padres sordos construyen progresivamente, sin conciencia y sin enseñanza sistemática los rasgos de la gramática de la lengua de señas hasta que llegan a la competencia adulta en lengua de señas. Además, las lenguas de señas que se adquieren naturalmente cumplen todas las funciones básicas que tienen las lenguas habladas para los hablantes adultos. Por lo tanto, las lenguas habladas y las lenguas de señas son comparables en cada aspecto esencial aunque existen diferencias debidas al diferente canal. Se distinguen internamente por el canal y externamente por las condiciones sociolingüísticas

(endémicas) de la comunidad sorda que interfieren con la "normal" adquisición y uso o que llevan a un uso y a una adquisición particular (los niños sordos de padres oyentes, los niños sordos aprenden la lengua de señas de sus pares, el niño sordo adquiere la lengua de señas en la escuela, no existen adultos sordos socializadores, las relaciones sociales entre sordos y oyentes son particulares, las actitudes de los sordos hacia su lengua, las actitudes de los oyentes hacia los sordos, las pocas experiencias de integración entre sordos y oyentes, etc.).

Las lenguas de señas, entonces, han sido revalorizadas desde tres ángulos de la lingüística. Los estudios lingüísticos han demostrado que tienen las mismas propiedades y los mismos principios de organización de toda lengua. Los psicolingüistas nos muestran de qué manera el proceso de adquisición de la lengua es un proceso natural en el niño sordo y comparable al del niño oyente. La sociolingüística señala de qué manera estas lenguas responden a una variante de un grupo humano que forma comunidad lingüística.

La evidencia aportada por estos estudios ha tenido, en otros países cierta repercusión en cuanto a un cambio de perspectiva a nivel educativo (Behares y Massone, 1990). No solo se tiene actualmente, entonces, un mejor conocimiento de las propiedades estructurales de las lenguas de señas y el conocimiento de que no se puede identificar el lenguaje con la modalidad, sino que también, como veremos se ha reconocido el papel central que toda lengua juega en el procesamiento lingüístico y cognitivo-social del niño y, en el caso que nos ocupa, del niño sordo.

El niño, como vimos, no solo posee y recibe los mecanismos y estrategias para actualizar la capacidad lingüístico-comunicativa en un proceso socio-interactivo, sino que también debe realizarla a través de una lengua natural. Este proceso psicolingüístico se da en el niño oyente en forma natural y espontánea, es decir, sin que medie ningún tipo de intervención. La importancia de este desarrollo radica en una serie de factores. A través de la adquisición de la lengua natural el niño es capaz de asimilar la realidad que lo rodea, es decir, socializarse y conocer el mundo. La lengua natural constituye un rasgo cultural que ha heredado y actúa como un factor integrador a través de la cual el individuo asimila su cultura. Las lenguas no pueden captarse, pues, por sí mismas, fuera del contexto de las culturas en que se insertan. No implica, de este modo, un divorcio radical entre su realidad familiar y la realidad de la escuela. Desde el punto de vista de la educación, ya la UNESCO (1954) declaraba "es un axioma afirmar que la lengua materna- como lengua natural- constituye el primer ideal para enseñar a un niño" puesto que el niño está en condiciones de aprender más y mejor cuando se lo instruye en su lengua. El hecho de que un niño utilice su lengua como medio de instrucción no implica que pierda la capacidad de adquirir una

segunda lengua, sino que la introducción de esta segunda lengua a través de la lengua natural del niño le asegura el dominio de ambas. "Obligar a un grupo a utilizar una lengua diferente de la propia, más que asegurar la unidad nacional contribuye a que estos grupos, víctimas de una prohibición, se segreguen cada vez más de la vida nacional" (UNESCO, 1954) e implica dejar de lado una parte importante de su realidad.

VIII. LA PROPUESTA ORALISTA EN RELACION CON LOS PLANTEOS LINGÜÍSTICOS

Seguidamente se hará una breve referencia a ciertos supuestos subyacentes a la aplicación incondicional de cualquier método oral bajo una filosofía educativa oralista. Al hablar de método oral se considera cualquiera de sus variantes (oral puro, aural-oral, auditivo).

El oralismo se ha manejado con la concepción conductista del aprendizaje (Rozalen, 1974; Maspétiol et al, 1983; Pico de Ponce, 1984; Clave Fitzgerald, 1987). Este hecho lleva a que los maestros de niños sordos piensen que "*el lenguaje se enseña*". Dentro de esta perspectiva, el niño sordo constituye al nacer una tábula rasa y el maestro debe, con gran esfuerzo, inscribir en su cerebro el lenguaje y, por ende, el pensamiento. El oralismo ha considerado que la lengua de señas no es una lengua, sino solo pantomima y es agramatical, y que también interfiere con el desarrollo de la lengua hablada (Oléron, 1962; Rozalen, 1974). Los sordos no tienen lengua, hay que enseñarles una y, por supuesto, se elige la hablada (Ponce, 1964; Cáceres, 1974). Este hecho supone un déficit en el niño sordo: la falta de habla implica falta de lenguaje y un desarrollo cognitivo muy deficiente. Por lo tanto, el oralismo plantea una dependencia lineal entre eficiencia oral y acceso al pensamiento. Ya hemos visto hasta qué punto toda esta concepción resulta insostenible desde la psicolingüística, y hasta perjudicial. El oralismo excluye explícitamente al niño sordo de la posibilidad de integrar un proceso psicolingüístico natural y normal y, si bien, reconoce la superioridad académica y socio-emocional del niño sordo de padres sordos no se permite, ni siquiera, la transferencia de la realidad que viven estos niños al sistema educativo. El oralismo prohíbe que el niño sordo establezca una díada interactiva y socializante con adultos significativos.

