

**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
CUADERNOS DE INVESTIGACION**

- N° 6 -

**PROBLEMATICA DEL SORDO Y
SU INFLUENCIA EN LA EDUCACION**

**MARIA IGNACIA MASSONE
ROSANA FAMULARO
LUIS ERNESTO BEHARES
MONICA CURIEL
EMILIA MACHADO**

AREA: LINGUISTICA Y EDUCACION



**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

- 1990 -

Números anteriores de la Serie Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación:

Nº 1

INVESTIGACION PARTICIPATIVA: MITOS Y MODELOS

Area: Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente

MARIA TERESA SIRVENT

Nº 2

LA INSERCIÓN DE JOVENES UNIVERSITARIOS EN EL MUNDO DEL TRABAJO

Area: Educación y Economía

GRACIELA C. RIQUELME

LETICIA FERNANDEZ BERDAGUER

Nº 3

UNA CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Area: Lingüística y Educación

ANA MARIA BORZONE DE MANRIQUE

Nº 4

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA APLICADA

Area: Universidad

MARCELA MOLLIS

Nº 5

LA ALFABETIZACIÓN Y LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN. ¿EN QUE LENGUA ENSEÑAMOS A ESCRIBIR? y UNA EXPERIENCIA DE TALLER DOCENTE EN LA PROVINCIA DE MISIONES

Area: Lingüística y Educación

ESTELA CITRINOVITZ

MARIA ALEJANDRA SALGUEIRO

**PROBLEMATICA DEL SORDO Y
SU INFLUENCIA EN LA EDUCACION**

**MARIA IGNACIA MASSONE
ROSANA FAMULARO
LUIS ERNESTO BEHARES
MONICA CURIEL
EMILIA MACHADO**

**AREA: LINGUISTICA Y EDUCACION
CUADERNOS DE INVESTIGACION DEL INSTITUTO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

Decano:

Prof. Luis A. Yanes

Vice-Decana:

Prof. Edith Litwin

Secretarios:

Ricardo P. Graziano

Lic. Ruth C. Escolar

Lic. Pablo Antonio Gentili

Carlos Gustavo Roux

Secretario Académico

Secretaria de Investigación y Posgrado

Secretario de Extensión Universitaria

Secretario de Supervisión Administrativa

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Directora de Publicaciones del Instituto

Prof. Susana Lamboglia

ISBN 950-29-0041-3

PRESENTACION

Los trabajos aquí reunidos forman parte del proyecto "La Lengua de Señas Argentina para la Educación del Niño Sordo" dirigido por María Ignacia Massone del área de Lingüística y Educación del Instituto de Ciencias de la Educación. Los objetivos del proyecto son los siguientes:

- 1) Analizar los aspectos gramaticales de la Lengua de Señas Argentina (LSA) así como su lexicón dividido en áreas funcionales, a fin de proveer a la comunidad sorda del primer instrumento de análisis lingüístico de su lengua natural;
- 2) describir las actitudes y opiniones que desde la educación y la sociedad hacen a las representaciones sociales del sordo con el fin de poder proponer una visión socio-antropológica alternativa;
- 3) fundamentar un modelo de Educación Bilingüe-Bicultural adaptado a las necesidades y requerimientos de los sordos argentinos y a sus particulares características socio-culturales.

La visión del sordo que subyace a todos los trabajos aquí presentados no corresponde con la consideración que en nuestro país se ha tenido y se tiene de esta comunidad, sino que representa una perspectiva alternativa de desarrollo más reciente y que se deriva del aporte de los científicos sociales: lingüistas, antropólogos y sociólogos. Dentro de esta perspectiva socio-antropológica del sordo no se lo considera como un discapacitado sino como un miembro real o potencial de una comunidad lingüística con una lengua y una cultura propias.

Massone analiza en el primer trabajo los supuestos lingüísticos, psico y sociolingüísticos que sustentan ambas visiones de las personas sordas a fin de esclarecer cuál es su problemática y justificar el importante aporte de la lingüística a este campo de estudio. Se incluye en este primer artículo la resolución sobre el reconocimiento de las lenguas de señas nacionales de los sordos que fuera aprobado por la Confederación Argentina de Sordos, entidad que nuclea a casi todas las asociaciones de sordos del país, ya que resulta de interés mostrar hasta qué punto los sordos argentinos están en la vereda de enfrente del sistema educativo que impera en las escuelas especiales.

Famularo, quien trabaja en el proyecto ad-honorem, analiza su experiencia como hija oyente de padres sordos.

Este artículo presenta evidencia que muestra: hasta que punto se instaura la crisis bicultural y cómo la comunidad sorda está constituida sólo por sordos.

El trabajo de Behares, Massone y Curiel fue escrito durante la pasantía que realizó el profesor Behares en el ICE en el mes de octubre de 1989, responde al objetivo (2) del proyecto de investigación y no puede entenderse si no se tiene una perspectiva de la problemática del sordo como la presentada en los primeros trabajos. Luis Ernesto Behares profesor titular full time del Departamento de Lingüística y del Instituto de Psicología de la Universidad de la República de Montevideo fue colaborador y asesor del proyecto. Si bien el Uruguay tuvo una historia educativa y una realidad socio-cultural diferente a la argentina, a partir del análisis del discurso pedagógico de la educación del sordo se evidencia cómo los supuestos y actitudes hacia los sordos y su educación parecen trascender las fronteras.

Finalmente, Machado presenta su experiencia de vida como sorda. Emilia Machado es la asesora lingüística del proyecto, su dominio y conciencia de la LSA así como su militancia hacen de ella una colaboradora insustituible.