Uno de los factores fundamentales que llevó al oralismo a plantear la educación en estos términos es el hecho de considerar al sordo como portador de una patología, un "*enfermo*". La educación oralista se restringe así al ámbito estrictamente clínico. Los maestros se convierten, sin quererlo, en terapeutas del habla. Es así que el discurso de la

educación del sordo está impregnado del discurso médico y es parte de éste (Behares, Massone y Curiel, 1990). Consideramos que el discurso de la educación del sordo basado en planteos oralistas debe construir su propio universo discursivo a fin de elaborar la perspectiva de un nuevo sujeto sordo educable y no de un enfermo reeducable, debe desprenderse del discurso de la medicina (Massone, 1993).

El hecho de que los supuestos de la educación oralista sean descalificados por la investigación psico-sociolingüística contemporánea no implica descartar la integración del sordo a la sociedad oyente. La comunidad sorda es una comunidad minoritaria inserta en una comunidad mayoritaria que es oyente y que usa una lengua hablada. Por lo tanto, la educación debe plantearse la necesidad de enseñarle al niño sordo la lengua hablada por dicha comunidad, pero siempre respetando su condición de sordo. Aprender la lengua hablada significa en nuestra sociedad occidental *1, poder integrarse al mundo productivo del trabajo. La lengua hablada resulta ser así necesaria, aunque no suficiente. Y es aquí donde el papel de los maestros oyentes como alfabetizadores es esencial.

1 En ciertas etnias se ha observado que son los oyentes quienes se convierten en verdaderos bilingües a fin de poder comunicarse con los sordos de su comunidad (Ferreira Brito, 1983, Johnson, 1989).

A. Relaciones entre Sociedad y Educación

Interesa señalar aquí algunas cuestiones que creemos están atentando contra la igualdad de oportunidades en la educación en nuestro país y en toda Latinoamérica y que tienen que ver con fenómenos que atañen a la situación socio-económica-cultural de los alumnos y a la calidad de la educación impartida. Es decir, son fenómenos y actitudes socio-políticas y, por lo tanto, ideológicas que están en la base de nuestro sistema educativo general y que se potencian en la educación especial. En este caso, entonces, creemos encontrarlos en la base del sistema educativo imperante en la educación del sordo-oralismo.

Borsotti (1983) adjudica la selección social que de hecho se da en nuestro sistema educativo ya no a la posibilidad de acceso a éste, sino a fenómenos que se producen dentro de él (ingreso tardío, repetición, deserción) y a la segmentación de dicho sistema. La segmentación se refiere a dos aspectos: en primer lugar, a la falta de coordinación entre los distintos niveles y a la desarticulación entre la cultura familiar y la escolar -segmentación vertical-; en segundo lugar, al hecho de que en cada nivel educativo la población tiene acceso a servicios educacionales de calidad muy dispar en lo que hace a formación y

experiencia de los docentes, duración de la jornada escolar, edificios, material didáctico, aplicación efectiva del currículum, etc. -segmentación horizontal. Estos fenómenos hacen a la incidencia de las prácticas pedagógicas (que derivan de la aplicación del currículum explícito y la incidencia del currículum oculto) en la percepción de los modos de comportamiento social adecuado y en la distribución diferencial del conocimiento. Esta doble segmentación configura distintos circuitos educacionales por los que transitan las diferentes clases sociales.

El sistema educativo aparece así como un mecanismo legitimado de selección social. La institución escolar selecciona a la población en base a sistemas y criterios de evaluación que ella misma establece y aplica. Una de las características de este mecanismo seleccionador consiste en su carácter masivo ya que de una u otra manera abarca a toda la población. En este sentido, ningún otro mecanismo de selección social puede parangonarse con el sistema educativo, es fuente de reproducción no solo de las desigualdades sino también de las relaciones de clase. La configuración de estos circuitos diferenciadores resulta de una pugna social que se produce fuera de los servicios respectivos (salud, educación, vivienda, etc.) y que haría necesaria una decisión política capaz de incidir en las reglas que rigen la asignación de los recursos para revertir la situación, sin menoscabo de factores relacionados con la toma de conciencia por parte de los participantes de estos circuitos y que promueva políticas que disminuyan la segmentación.

En la modalidad especial estas consideraciones se agravan ya que los educandos presentan además un déficit, son considerados "enfermos" (modelo patológico de la educación especial, como señala Berta Braslavsky) y en la mayoría de los casos, especialmente, en las escuelas oficiales, provienen de familias de pocos recursos. Basta con transitar el circuito privado y el oficial para verificar, con respecto a las características que hemos señalado, las diferencias que cada circuito ofrece.

Las personas con discapacidad conforman en nuestras sociedades minorías marginadas y, por ende, son percibidas socialmente como problema para el equilibrio de los sectores de poder. Todos estos factores hacen a las bajas expectativas presentes en el sistema educativo en relación con todos los discapacitados, pero, en especial, con respecto a los sordos y al retardo mental. La sociedad, en general, desprecia los comportamientos desviados. Al ser reconocido como tal el individuo queda enmarcado en una casta menospreciada con el estigma consiguiente. Dicho estigma es un elemento importante en todos los encuentros sociales donde está presente. Crea problemas a la persona estigmatizada y a sus iguales y tiene consecuencias para el desarrollo de la personalidad y

para la interacción social. Quien o quienes se aparten de la norma social establecida son intrínsecamente peligrosos. Este proceso de estigmatización no aparece, en general, como consciente o adrede pero efectivamente existe y, consecuentemente, produce o intenta producir la homogeneización, y si ésta es imposible, la segregación.

El discurso pedagógico de la educación del sordo tiene una instauración doble a nivel de la reproducción de las relaciones sociales (Behares, Massone y Curiel, 1990). Por un lado, continúa como el discurso pedagógico de la escuela común, siendo el instrumento del status quo sociocultural dependiente de las relaciones discriminatorias entre las clases económicas, pero también sirve de instrumento para definir a los sordos como discapacitados, es decir, oyentes imperfectos que deben ser normalizados. De ese modo, como al intentar asimilar a la cultura oficial a todas las clases sociales se reproduce y se favorece la desigualdad, al intentar normalizar al sordo se crea la entidad discapacitado auditivo que reproduce y profundiza el poder de la sociedad oyente sobre la comunidad sorda. La sociedad niega los verdaderos impedimentos del sordo y también niega aquello de lo que no carece. Le ofrece la integración y para ello le pide que deje de ser sordo.