En síntesis, la presente colección de trabajos pretende tener un orden lógico para el lector y tiene como mensaje implícito, mostrar cómo la tendencia manifiesta en nuestro sistema educativo no sólo no coincide con los intereses y necesidades de la comunidad sorda argentina sino que responde a una clara ideología asimilacionista que niega el derecho a la diferencia cultural.

María Teresa SIRVENT

* * *)*(* * *

María Ignacia MASSONE*

"...déjame elegir si yo quiero ser diferente de los otros... Enséñame y ámame como a un objeto de arte . No trates de poseerme, de formarme en un modelo que no es el mío..."
(Palabras de un joven sordo)

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 área de la sordera; área que había sido, hasta el momento, transitada por pedagogos y terapeutas ya que el niño sordo era considerado sólo como un discapacitado posible de ser educado; y por psicólogos, desde siglo XVIII, puesto que en los debates filosóficos y psicológicos sobre la relación pensamiento y lenguajes 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. No oye porque tiene un déficit fisiológico que involucra la vía auditiva. Pero la sordera es mucho más que un diagnóstico médico. 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. 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

* Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.-

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 de la persona sorda, para quien la lengua oral se convierte en lengua indispensable si pretende integrarse al mundo productivo del trabajo pero está incapacitada de adquirirla naturalmente, porque es sordo. Pero el sordo desarrolla una lengua no-oral -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 un déficit y, por ende, deficitario, 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 de la persona sorda desde la perspectiva lingüística y sus diferentes disciplinas.

DESDE LA LINGUISTICA: 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, aún 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 oral. 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, el sistema fonológico, al sonido, 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 orales, sonoros, que no hubiera sido desarrollado en la modalidad auditivo-vocal. Se asociaba el hablar y escuchar una lengua con lenguajes, se identificaba la eficiencia oral con el desarrollo cognitivo y la actividad gestual con anti-lenguaje.

La lingüística deriva además sus conclusiones del lenguaje de estudios de las lenguas habladas. Precisamente, el mérito 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 su época, se revalorizan todas las lenguas orales. Pero, por otro lado, ha sido negativa ya que se revalorizan demasiado las lenguas transmitidas en dicha modalidad en desmedro de la modalidad gestual.

La palabra oral resulta así ser el único vehículo del pensamiento y, por lo tanto, de la educación. 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 es compleja y difícil y raramente tiene éxito, ya que la persona sorda es aquel individuo "en el cual el sentido de la audición no sirve a su propósito principal en la vida".

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

Pero surge un contraejemplo: la persona sorda. En la persona sorda hay otra dimensión que deviene 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 se convierten en el factor de mayor conflicto cultural con la comunidad oyente. Durante años, en nombre de la palabra oral, del verbo, los educadores oralistas, y no sólo 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 la persona sorda se comunica con sus pares. Es decir, que por no escuchar 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 la persona sorda 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 estudio de las lenguas de señas de los sordos dentro de su esfera de estudio y es así como comienza un estudio lingüístico sistemático. Existe, en el lenguaje una estructura subyacente independiente de la modalidad de expresión: auditivo-vocal, viso-gráfica y viso-gestual. La lengua oral, la lengua escrita y la lengua de señas remiten a tres canales diferentes pero igualmente eficaces de transmisión y recepción del lenguaje. Es, entonces, el habla sólo un medio de expresión y las señas un código alternativo. El lenguaje es, pues, independiente de la modalidad. Como dice Stokoe (1978) la normalidad cognitiva puede desarrollarse a través de la comunicación y la normalidad lingüística es independiente de la modalidad de expresión.

UN DESAFIO: LAS LENGUAS DE SEÑAS

Los lingüistas se encuentran con un sistema de comunicación totalmente diferente del habla, un sistema que violaba ciertas características postuladas como universales para el lenguaje humano; es decir, que el lenguaje se basaba en el habla y en el sistema fonológico y que los signos lingüísticos eran esencialmente arbitrarios (Frishberg, 1975). Surgen así nuevos planteos debido al descubrimiento de lenguas que son primariamente viso-gestuales, totalmente desarrolladas, que se transmiten de una generación de sordos a la próxima, es decir, que han tenido su propio curso de desarrollo como lenguajes autónomos sin basarse ni derivarse de ninguna lengua hablada. Por primera vez, entonces, los lingüistas comienzan a examinar las propiedades del lenguaje y la estructuración lingüística de sistemas de comunicación que se transmiten en una modalidad diferente de la oral. Y la validación lingüística ofrecida actualmente por numerosísimas investigaciones se basa en la observación de que las lenguas de señas presentan una estructuración gramatical tan compleja como la de cualquier lengua hablada y sus mismas propiedades (Stokoe, 1960; Stokoe y otros, 1965; Battison, 1974; Liddell, 1977; Klima y Bellugi, 1979; Bergman, 1980; Bellugi y Studdert-Kennedy, 1980; Volterra y otros, 1984; Liddell y Johnson, 1985; Massone, 1985/89; Behares y otros, 1986; Harder y Schermer, 1986; Risannen, 1986; Johnson y Massone, 1990, etc.).

No debemos olvidar que las lenguas de señas fueron y siguen siendo a pesar de la evidencia científica, desvalorizadas por lingüistas, psicólogos, educadores y otros especialistas. Se leía en la bibliografía y aún se piensa, que la lengua de señas es universal. Esta característica que se le atribuyó estaba relacionada con el hecho de considerarla pantomima, extremadamente icónica y demasiado concreta. Se pensaba que las lenguas de señas se caracterizaban por variabilidad en la expresión, covariación de signos y referentes, una unión generalmente más cercana entre unidades de expresión y contexto de la que se da en lenguas orales. Es debido a estas consideraciones que se la consideraba agramatical, sistema ilógico y derivado y basado en la lengua hablada.