Siguiendo el razonamiento expuesto por dichos autores, el análisis del microcosmos de la escuela oralista nos permite diferenciar ciertos hechos que están en la base del fracaso del sistema y entender el desarrollo de los conflictos psicosociales que, a pesar de las tendencias asimilacionistas son inherentes a la sordera. El niño sordo es concebido como un ente deficitario, que no trae nada y cuyos modos de socialización son parte de su deficiencia. El maestro, siempre oyente, se enfrenta ante la quijotezca tarea de, por un lado, evitar que se desarrollen dichos modos de socialización, y, por otro, restituir al enfermo lo que no tiene y debe tener. Bajo estas presiones el niño desarrolla una doble identidad, oyente-deficitaria y sorda, pues está en contacto con sus pares en la escuela. Pero carece de modelos sordos adultos y así dichas identidades entran en crisis. El poder del maestro frente a un niño considerado como carente total se acrecienta y se convierte así en agente de control de la sociedad oyente en el proceso de socialización de los niños sordos. Lo pedagógico no es, por tanto, ni siquiera concebido.

Este falso intento de homogeneización en que se basa el curriculum explícito de la escuela para sordos en nuestro país (hacer hablar y oír) ilumina el papel que le toca cumplir al maestro especial. Este se convierte en reproductor de las relaciones establecidas entre la comunidad oyente y los sordos, pues debe poner todo su empeño en el cumplimiento de un programa que quiere enseñar aquello que el alumno no puede aprender. Contribuye así a una distribución diferencial del conocimiento (los sordos no aprenden los contenidos que

aprenden otros niños de su edad). Esto ocurre sin que medie negligencia por parte de los maestros en lo personal. Existe, en cierto modo, una inercia que resiste el fracaso repetido en el intento de educar, que podría suponerse basada en la imposibilidad de concebir alternativas por la fuerza auto-legitimadora con que se presenta el sistema actual, la predisposición a aferrarse a aquello que se conoce, la falta de información disponible en el marco de la capacitación y el tratarse de la educación de niños que tienen una lengua no-hablada.

El sistema educativo, como dice Behares (1989) está desocializado, puesto que desconoce sistemáticamente la realidad social de los educandos y los considera a todos como eventuales sujetos de aprendizaje al mismo nivel. La secuencia pedagógica fue creada en base a un niño ideal y perfecto de clase media. Pero además, porque ese es el ideal que la sociedad espera para toda persona. La escuela no hace más que reproducir un ideal presente en la sociedad.

¿Cómo bajo estas condiciones los oyentes podrían haber imaginado que los sordos fueran capaces de elaborar una lengua por sí mismos?

IX. NUEVA PROPUESTA ALTERNATIVA: EDUCACION BILINGÜE-BICULTURAL

El núcleo de la divergencia entre las diversas propuestas pedagógicas es cuándo, cómo y qué enseñarle al niño sordo. A fin de poder dar respuesta a dicho interrogante es necesario hacer referencia a ciertos desarrollos de la ciencia lingüística.

Tanto la sociolingüística como la psicolingüística se han ocupado del estudio de comunidades bilingües y del seguimiento del proceso de adquisición de las lenguas en niños bilingües comparando su desempeño con niños monolingües (Leopold, 1970; Ianco-Worrall, 1972; Skutnabb-Kansas y Toukoma, 1976; Lambert, 1977; McLaughlin, 1978; Volterra y Taeschner, 1978; Swain y Cummins, 1979; Haugen, 1979; Keller-Cohen, 1980; Grosjean, 1982; etc).

El hecho de mantener la lengua natural o materna (L1) parece beneficiar cognitivamente al niño, y el nivel de la segunda lengua (L2) a la que el niño llega será función del tipo de competencia que desarrolla en L1. El alto nivel de competencia en L1 hace posible niveles semejantes de competencia en L2. El acceso a la/s segunda/s lengua/s en la temprana infancia puede acelerar los aspectos del crecimiento cognitivo. En cambio, si en un estadio temprano de su desarrollo el niño de comunidades minoritarias se encuentra en un contexto de aprendizaje de L2 sin haber recibido el soporte requerido en su L1, el

desarrollo en L1 va a decrecer o aún cesar, dejando al niño sin base alguna para aprender la L2. Estos fenómenos se han descrito como casos de semilingüismo o doble semilingüismo, donde el niño no llega a tener competencia ni en L1 ni en L2, es decir, tendrá la misma competencia deficiente en ambas lenguas y, por lo tanto, los efectos cognitivos y sociales de este desarrollo defectuoso serán negativos. Estos casos se diferencian del bilingüe coordinado quien tiene semejante nivel de competencia en ambas lenguas y del bilingüe dominante quien tendrá mayor nivel de competencia en L1 pero buen nivel en L2, en ambos casos los efectos cognitivos serán positivos.

Contrariamente a lo que se creía, entonces, los datos confirman que los niños bilingües poseen una percepción metalingüística que influye positivamente en el rendimiento escolar (Peal y Lambert, 1962; Bain y Yu, 1978). El argumento consiste en que el bilingüismo se traduce en un aumento de las capacidades metacognitivas y metalingüísticas que, a su vez, facilita todo aprendizaje lingüístico y conduce a mejores logros escolares. Por aptitudes metacognitivas se entiende la posibilidad de monitorear los procesos de comprensión y por aptitudes metalingüísticas la capacidad de considerar el lenguaje como objeto de reflexión, manejando forma y función. El proceso que consiste en separar conceptualmente las dos lenguas en sistemas funcionalmente independientes redundante en un aumento de la capacidad metacognitiva como en el fortalecimiento de la percepción metalingüística. La experiencia previa con una lengua contribuye a la adquisición de la segunda lengua dándole al niño las herramientas heurísticas necesarias para la búsqueda y organización de los datos lingüísticos y el conocimiento, tanto general como específico del lenguaje.