El primer trabajo que estudia la Lengua de Señas Americana (ASL) fue el de Stokoe (1960), y que considero fue el manifiesto de reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas naturales. El éxito de Stokoe fue el poder dividir a las señas en una serie limitada de partes abstractas, lo que constituyó suficiente evidencia lingüística para considerar que la ASL era algo más que un mero código gestual. Estas partes son para Stokoe: la configuración de la mano (dez) en la producción de una seña, la ubicación (tab) con respecto al cuerpo y el movimiento (sig) de la/s mano/s en el espacio señante. Llama "cheremas" a estas unidades que corresponden a los fonemas de la lengua hablada. Considera también que la ASL está estructurada en niveles: fonológico, que llama cherémico-denominación que se ha dejado de usar actualmente, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Pero serán posteriormente los trabajos de Liddell (1984), y de Liddell y Johnson

(1985) quienes demuestren la estructura secuencial y contrastiva de las señas.

Así como determinadas secuencias de vocales y consonantes conforman la sílaba y una o más sílabas las palabras; del mismo modo, estos elementos se combinan de distintas formas y no de otras para conformar las señas. Es decir, que hay posturas de la mano y movimientos que son distintivos en una lengua de señas y no en otras. Existen además toda una serie de componentes no-manuales que deben ser incluidos en su organización estructural; movimientos de cabeza, tronco, expresiones faciales y postura, que son significativos lingüísticamente. Los rasgos descriptos hacen a toda seña y como vemos la estructura de la lengua de señas es tan compleja y diferente de toda lengua hablada que hace imposible considerar que tenga su misma estructura o que sea posible igualar su organización gramatical. Cada lengua de señas organiza estos elementos en un sistema propio. Este hecho sugiere que no son universales. ¿Por qué se insiste en atribuir a las lenguas de señas una propiedad que no tienen- ni nunca nadie se le ocurrió adjudicarle- las lenguas orales?. El Gestuno fracasó tanto como el Esperanto.

Por lo tanto, las lenguas de señas no son representaciones manuales de las lenguas habladas. Y, en nuestro caso, la Lengua de Señas Argentina (LSA), no es una representación manual del español (Johnson y Massone, 1990). Sino que, como dicen Johnson y Erting (1989) toda lengua de señas es un lenguaje polisintético, bien desarrollado y autónomo en su estructura.

Entre la inmensa variedad de lenguas humanas estudiadas los lingüistas han hallado propiedades comunes: productividad, arbitrariedad, discreción, doble articulación, posibilidad de expresar relaciones gramaticales, propiedades éstas presentes en toda lengua de señas (Massone, 1985/1990).

Las lenguas de señas, y en el caso que nos ocupa la LSA, tienen la misma estructuración lingüística, los mismos principios de organización que las lenguas habladas y sus mismas propiedades, pero la forma superficial en que dicha estructuración se manifiesta está influenciada por la modalidad en que las lenguas de señas se desarrollan.

EL GRUPO "ASOCIAL" DE LOS LINGUISTAS:

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 el 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 sólo 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 gramática 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 cuando 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 al uso cotidiano del lenguaje, al habla, fuera de la lingüística propiamente dicha. Han considerado, entonces, a la lengua con independencia de la comunidad y de la cultura. Pero la lingüística cambia de perspectiva.

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 afirmación, 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. Al establecer el estudio de la teoría lingüística se 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 sólo 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, expresan diferentes significados por medio de la elección de distintas formas" (Lavandera, 1984). Esta consideración de la variación se opone a la concepción homogeneizadora de toda la lingüística anterior.

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 hechos de habla. La interacción basada en el uso de la lengua construye comunidad.

"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, aquel 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. Las madres manifiestan esos signos como actos comunicativos intencionales y responden apropiadamente. En la díada madre-hijo hay sintonía, hecho que no fuera desconocido ya para Wallon. La madre ayuda al niño a desarrollar su lenguaje, ya que el niño desea aprender su lengua. Este deseo, es según Bruner, parte de la preparación innata para el lenguaje.

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 modos incorrectos, más buenos o más malos, inferiores o superiores, sino sólo 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, dialecto estándar, dialecto vernáculo) o diferenciación funcional (Ferguson, 1959). Pero desde ninguna disciplina lingüística se fundamenta el hecho de que existan modos más buenos o más malos, más lindos o más feos. No existe una lengua objetivamente mejor, las lenguas carecen de connotaciones de valor o éticas.

Catalogar a un niño 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 poseía 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 mencionados trabajos 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) se ocuparon especialmente de estudiar dialectos marginados del inglés -el inglés negro de Nueva York. Este autor ha 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 sólo dialectos diferentes. Es decir, 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". Sabemos que estas ideas han sido reforzadas por la versión más radical de la hipótesis Sapir-Whorf. 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 desvalora

riza 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 porque 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 enseña a respetar a ese niño diferente como diferente, a valorizar su lengua y su cultura aunque sean diferentes. 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 a él le resulta cómoda y que logra desarrollar naturalmente?

COMUNIDAD SORDA : COMUNIDAD LINGUISTICA

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.

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. La comunidad sorda se origina en una actitud diferente frente al déficit auditivo y no se define por el grado de sordera de sus miembros. Es decir, que el dominio de la lengua de señas y los sentimientos de identidad grupal y aceptación de la diferencia como diferencia y no como deficiencia son los factores que determinan la pertenencia a dicha comunidad. El uso de la lengua de señas anula toda discapacidad y torna imposible toda discriminación en términos del grado de pérdida auditiva. Los sordos son, entonces, miembros de una comunidad lingüística diferente y su diferencia con la comunidad oyente se debe a diferenciaciones culturales y no a una desviación de la norma oyente. Su interacción con la comunidad oyente es menos frecuente que dentro de su grupo y tiende a realizarse en situaciones que tienen que ver con el acceso a los beneficios de la comunidad mayoritaria.

Es interesante señalar aquí que siempre se ha considerado que la comunidad sorda está integrada por los sordos y los familiares oyentes de dichos sordos, en especial, por los hijos oyentes de padres sordos. Sólo algunos

especialistas reconocen que la verdadera comunidad sorda está integrada únicamente por los sordos. Pero el haber compartido con ellos muchos momentos durante varios años distintas actividades me ha llevado a certificar la existencia de dicha endo-comunidad sorda. Es entre ellos donde se genera la lengua y la real cultura sorda, son ellos los que toman las decisiones que los beneficiarán como grupo humano, son ellos los que se sienten agredidos y marginados por la sociedad oyente, son ellos los sordos. La crisis de identidad que se instaura en los hijos oyentes de padres sordos puede también dar cuenta de este hecho (Famularo, 1988). Por otro lado, no debemos olvidar que ser sordo implica una vivencia muy particular que jamás se tendrá si se es oyente, - aunque se tape los oídos.

Muchos autores consideran que dentro de las comunidades sordas se desarrollan patrones de comportamiento e identidad que se definen como "etnicidad" (Markowicz y Woodward, 1978; Erting, 1978; Padden, 1980; Johnson y Erting, 1989; Johnson, 1989). Los sordos tienen, entonces, un rasgo biológico común (paternidad), y patrones de comportamiento comunes y una serie de valores compartidos (patrimonio). Paternidad y patrimonio son los dos rasgos esenciales que definen la identidad étnica. 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.

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 sólo 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 sólo 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 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 más que abrumadora evidencia en numerosas investigaciones longitudinales y transversales sobre el hecho de que el niño lejos de imitar, desarrolla sus propias reglas gramaticales y pragmáticas 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 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.

Por otro lado, el niño es activo no sólo en la construcción de su propio sistema lingüístico, sino también en hacer que ese sistema funcione para él. Es decir, que el niño sabe cómo 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 sólo 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 arreglada 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 sólo adquiere el sistema de la lengua sino también las complejas reglas de la interacción a fin de construir una realidad compartida.

Será, entonces, toda la Psicolingüística posterior a Chomsky quien ponga 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 sólo 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 enunciados 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 sólo 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 sólo llega a pensar socialmente al interactuar, también llega a ser socialmente mediante la interacción" (Behares, 1990).

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. En efecto, la relativa superioridad observada en estos niños 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 oral-, se integran mejor a la sociedad en comparación con niños sordos de padres oyentes y, por otro lado, funcionan como agentes socializadores y de aprendizajes 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 Erting, 1989).

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 y otros, 1984; Caselli y Massoni, 1985; Wilbur, 1987; etc.).

Schlesinger y Meadow (1972) realizaron un seguimiento longitudinal de la adquisición de la 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 sobregenerali-

zaban 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); adquirieron la negación como los niños oyentes. Los autores también concluyen 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 ASL también aumentaba su vocabulario en lengua oral. Bellugi y Klima (1972) también señala que el desarrollo de la lengua de señas en niños sordos sigue el desarrollo del correcto uso gramatical que anteriormente había observado en niños oyentes.

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 y otros, 1976). También se observaron similares estrategias en la adquisición de la lengua oral por niños hipoacúsicos (Oller y otros, 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 del lenguaje parece no ser específico de la modalidad 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 y otros, 1983; McIntire, 1977, Volterra y otras, 1984). El desarrollo acelerado del vocabulario puede deberse a diferencias de modalidad, 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). Sin embargo, se ha demostrado que la iconicidad también está representada en las primeras palabras del niño oyente ya que estas tienen referentes concretos. Por otro lado, Bonvillian y otros (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 sólo 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 sólo tardíamente cuando el niño comenzaba a manejar la sintaxis de la lengua adulta. Sin embargo, el mismo Brown considera que la iconicidad no es un obstáculo para considerar que una forma de comunicación sea una lengua.

Como mencionamos anteriormente 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 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: deicticas, 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 lenguaje 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 si 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 lengua de señas, entonces, ha sido revalorizada 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 psicolingüístas 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 nos ha señalado de qué manera esta lengua responde 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 sólo 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 congnitivo-social del niño y, en el caso que nos ocupa, del niño sordo.

El niño, como vimos, no sólo 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 formar sus primeros conceptos y, posteriormente, 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. 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.

LA PROPUESTA ORALISTA EN RELACION CON LOS PLANTEOS LINGUISTICOS:

Me referiré brevemente a ciertos supuestos subyacentes a la aplicación incondicional de cualquier método oral. Al hablar de método oral hago referencia a cualquiera de sus variantes (oral puro, aural-oral, auditivo).

El oralismo se ha manejado con la concepción conductista del aprendizaje. 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 tabula 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 sólo pantomima y agramatical, y que también interfiere con el desarrollo de la lengua oral. Los sordos no tienen lengua, hay que enseñarle una y, por supuesto, se elige la oral. Este hecho supone un déficit en el niño sordo; la falta de habla implica falta de lenguaje y un desarrollo cognitivo muy deficiente. 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 (datos recabados en encuestas) 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. El oralismo, como portavoz de una ideología más global, pretende homogeneizar y asimilar al sordo al oyente, y esto es imposible.

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" y el objetivo educativo consiste en pretender su asimilación. La educación oralista se restringe así al ámbito estrictamente clínico. Los maestros son, entonces, terapeutas del habla.