La concepción de la sordera descrita que corresponde a una visión socio-antropológica considera, como vimos, al sordo como miembro real -niños sordos de padres sordos- y potencial -niños sordos de padres oyentes- de una comunidad lingüística diferente, que aunque minoritaria y marginada, posee una lengua que le es propia y modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios. Pero ya que la mayoría de los niños sordos tienen padres oyentes y puesto que se ven forzados a interactuar con la comunidad mayoritaria oyente, el niño sordo está llamado a ser bicultural. Respetar a la persona sorda y su condición sociolingüística implica, pues, tener en cuenta su pleno desarrollo como ser bicultural a fin de que pueda darse en él un proceso psicolingüístico normal, como el que hemos descrito. De este modo, el niño sordo se desarrollará como un verdadero bilingüe, ya que sus potenciales lingüístico-cognitivos son los mismos que los del niño oyente.

La educación debe, por lo tanto, proponer un sistema que respete la condición de bicultural del niño sordo y ofrecer una situación lingüística particular. La propuesta bilingüe- bicultural propone utilizar la lengua de señas de la comunidad sorda en la que el niño está inmerso -hijo sordo de padres sordos- o a la que tarde o temprano tendrá acceso -hijo sordo de padres oyentes (a partir de su entrada en la escuela especial para sordos y a través del contacto con sus pares sordos) y la lengua hablada y escrita de la comunidad oyente a la que también, en algún momento se integrará. Ya que, como vimos, el niño necesita del contacto con adultos socializadores, serán los mismos miembros de su comunidad sorda los que transmitan no solo la lengua sino el modo de ser sordo. Es decir, que en un modelo bilingüe-bicultural los sordos serán los maestros en lengua de señas, de este modo, se garantiza también el acceso del niño al curriculum. A fin de lograr su integración o inserción a la comunidad oyente el niño debe primero alcanzar los modos de procesamiento propios de su cultura para poder aproximarse a través de ella a la cultura oyente (Massone y Behares, 1990). Será, entonces, el maestro oyente quien enseñe la lengua hablada y como ésta es considerada su segunda lengua deberá ser adquirida con metodologías de enseñanza de segundas lenguas. De este modo, el sistema educativo garantizará el desarrollo de la base conceptual necesaria para la plena competencia en L1 (lengua de señas, y, en nuestro caso, Lengua de Señas Argentina-LSA) y la posterior adquisición con semejante nivel de competencia de la L2 (lengua hablada o, español).

A partir de la implementación de un sistema bilingüe-bicultural que supone todos los prerrequisitos que hemos mencionado anteriormente, el niño sordo adquirirá con mucha mayor facilidad el español. Existe abundante evidencia que demuestra que ya el niño a los cuatro años de edad conoce la función y el valor económico de la L2- lengua hablada- (Johnson y Erting, 1989). Y no existen datos que demuestren lo contrario.

Creemos interesante mencionar aquí la investigación realizada por Johnson y Erting (1989) a fin de esclarecer y fundamentar la anterior aseveración. Dichos autores trataron de aislar y verificar en una clase de ocho niños sordos entre cuatro y cinco años de edad las manifestaciones del surgimiento de la etnicidad en los patrones de interacción entre niños y adultos. El objetivo del trabajo consistió también en demostrar ciertos aspectos del mecanismo de socialización en las cuestiones relacionadas con la elección de la variedad de lengua.

La clase estaba formada por cuatro niños sordos hijos de padres sordos (grupo A) y cuatro hijos de padres oyentes (grupo B), una maestra oyente y una asistente sorda. La maestra oyente se comunicaba con los niños mediante el "Sign Supported Speech"(SSS) o

inglés señado. La asistente sorda usaba la Lengua de Señas Americana(ASL), el inglés y SSS con los niños. Estas características hacían de dicha clase una representación microcósmica de las cuestiones que tienen que ver con la lengua y su poder en la comunidad sorda adulta.

Los resultados mostraron que el surgimiento de la etnicidad ya se observa en el niño sordo en su interacción con adultos y con otros niños en la escuela. La interacción constituye un factor importante en la socialización de los niños sordos con respecto a algunos aspectos del patrimonio de los sordos, así, por ejemplo, cómo aprender a usar la ASL y cómo aprender a señar o hablar el inglés.

El grupo de niños sordos de padres sordos (grupo A) sirvieron como modelo para la adquisición de la ASL al grupo de niños sordos de padres oyentes (grupo B) (corregían la producción de las señas del grupo B y les traducían las oraciones; el grupo B imitaba al grupo A; el grupo A iniciaba más veces la conversación, recibía más respuestas y se comunicaba más tanto con la maestra oyente como con la asistente sorda, corregía incluso las producciones de la maestra oyente cuando ésta señaba; el grupo B, de este modo, estaba más expuesto a la ASL).

Se observó también que el uso del inglés por la asistente sorda se relacionaba con situaciones que involucraban el intercambio económico. Si los sordos desean acceder a los recursos de la sociedad deben usar el inglés, o la lengua hablada. El intercambio económico más común en la clase era el reparto de la comida, donde la asistente sorda cuando servía usaba alguna variedad de inglés señado. En cambio, si corrige los modales de alguno de los niños en la mesa lo hacía con la ASL para luego cambiar nuevamente al inglés señado. Los niños comienzan a entender que hay situaciones que requieren el uso del inglés. Por ejemplo, durante la merienda el niño que servía la comida usaba oraciones del inglés señado, reteniendo la comida hasta que recibiera una respuesta en la misma variedad lingüística por parte del niño al que le servía. Los niños varían sus patrones de interacción de acuerdo a la situación, según esté con ellos una maestra oyente o sorda, es decir, que saben el rol que tiene el inglés en sus vidas.

La visión socio-antropológica de la sordera propone la depatologización de la persona sorda y, de este modo, **convertir la educación en pedagogía y no en terapéutica**. Por pedagógico entendemos no meramente una modificación de metodologías, sino más bien una reestructuración del encare de la secuencia de socialización-aprendizaje dirigida y sistemática.