¿Cómo bajo estas condiciones los oyentes podrían haber imaginado que

los sordos eran capaces de elaborar una lengua por sí mismos?

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 oral. 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 oral significa en nuestra sociedad occidental (1), poder integrarse al mundo productivo del trabajo. La lengua oral resulta ser así necesaria, aunque no suficiente. Y es aquí donde el papel de los maestros oyentes como alfabetizadores es esencial.

NUEVA PROPUESTA ALTERNATIVA: EDUCACION BILINGUE-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 ha 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, 1977; 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

(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).-

del bilingüe coordinado quien tiene semejante buen 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 facultad habitual de captar los mecanismos de pensamiento y manejarlos y por aptitudes metalingüísticas la capacidad de captar las estructuras y funciones del lenguaje y manejarlas. 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 descripta 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 descripto. De este modo, el niño sordo se desarrollará como un verdadero bilingüe.

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 Educación 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 oral 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 serán los mismos miembros de su comunidad sorda los que transmitan no sólo la lengua sino el modo de ser sordo. Es decir, que en un modelo bilingüe-bicultural los sordos serán los maestros de la lengua de señas, de este modo, se garantiza también el acceso del niño al curriculum. A fin de lograr su integración 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 oral 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 oral 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 oral- (Johnson y Erting, 1989). Y no existen datos que demuestren lo contrario.

Como podemos deducir, entonces, 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. La propuesta Bilingüe-Bicultural propone, entonces, dar acceso al niño sordo a las mismas posibilidades psico-sociolingüísticas que tiene el niño oyente. Será sólo de esta manera que el niño sordo pueda actualizar sus capacidades lingüístico-comunicativas, desarrollar su identidad cultural y aprender.

Resulta interesante mencionar que en dos países de América Latina, Uruguay (Behares y colaboradores, 1987) y Venezuela, así como en dos países europeos, Suecia y más recientemente Dinamarca, se ha implementado el sistema de Educación Bilingüe-Bicultural a nivel nacional, luego de un intenso trabajo de investigación, formación y concientización y se están logrando excelentes resultados. El acercamiento entre los científicos sociales y los pedagogos ha hecho posible en estos países la implementación de este modelo educativo. 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). Otros países, Estados Unidos (Johnson y otros, 1989), Brasil, Italia, Argentina, han comenzado a plantearse esta posibilidad aunque a través de experiencias o propuestas aún incipientes.

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, y muy especialmente, los mismos sordos quienes desean este tipo de educación para sus hijos.

RESOLUCION

sobre el conocimiento 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 las po-

sibilidades para el desarrollo personal de las personas sordas. Debido a las graves consecuencias que las percepciones negativas hacia la lengua de señas pueden tener en la vida de las personas sordas, 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 proscripta 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 las lenguas de señas que constituyen parte estructural de las lenguas de señas nacionales descriptas. 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 sólo 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 salva-guarda 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 lingüís-

tica que engendra deben ser reconocidas por la sociedad mayoritaria.

Teniendo en cuenta la importancia de la comunidad, las personas sordas deben decidir ellas mismas todas las cuestiones que les conciernen directamente. En particular, las políticas no deben ignorar más la demanda de las personas sordas por la Educación Bilingüe.

La lengua de señas no sólo 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 prerrequisitos 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 (Filial Argentina de la World Federation of The Deaf) (9/12/1989).

BIBLIOGRAFIA:

BAIN, B.C. y YU, A. (1978). Toward an integration of Piaget y Vigotzki, A cross cultural replication (France, Germany, Canada) concerning cognitive consequences of bilinguality. En: M. Paradis (ed.). Aspects of Bilingualism. Columbia, Hornbeam Press.

BATTISON, R. (1974). Lexical Borrowing in American Sign Language. Silver Spring MD, Lingstok Press.

BEHARES, L.E., MONTEGHIRFO, N. y RILO, N. (1986). Cuatro Estudios sobre la Sociolingüística de la Lengua de Señas de los Sordos del Uruguay. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.

BEHARES, L.E. y colaboradores (1987). Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe para el Niño Sordo. Consejo Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria, Montevideo, Uruguay.

BEHARES, L.E., MONTEGHIRFO, N. y DAVIS, D. (1988). Lengua de Señas Uruguayaya. Su Componente Léxico Básico. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.

BEHARES, L.E. (1990). Adquisición del lenguaje por el niño sordo. Problemas metodológicos y aportes psicolingüísticos. A presentar en: IX Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Campinas, Brasil.

BEHARES, L.E. (1990). Comunicación, Lenguaje y Socialización del Sordo: Una Visión de Conjunto (Trabajo inédito).

BEHARES, L.E., MASSONE, M.I. y CURIEL, M. (1990). El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder. Cuadernos del Instituto de Ciencias de la Educación (en prensa).

BEHARES, L.E. y MASSONE, M.I. (1990). Intercambio regional en el área de la educación del sordo. Gaceta Universitaria, Universidad de la República, Montevideo (en prensa).

BELLUGI, U. y LIMA E. (1972). The roots of language in the sign talk of the deaf. Psychology Today 70: 61-64.

- BELLUGI, U. y STUDDERT-KENNEDY, M. (1980). Signed and Spoken Language: Biological Constraints on Linguistic Form. Weinheim, Verlag.
- BERNSTEIN, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. En: The Ethnography of Communication. Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.): 55-69.
- BERGMAN, B. (1980). On Localisation in the Swedish Sign Language. Presentado en: 1st. International Symposium on Sign Language Research, Stockholm, 1979. Suecia, The Swedish National Association of the Deaf: 81-92.
- BLOOM, L.M. (1970). Language Development: Form and Function in Emerging Grammars. Cambridge, Mass, MIT Press.
- BLOOMFIELD, L. (1933). Language, New York, Holt.
- BONVILLIAN, J.D., ORLANSKY, M.D. y NOVACK, L.L. (1983). Developmental milestones: Sign Language acquisition and motor development. Child Development 59: 11-35.
- BROWN, R. (1977). Why are sign languages easier to learn than spoken languages?. Presentado en: First National Symposium on Sign Language Research Teaching, Chicago, EEUU.
- BRUNER, J. (1978). Learning how to do things with words. En: Bruner, J. y Gardon, A. Human Growth and Development. Oxford, Clarendon Press.
- BRUNER, J. (1983). Child's Talk. Learning to Use Language. New York y London, W.W. Worton.
- BRUNER, J. (1984). Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid, Alianza.
- CASELLI, C.M., OSELLA, T. y VOLTERRA, V. (1984). Sign and vocal language acquisition by two italian deaf children of deaf parents. F. Loncke, P. Boyer-Braen y I. Lebrun (eds.). Recent Research on European Sign Language Sweets and Zeitlinger B.V., Lisse.
- CASELLI, C.M. y MASSONI, P. (1985). Signed and vocal learning by a deaf child of hearing parents. En: Tervoort, B.T. (ed.). Signs of Life. Proceedings of the Second European Congress on Sign Language Research, Amsterdam.
- CHOMSKY, N.A. (1965/1975). Aspectos de la Teoría de la Sintaxis. Madrid, Aguilar.
- CHOMSKY, N.A. (1980). Reglas y Representaciones. México, F.C.E.
- CHOMSKY, N.A. (1986). Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New York, Praeger.

- ELLENBERGER, R. y STAEYAERT, M. (1978). A child's representation of action in ASL. Referencia en: Siple, P. (1978). Understanding Language through Sign Language Research. New York, Academic Press, 261-269.
- ERTING, C. (1978). Language policy and Deaf ethnicity in the United States. Sign Language Studies 19: 139-152.
- FENN, G. (1976). An experiment in manual communication. British Journal of Disorders of Communication 10: 3-10.
- FERGUSON, CH. (1959). Diglossia. Word 15: 325-340.
- FERREIRA BRITO, L. (1984). Similarities and differences in two Brazilian Sign Languages. Sign Language Studies. 42: 45-57.
- FRISHBERG, N. (1975). Arbitrariness and iconicity: historical change in ASL. Language 51: 676-710.
- FISHMAN, J. (1979). Sociología del Language. Madrid. Cátedra.
- GOLDIN-MEADOW, S. (1975). The representation of semantic relations in a manual language created by deaf children of hearing parents. Technical Report XXXVI, University of Pennsylvania.
- GOLDIN-MEADOW, S. y FELDMAN, H. (1977). The development of language-like communication without a language model. Science 197: 401-403.
- GOLDIN-MEADOW, S. y MORFORD, M. (1985). Gesture in early child language: Studies of deaf and hearing children. Merrill-Palmer Quarterly 31 (2): 145-176.
- GROSJEAN, F. (1972). Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Harvard University Press.
- HALL, R.A. (1959). Le Language Silencieux. Paris.
- HALL, R.A. (1968). An Essay on Language. Philadelphia, Chilton Books.
- HARDER, R. y SCHERMER, T. (1986). A first phonological analysis of handshape in the Sign Language of The Netherlands (SLN). Proceedings 2nd. European Congress on Sign Language Research, Amsterdam 1985, Tervoort, B.T. (ed.): 42-46.
- HAUGEN, E. (1979). The stigmata of bilingualism. En: Sociolinguistics Aspects of Language Learning and Teaching. London, Oxford University Press.
- HOCKETT, Ch. (1963). The problems of universal in language. En: Universals of Language. J.H. Greenberg (ed.). Cambridge, Mass, MIT Press, 1-22.