El niño sordo de padres oyentes (alrededor del 94% de los casos, porcentaje mundial) son los que presentan mayores crisis en su proceso de socialización, ya que, tarde o temprano, se les presenta una crisis cultural y de identidad en la que se oponen la cultura oyente propia de su familia con la de las comunidades sordas con las cuales tiene experiencias tempranas al ingresar en las escuelas especiales para sordos. Esta crisis de identidad bloquea las posibilidades futuras de socialización y desarrollo cognitivo-social, puesto que una confortable identidad es un requisito sine qua non para todo proceso de aprendizaje. En el caso de los niños sordos hijos de padres sordos se está en condiciones de afirmar que esta crisis es pronunciada y se crea, fundamentalmente, cuando el niño entra en la escuela especial oralista y se encuentra con una filosofía educativa que desestabiliza su proceso de socialización-aprendizaje y sus logros.

La educación bilingüe-bicultural se plantea como objetivo crear condiciones educativas que controlen y limiten el establecimiento de dicha crisis. Los potenciales lingüístico-cognitivos de los niños sordos son prácticamente los mismos que los de niños oyentes, siempre y cuando se encuentren tempranamente con situaciones de comunicación normales en una lengua que estén en condiciones de desarrollar naturalmente. Obviamente, la única lengua que un sordo puede desarrollar en forma natural -es decir, mediante la comunicación espontánea con adultos que la hablen - es la lengua de señas de la comunidad sorda del lugar en que vive. En el caso de los niños sordos hijos de padres sordos este proceso se da naturalmente ya que sus padres pertenecen a dicha comunidad. En el caso de los niños sordos hijos de padres oyentes no suele darse sino en etapas muy tardías cuando el niño se integra a un grupo de sordos en la escuela especial. A pesar de que este encuentro suele darse siempre, se generan desarrollos lingüístico-cognitivos deficitarios ya que estos niños se han perdido de la mayor plasticidad psicosocial (0 a 3 años) y porque el proceso real de socialización queda librado a las limitaciones de la interacción entre pares y no al encuentro potenciador con adultos sordos. Son los adultos sordos los que no solo transmiten la lengua como instrumento, sino también la lengua como rasgo de identidad. En este marco de referencia descriptivo el modelo de educación bilingüe-bicultural promueve mediante diferentes modalidades el contacto temprano del niño y su familia con la comunidad sorda y la creación de compromisos educativos y de socialización entre el sistema educativo regido por oyentes y estas comunidades.

El modelo propone, entonces, dar acceso al niño sordo a las mismas posibilidades psico-sociolingüísticas que tiene el niño oyente. Será solo de esta manera que el niño sordo pueda actualizar sus capacidades lingüístico-comunicativas, desarrollar su identidad

cultural y aprender. El objetivo del modelo bilingüe-bicultural es crear una identidad bicultural confortable al permitir al niño sordo desarrollar sus potencialidades dentro de la cultura sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente.

Consideramos que la educación bilingüe está aún en etapa de desarrollo y crecimiento. Solamente cuatro países, Uruguay (Behares y colaboradores, 1987) y Venezuela (Sánchez, 1990), Suecia (Davies, 1991) y más recientemente Dinamarca (Hansen, 1991), han comenzado a implementarla a nivel nacional, luego de un intenso trabajo de investigación, formación y concientización y se están logrando excelentes resultados. La experiencia de otros países como Brasil (Nobre et al, 1993; Rampelotto et al, 1993; Rampelotto, 1992), Estados Unidos (Johnson et al, 1989), Italia y Argentina se restringen a programas experimentales en ámbitos muy reducidos. Resulta interesante señalar que en los Estados Unidos el 60 % de los programas educativos utiliza algún tipo de sistema manual en la enseñanza, solo el 2% usa Lengua de Señas Americana y el 40 % restante es puramente oral. En términos generales, los principios de todos estos programas son los mismos pero la resolución práctica es muy variada debido a factores como la tradición imperante en cada país, las condiciones de las comunidades sordas, la aproximación entre los científicos sociales y el ámbito educativo, los aportes presupuestarios del estado, o la libertad del sistema educativo para implementar innovaciones. En América Latina la discusión actual sobre esta nueva propuesta (en los países que la han implementado a nivel nacional, en aquellos en donde se están haciendo experiencias públicas o privadas y en los países en los que la propuesta está comenzando a ser elaborada) es también muy variable.

Es posible establecer algunos condicionantes básicos para que la implementación sea posible. Probablemente, el más importante es el acercamiento entre los científicos sociales y los especialistas en educación del sordo (Behares y Massone, 1990). Es por ello que se propone un trabajo en conjunto entre estos especialistas a fin de no caer en propuestas deficientes que den como resultado nuevos fracasos escolares o visiones de los sordos ideológicamente negativas (Behares y Massone, 1990). En relación con dicho acercamiento hemos observado que tanto en Uruguay como en Venezuela la participación conjunta de técnicos universitarios con las instituciones educativas y la comunidad sorda ha dado por resultado un avance más certero en dirección a la educación bilingüe-bicultural (Behares y Massone, 1990). América Latina está jugando un papel preponderante debido, fundamentalmente, a la mayor posibilidad de incluir enfoques socializados y alternativos al tecnicismo de los sistemas educativos.

X. LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA ESCRITA

Hemos señalado hasta aquí la importancia de la lengua de señas en el proceso psicosociolingüístico del niño sordo, y la relevancia de la presencia de adultos significantes. Sin embargo, cualquier propuesta educativa, especialmente aquellas que van dirigidas a comunidades diferentes, nunca pueden perder de vista las características sociolingüísticas del sujeto. El niño y adulto sordos están inmersos en una comunidad que es mayoritariamente oyente, es decir, que habla y escribe, y ellos también necesitan estar insertados en ella - y así lo desean- para lograr el acceso al mercado laboral. Las propuestas educativas deben basarse en las necesidades de estos grupos de población y ofrecer igualdad de oportunidades. Por lo tanto, la escuela debe incluir metodologías de enseñanza del español hablado y escrito ya que su función es meramente alfabetizadora. Enseñar articulación y lectoescritura a los sordos debe seguir siendo parte del currículum, tal como planteaba el oralismo -aunque sus logros fueron mayores con la oralización que con la lectoescritura. Y aquí nos enfrentamos a uno de los mayores escollos de cualquier propuesta educativa, especialmente, en lo que se refiere a la lectoescritura, ya para oralizar a un sordo no hay muchos misterios y no puede no ser la lectura labial el camino -tal como ha planteado el oralismo. Sin embargo, ninguna de las propuestas bilingües ha podido aún presentar resultados sobre el nivel de lectura alcanzado por los niños, ninguna ha podido proponer una metodología sistemática de enseñanza de la lectoescritura.