- HURTADO, A. (1982). Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje. México, Dirección de Educación Especial, SEP OEA.
- HURTADO, A. (1985). Lenguaje, "normalidad" y "pobreza". Ludo 12: 39-476.
- HYMES, D. (1974). Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- IANCO-WORRALL, A. (1972). Bilingualism and cognitive development. Child Development 43: 1390-1400.
- INGRAM, D. (1974). Phonological rules in young children. Journal of Child Language 1: 49-64.
- JOHNSON, R.E. y ERTING, C.J. (1989). Ethnicity and socialization in a classroom for Deaf children. En: The Sociolinguistics of the Deaf Community. C. Lucas (ed). San Diego, Academic Press: 41-85.
- JOHNSON, R.E., Liddell, S.K. y ERTING, C.J. (1989). Unlocking the curriculum: Principles for achieving access. Working Papers 89-3, Gallaudet Research Institute, Gallaudet University, Washington DC.
- JOHNSON, R.E. (1989). Sign Language and the concept of deafness in a traditional Yucatec Maya village. Presentado en: The Deaf Way, Gallaudet University, Washington DC, EEUU.
- JOHNSON, R.E. y MASSONE, M.I. (1990). Sistema para la descripción de la Lengua de Señas Argentina. Working Papers, Gallaudet University (en prensa).
- KELLER-COHEN, D. (1980). A view of children second language learning: Using experience with language to learn language. Presentado en: 5^o Annual Conference on Language Development, Boston University, EEUU.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje Buenos Aires, Hachette Université.
- KLIMA, E. y BELLUGI, U. (1979). The Signs of Language. Cambridge, Harvard University Press.
- KLIMA, E. y BELLUGI, U. (1972). Remembering with and without words. Presentado en: Linguistic Colloquium, University of California Berkeley.
- LABOV, W. (1970). The logic of non-standard English. En: Williams, F. (ed). Language and Poverty. Chicago, Markham Press.
- LAVOB, W. (1972). Sociolinguistic Patterns. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- LAMBERT, W. (1977). Culture and language as factors in learning and education. En: Current Themes in Linguistics: Bilingual Experiments and Language Typologies. Eckman, F. (ed). Washington DC, Hemisphere Publishing.
- LAVANDERA, B. (1984). Variación y Significado. Buenos Aires, Hachette University.
- LEMONS, C. Y PERIERA, M.C. da C. (1987). O gesto no interacao mae ouvintecrianca deficiente auditiva. D.E.L.T.A. 3(1): 1-18.
- LENNEBERG, E. (1967). Fundamentos Biológicos del Lenguaje. Madrid, Alianza.
- LEOPOLD, W. (1970). Speech Development of a Bilingual Child, vol. 1-4. New York, AMS Press.
- LIDDELL, S.K. (1977). An Investigation into the Syntactic Structure of American Sign Language. PhD Thesis, University California San Diego.
- LIDDELL, S.K. (1984). Think and Believe: Sequentiality in American Sign Language. Language 60: 327-399.
- LIDDELL, S.K. y JOHNSON, R.E. (1985) American Sign Language; Phonological base. Manuscrito.
- MACKEN, M.A. (1979). Developmental reorganization of phonology: A hierarchy of basic units of acquisition. Lingua 49: 11-49.
- McINTIRE, M.N.L. (1977). The acquisition of ASL hand configurations. Sign Language Studies 16: 247-266.
- McLAUGHLIN, F. (1978). Second Language Acquisition in Childhood. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- MANRIQUE, A.M.B. de y MASSONE, M.I. (1985). Estrategias de organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje. Lenguas Modernas 12: 149-162.
- MARTINET, A. (1962). Elementos de Lingüística General. Madrid, Gredos.
- MARKOWICZ, H. y WOODWARD, J.C. (1978). Language and the maintenance of ethnic boundaries in the Deaf community. Communication and Cognition 11: 29-38.
- MASSONE, M.I. y BEHARES, L.E. (1990). La educación del sordo: del enfoque clínico al cultural. Enviado al II Congreso Argentino de Antropología Social Rosario, Argentina.
- MASSONE, M.I. (1990). La diada maestro oyente-alumno sordo: una mirada psicolingüística. Relaciones, Montevideo (en prensa).

- MASSONE, M.I. (1985/1990). La Lengua de Señas Argentina desde la Lingüística y la Psicolingüística. Sonoras Manos, Buenos Aires.
- MEADOW, K.M. (1964). The effect of early manual communication and family climate on the deaf child's development. Tesis doctoral inédita. University of California Berkeley.
- MENN, L. (1983). Development of articulatory, phonetic and phonological capabilities. En: Language Production, vol.2 Londres, Academic Press.
- MOORES, D.F. (1972). Recent research on manual communication. Division for children with communication disorders. Newsletter 8 (2): 13-24.
- NASH, J.E. (1973). Cues or signs: A case study in language acquisition. Sign Language Studies 3:79-92.
- NEWKIRT, D., PETERSEN, C. y BELLUGI, U. (1976). Interference between sequentially produced signs in ASL. Working Papers, Salk Institute.
- OLLER, D.K., JERNSEN, H.T. y LAFAYETTE, R.H. (1978). The relatedness of phonological processes of a hearing-impaired child. Journal of Communication Disorders 11: 97-105.
- PADDEN, C. (1980). The Deaf Community and the culture of Deaf people. En: Baker, C. y Battinson, R. (eds). Sign Language and the Deaf Community. EEUU, National Association of the Deaf.
- PEAL, E. y LAMBERT, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs General Applied 76: 545.
- PEREIRA, M.C. da C. (1983). Uma abordagem interacionista no estudo da desenvolvimento da comunicacao gestual em crianças defecientes auditivas. Cadernos de Estudos Lingüísticos 5: 61-72.
- RISSANNEN, T. (1986). Basic structure of Finnish Sign Language. Proceedings 2nd European Congress of Sign Language Research. Amsterdam 1985, Tervoort, B.T. (ed): 47-53.
- SAUSSURE, F. de (1916). Curso de Lingüística General. Madrid, Losada.
- SCHLESINGER, M.S. y MEADOW, K.T. (1972). Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health. Berkeley, University of California Press.
- STEVENSON, E. (1964). A study of educational achievement of deaf children of deaf parents. California News, 80: 143.
- STUCKLESS, E.R. y BIRSCH, J.W. (1966). The influence of manual communication on the linguistic development of deaf children. American annals of the Deaf 111: 452-560/ 499/504.