Presentaremos a continuación el resumen de dos trabajos realizados conjuntamente con Angela Signorini y Ana María B. de Manrique, investigadoras del proceso de lectura (Signorini, Manrique y Massone, 1993; Manrique y Massone, 1989).

Si tenemos en cuenta que la lectura implica una tarea visual, se podría pensar que el niño sordo no va a encontrar problemas particulares para aprender a leer. Sin embargo, los datos demográficos, las investigaciones experimentales, las experiencias cotidianas del docente y nuestra amplia experiencia en la comunidad señalan lo contrario. El hecho es que la lectura y la escritura resultan particularmente difíciles a los niños sordos y esta dificultad está asociada con problemas en los procesos lingüísticos que subyacen a la lectura.

La lectura implica procesos mentales que operan sobre estructuras lingüísticas a partir del momento en que el lector se enfrenta a las formas visuales en la página escrita. El procesamiento de letras y de palabras es importante puesto que un aspecto significativo en el aprendizaje de la lectura es el dominio del reconocimiento de patrones visuales. A medida que leemos se van reconociendo las palabras impresas, su significado y

relacionando las palabras entre sí, para lo cual es necesario retenerlas en la memoria el tiempo necesario a fin de ir integrando la información en unidades mayores de significado mediante estrategias sintácticas y semánticas. De este modo, se va construyendo un modelo mental del significado del texto; este proceso constructivo da lugar a la comprensión de lo que leemos. Además de procesos lingüísticos, la lectura implica muchos componentes cognitivos generales, especialmente, en relación con la comprensión; los conocimientos del lector desempeñan un rol esencial en la comprensión e interpretación de un texto. La lectura se puede describir como un proceso interactivo a través del cual se construye un modelo mental del significado del texto utilizando tanto información proporcionada por el texto como los conocimientos previos del lector (Perfetti, 1985; Shankweiler et al, 1988; Stanovich, 1980; Vellutino, 1979).

Desde una perspectiva psicolingüística que considera todos los componentes del proceso de lectura poniendo el foco en la comprensión, resulta obvia la necesidad de que el niño que se inicia en este aprendizaje posea un dominio de la lengua, con todo el desarrollo cognitivo, experiencial y social que esto implica. Recordando aquí que el 96 % de la población sorda son hijos de padres oyentes, para estos niños la lengua no constituye un instrumento para la adquisición de conocimientos. De hecho, las investigaciones han demostrado las dificultades que presentan los sordos con la lengua escrita. Los estudios coinciden en señalar que el nivel promedio de lectura de los estudiantes que finalizan la escuela secundaria es de tercero o cuarto grado, o el equivalente al de un niño oyente de 9/10 años (ver King y Quigley, 1985 para una revisión) -ver figura 2. Solo el 4.5 % de los sordos llegan a un nivel de lectura acorde a su edad (Conrad, 1979; Allen, 1986) y de esta población la mayoría son hijos de padres sordos, individuos con audición residual o sordos post-linguales -que perdieron la audición luego de haber adquirido la lengua hablada (Buchanan et al., 1973; Trybus y Karchmer, 1977; Conrad, 1979; DiFrancesca, 1972; Jensema, 1975).

El niño sordo debe aprender a leer y escribir en una lengua cuya modalidad le es extraña y de difícil acceso. La lectoescritura es un objeto cultural que debe enseñarse. Por otro lado, como señalamos anteriormente, es un hecho reconocido que aquellos niños que no conocen la lengua en la que se intenta alfabetizarlos fracasan en el aprendizaje. Además, es uno de los grandes logros de la psicología moderna el haber descubierto que existe una fuerte asociación entre la conciencia fonológica en los niños y su progreso en el aprendizaje de la lectura y la escritura (para una revisión ver Brady y Shankweiler, 1991). Este hecho ha

sido comprobado en estudios llevados a cabo en diferentes lenguas y contextos socioculturales.

El concepto de **conciencia fonológica** se refiere a la capacidad para comprender la naturaleza de la palabra hablada, es decir, que ésta está formada por segmentos individuales y separables, los fonemas, que son las unidades que las letras representan. Las habilidades de segmentación fonológica y manipulación de segmentos permiten al niño el acceso a la estructura fonológica de la palabra, lo que, a su vez, posibilita el establecimiento de las reglas de correspondencia letra-sonido. El reconocimiento de las palabras, el acceso a su significado, es un componente crítico del proceso de lectura. Una vez reconocidas las palabras, éstas se integran en unidades mayores de significado en la memoria operativa verbal o memoria a corto plazo (MCP), el mecanismo central de procesamiento lingüístico que opera con un código fonológico/fonético/articulatorio (Baddeley, 1966, 1986; Conrad, 1964; 1972 ; Just y Carpenter, 1980; Kintch y van Dijk, 1978). La comprensión del texto depende de la operatividad eficaz de los procesos fonológicos en la memoria operativa que retiene varias palabras el tiempo suficiente para la interpretación de las oraciones, una vez organizada esta información es trasvasada a la memoria a largo plazo donde el lector va construyendo el significado global del texto. El uso eficiente de un código fonológico está relacionado con el buen desempeño en lectura. Las dificultades en el reconocimiento de palabras interrumpen el proceso de integración de la información en unidades significativas mayores lo cual inhibe la comprensión del texto.

La recodificación en el caso del niño sordo es compleja y su habilidad para usar alguna forma de representación parece no correlacionarse con la inteligibilidad de su habla. Existen cuatro posibles estrategias de recodificación: la recodificación a través de un código basado en el habla, es decir, en la articulación y la lectura labial; en códigos manuales: alfabeto manual; en lengua de señas y no recodificación. Se utilizaron listas de palabras con homófonos y con palabras fonéticamente similares. El objetivo era ver con que código el sordo puede representar la estructura interna de las palabras y constituirse en una base lingüística para retener la información en la memoria a corto plazo. Si bien por las características del individuo sordo pensamos que existen estrategias más viables que otras, como veremos, pueden variar según las características de los individuos (grado de pérdida auditiva, edad, logros educativos) y la variedad de metodologías o sistemas educativos empleados.

Los sordos pueden recodificar el texto escrito en forma articulatoria basándose en sus propias articulaciones, en su conocimiento de las articulaciones del hablante o en una

combinación de ambas. Esta recodificación será similar a la fonológica usada por los lectores oyentes (Dodd y Hermelin, 1980; Dodd, 1980; Conrad, 1970, 1972, 1979; Hanson, 1982; Wallace y Corballis, 1973, etc.). Las investigaciones de Hanson (Hanson, 1982; Hanson y Lichtenstein, 1986) han demostrado que los niños sordos que son buenos lectores principiantes son capaces de hacer un mejor y más eficiente uso de códigos lingüísticos en la MCP que los sordos que tienen dificultad en aprender a leer. Estos resultados apoyan la hipótesis de que las estrategias de lectura en niños sordos no se limitan a la retención visual, sino al uso de estrategias lingüísticas, sean habladas o manuales, que pueden mediar la comprensión.

Otras investigaciones han encontrado evidencia de codificación a través del alfabeto manual. La relación uno a uno entre las letras y las señas del alfabeto permite la traducción de palabras en deletreo manual (Hirsh-Pasek, 1981; Shand, 1982; Odom et al, 1970; Conlin y Pavio, 1975; Locke y Locke, 1971; Hanson et al, 1983). El alfabeto manual puede, pues, proveer retroalimentación kinésica que puede servir como modo de probar la ortografía de una palabra con respecto a una representación almacenada y para monitorear secuencias correctas de palabras -ver figura 3.

Las investigaciones de Shand (1982), Hanson y Lichtenstein (1986) y Treiman y Hirsh-Pasek (1983) mostraron que los sordos también recodifican a partir de la lengua de señas, a pesar de las diferencias estructurales entre ambas lenguas.

La cuarta posibilidad es que los lectores sordos no recodifiquen sino que deriven el significado directamente de la forma visual de la palabra sin la mediación de un código fonológico, es decir, una estrategia de memorización visual. Sin embargo, las investigaciones presentadas y las realizadas con niños oyentes han demostrado que el lector para acceder al texto necesita recodificar en la memoria operativa aún en el caso de escrituras ideográficas. Se ha observado, en efecto, que los sordos tienen acceso a la información fonológica en la lectura (Hanson y Fowler, 1987). En tareas de decisión léxica las respuestas de los sujetos sordos y oyentes estaban determinadas por la relación fonológica entre pares de palabras similares fonéticamente. Se observó que tenían acceso a la información fonológica bastante rápidamente, hecho que sugiere que dicho acceso es una propiedad fundamental de la lectura.

Los sistemas ortográficos representan las estructuras fonológicas de las lenguas de diversa forma. Los posibles efectos de estas diversidades en el desempeño lingüístico han sido objeto de interés de psicólogos y psicolingüistas. Manrique y Signorini (1992; 1993; Manrique, 1993) hipotetizan que la relativa transparencia del sistema ortográfico del

español sumada a ciertas características del sistema fonético de esta lengua pueden explicar el desempeño en lectura y escritura encontradas en los niños en comparación con los resultados obtenidos para el inglés. Estas ventajas del español favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños oyentes y, por lo tanto, deberían favorecerla en los sordos. En el caso de los niños sordos que no puedan utilizar un código basado en el habla el alfabeto manual podría constituir un camino de acceso a la estructura interna de la palabra escrita.

Teniendo en cuenta la fundamentación presentada en este apartado, así como la presentación de la problemática del sordo en sus aspectos lingüísticos estamos en condiciones de hacer un aporte a la educación de este sujeto tan especial. Nuestro aporte no solo se basa en el conocimiento de todos los factores presentados y del perfil sociolingüístico de la comunidad sorda argentina, sino también en discusiones de la problemática con las investigadoras Angela Signorini y Ana María B. de Manrique.

Nuestra propuesta consiste en educar al niño sordo dentro de un marco de educación bilingüe-bicultural donde la lengua hablada juega un rol relevante, a fin de poder lograr que el niño acceda a la alfabetización. La lengua hablada dentro de esta propuesta debe enseñarse a través de metodologías oralistas a fin de que el niño acceda a los contenidos de la lectoescritura. Para ello, es necesario recurrir a todos los medios posibles dado que la sordera dificulta el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Es necesario reconocer la gran variedad existente en la población sorda. Los factores diferenciadores incluyen: a) sordera congénita o adquirida; b) sordo prelingual o postlingual; c) competencia lingüística de base; d) origen sociocultural; e) constitución del medio familia; f) años de escolaridad y g) tipo de intervención pedagógica que ha recibido. Se trata, en efecto, de una población muy heterogénea e inestable desde el punto de vista de su permanencia en el sistema educativo formal. La inestabilidad implica también que a menudo, en el curso de su escolaridad, los estudiantes sordos estén expuestos a tipos de intervención pedagógica muy diferentes. Dadas estas características es necesario contemplar las necesidades y posibilidades de cada individuo y en función de ello poner en juego todos los recursos proporcionados por: la lengua de señas, el alfabeto manual, el uso de la lengua hablada, sistemas manualizados de español o lengua señada - a cada palabra española corresponde una seña-, los conocimientos y experiencias previos (conocimientos generales sobre el mundo, creencias, opiniones), el conocimiento de los tipos discursivos aportados por situaciones comunicativas variadas. A fin de ilustrar esta propuesta se presenta a continuación una hoja de un libro didáctico de mi autoría, donde el objetivo es

utilizar todos los medios al alcance del niño: el concepto, la seña, el alfabeto manual y la escritura -ver Figura 4.

APENDICE

Para terminar incluiré un documento que ha sido firmado por asociaciones de sordos del extranjero y por gran parte de la comunidad sorda argentina, y que demuestra que **son también algunos sordos quienes desean este tipo de educación para sus hijos.**

RESOLUCION sobre el reconocimiento de las lenguas de señas nacionales de los sordos

Prejuicios y actitudes hacia la lengua de señas arraigados en la filosofía educativa han influido profundamente en las condiciones de vida y en las posibilidades para el desarrollo personal de los sordos. Debido a las graves consecuencias que las percepciones negativas hacia la lengua de señas pueden tener en la vida de los sordos, consideramos que es nuestro deber abandonar el discurso científico y con esta resolución acercar a la atención pública las implicancias políticas y sociales de nuestra investigación.

En la notoria resolución aprobada por el Congreso Internacional de Educadores de Sordos desarrollado en Milán en el año 1880, la lengua de señas fue oficialmente proscrita y virtualmente eliminada de la educación del sordo. En el mejor de los casos, la lengua de señas era considerada como un medio para cumplir con las necesidades más elementales de comunicación. En lugar de ser aceptada como una lengua en sentido pleno, la lengua de señas era vista como una mezcla de simple pantomima y gestos primitivos incapaces de vehiculizar conceptos abstractos e ideas complejas. Era aún considerada por algunos como cercana a formas subhumanas de comunicación.

En años recientes hubo un cambio de perspectiva. En los pasados 30 años investigaciones científicas han producido amplia evidencia sobre el hecho de que las lenguas de señas son sistemas lingüísticos verdaderos, comparables a las lenguas habladas tanto a nivel funcional como estructural. Mientras las lenguas habladas se comunican a través de la producción y percepción de sonido, las lenguas de señas se basan en medios visuales. El significado se vehiculiza, especialmente, a través de señas manuales y formas convencionales de expresiones faciales y corporales. Los lingüistas han analizado estructuras esenciales, reglas y funciones de estas lenguas que constituyen parte estructural de las mismas. Ha sido demostrado que las lenguas de señas son lenguas complejas que poseen gramáticas sofisticadas e inventarios muy vastos de señas léxicas.

Las lenguas de señas, sin embargo, han probado ser más que solo sistemas lingüísticos abstractos. La investigación psico y sociolingüística y de pedagogía lingüística han mostrado que el uso de la lengua de señas promueve el desarrollo emocional, social y mental del niño sordo. El uso de la lengua de señas facilita la formación de conceptos, el desarrollo apropiado de la adquisición de conocimientos, la instalación de valores sociales y normas de comportamiento, y un alto grado de competencia comunicativa en todo sentido. Y muy especialmente, y no menos importante, la adquisición de la lengua hablada y escrita puede reforzarse con el uso de la lengua de señas. El uso consistente de la lengua de señas resulta en aprendizajes mucho más efectivos, tanto dentro como fuera de la escuela.

La lengua de señas es para el adulto sordo un requisito de su integración social. No es la discapacidad sino la lengua de señas la que unifica a las personas sordas en una comunidad social que exhibe todas las características de una comunidad lingüística. La comunidad de lengua de señas se salvaguarda contra la fatalidad de vivir aislada en un mundo oyente, la comunidad sorda es una garantía para el bienestar social y psicológico del individuo. Debido a su función socio-integradora la lengua de señas y la minoría lingüística que engendra deben ser reconocidas por la sociedad mayoritaria.

Teniendo en cuenta la importancia de la comunidad, los sordos deben decidir ellos mismos todas las cuestiones que les conciernen directamente. En particular, las políticas no deben ignorar más la demanda de los sordos por la educación bilingüe.

La lengua de señas no solo sirve para agrupar a personas en una comunidad autoconstruída, sino que debido a la posibilidad de comunicarse manualmente las personas pueden participar directamente dentro de la sociedad general y mediante servicios de interpretación beneficiarse de todas las fuentes de información existentes, así como hacerse oír dentro de la sociedad mayoritaria.

A fin de aclarar la acción política necesaria para alterar la situación actual, pedimos lo siguiente:

. **Reconocimiento de las lenguas de señas y reconocimiento de los sordos como minoría lingüística** por los Congresos y Parlamentos nacionales en acuerdo con la moción unánimemente declarada por el Parlamento Europeo el 17 de Junio de 1988. Traducción a la acción de esta decisión a través de las medidas legislativas y administrativas apropiadas.

. **Financiamiento público de servicios de interpretación** y todos los costos de seguro incluyendo entrenamiento de intérpretes. Eliminación de la discriminación estructural por medio del aumento de subvenciones para la instrucción académica y el

entrenamiento vocacional de los sordos a través del servicio de intérpretes. Aumento en la contratación de intérpretes en instituciones públicas y en la televisión.

. **Introducción de un curriculum bilingüe** en las instituciones educativas culturales para sordos. Creación de los prerequisites apropiados (maestros sordos calificados y educadores; formación adicional para los maestros oyentes; producción de materiales de enseñanza adecuados).

. **Apoyo de las actividades culturales autónomas de los sordos** apoyo para cursos de lengua de señas y desarrollo de metodologías apropiadas para su enseñanza; acceso a los medios visuales; producción de programas televisivos bajo la responsabilidad de personas sordas.

. **Subvención para la investigación básica teórica y aplicada** a fin de lograr los objetivos anteriormente planteados.

.....
Esta resolución fue aprobada el 29/7/1989 por:

. **Asociación Internacional de Lingüística de Lengua de Señas** (ISLA)

y los participantes de

. **Tercer Seminario Internacional de Investigadores Sordos** (22-25/7/1989)

. **Tercer Congreso Europeo de Lengua de Señas** (26-29/7/1989)

y por la

. **Confederación Argentina de Sordos (exFilial Argentina de la Federación Mundial de Sordos)** (9/12/1989)