- STOKOE, W. (1960). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. New York, University of Buffalo Press
- STOKOE, W., CRONEBERG, C. y CASTERLINE, D. (1965). Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles. Washington DC, Gallaudet College Press.
- STOKOE, W. (1978). Sign codes and sign language: Two orders of communication. Journal of Communication Disorders 11: 187-192.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y TOUKOMAA, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Helsinki, Finish National Commission for UNESCO.
- SWAIN, M. y CUMMINS, J. (1979). Bilingualism, cognitive functioning and education. Language Teaching and Linguistics, Abstracts 1: 4-18.
- URIBE VILLEGAS, O. (1970). Sociolingüística, México, Universidad Autónoma de México.
- VERNON, M. y KOH, S.D. (1971). Early manual communication and deaf children's achievement. American Annals of the Deaf 115: 527-536.
- VOLTERRA, V. y TAESCHNER, R. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children Journal of Child Language 5: 311-326.
- VOLTERRA, V., TAESCHNER, T. y CASELLI, C. (1984). Le bilinguisme chez les enfants entendants et chez les enfants sourds. Rééducation Orthophonique 22 (136), París.
- VOLTERRA, V., LAUDANNA, D. CORAZZA, S., RADULZKY, E. y NATALE, E. (1984). Italian Sign Language: The order of elements in the declarative sentence. En: F. Loncke, Boyes Braem, P. y Lebrun, I. (eds). Recent Research on European Sign Language, Lisse, Swets and Zeitlinger BU: 19-48.
- UNESCO (1954). Las Lenguas Vernáculas en la Enseñanza. París, UNESCO.
- WILBUR, R.B. (1984). American Sign Language. Linguistics and Applied Dimensions. Boston (etc), College-Hill Publications-Little, Brown and Co.

* * *)*(* * *

NIETOS DE UN DIOS MENOR

Rosana FAMULARO *

Fils de sultan ou fils de fakir
Tous les enfants ont un empire.

Jacques BREL

Siempre lamenté que la traducción española, conocida en Argentina, de la pieza teatral de Mark Medoff y más tarde la adaptación cinematográfica no respetaran el título original: Children of a Lesser God.

Para nosotros fueron respectivamente "Hijos del Silencio" y "Te amaré en silencio". Pero tampoco ese silencio adoptado por los traductores y productores vinculaba la historia con las "culturas del silencio", definición sociológica difundida por el pedagogo brasileño Paulo FREIRE, un profundo estudioso de nuestras sociedades latinoamericanas de esta segunda mitad del siglo XX.

Esta elección oculta, consciente o inconscientemente, las implicaciones de la sordera más allá de la simple historia audiométrica. Con "Hijos de un Dios Menor" ingresamos a una dimensión teológica y antropológica que no deja de fascinarme.

Mi reflexión quiere ir más allá de los hijos, llegar a los nietos de un Dios menor. Para eso les pido que imaginen la siguiente escena. La acción se desarrolla en un almacén de barrio. Nuestros tres personajes, dos mujeres jóvenes y una nena de corta edad, esperan su turno. La nena que acompaña a una de las mujeres comienza a hablarle por señas. La historia parece interesante, a juzgar por la expresión de su rostro y la agitación de sus pequeños brazos. La mujer la mira con atención. La otra mujer, sorprendida, después de un rato, busca la mirada de la interlocutora de la nena y exclama:

- "¡Pobrecita! La nena es mudita"

La respuesta que oye es la siguiente:

- "No, la mudita soy yo. "

Cito esta anécdota para recordar que no siempre la realidad coincide con lo que creíamos ver: una nena que no era mudita pero que inspiraba lástima y una mujer muda que hablaba.

Recordemos también que en una situación concreta de sordera, además de la persona Sorda, hay dos grupos importantes de personas Oyentes implicadas exis-

* Este artículo es una versión actualizada de la comunicación presentada en las Primeras Jornadas sobre los Aspectos Psicosociales de la Sordera, Buenos Aires, junio de 1988.-

tencialmente (1) antes y después en el desarrollo de la historia de esa persona Sorda: la mayoría de los Sordos tiene padres e hijos Oyentes.

Los padres de Sordos recurren a profesionales especializados en niños Sordos para desentrañar el porqué y el cómo. Se agrupan en asociaciones. Transmiten sus creencias y sus valores y se preocupan por el futuro de sus hijos.

Los adultos Sordos se agrupan en su mayoría en asociaciones. Trabajan. Frecuentan, en mayor o en menor medida, con mayor o menor éxito, la comunidad Oyente. Un gran número elige su cónyuge entre personas Sordas. Transmiten sus creencias y sus valores y se preocupan por el futuro de sus hijos.

Los hijos Oyentes de Sordos, cuando son chicos, por falta de voz y voto, no se agrupan en asociaciones aunque frecuenten los clubes de sus padres. Cuando crecen pueden elegir seguir frecuentando la comunidad Sorda o desligarse de ella, manteniendo solo el contacto con sus padres. Pueden archivar la experiencia, semejante en algunos casos, dolorosa en otros, diferente en todos.

En general, son descartados de la problemática de la persona Sorda por encontrarse fuera del circuito de rehabilitación, aunque sus vivencias testimonian el resultado de la rehabilitación de sus padres.

Los hijos de Sordos no consultan a profesionales sobre el cómo tratar a una persona Sorda porque fue el adulto Sordo quien dio el primer paso para que ese niño entrase en el lenguaje, en la lengua oral y en la lengua de señas, en la conversación, en la comunidad. Fue la persona Sorda quien facilitó, paralelamente a las personas Oyentes en contacto con el niño, el desarrollo del lenguaje y de las reglas de convivencia.

Los hijos de Sordos no solicitan entrevistas médicas aunque son potenciales candidatos a posibles perturbaciones ocasionadas por la "la desventajosa situación de tener padres Sordos".

No solicitan entrevistas pero son solicitados por cualquier tipo de profesional o cualquier otra persona, para que oficie como auxiliar en la comunicación con adultos Sordos. Son, en cierto modo, intérpretes vitalicios. Sin embargo, conviene aclarar que no únicamente como intérpretes, porque algunas personas Sordas prefieren expresarse con mayor comodidad en lengua de señas, sino como "filtros", "amplificadores" de la comunicación cuando la voz del Sordo no llega a oídos de los Oyentes.

Llegados a la edad adulta, quizás obvien este tipo de consulta tras haber comprobado, durante varios años, que son pocos los profesionales y Oyentes

(1) MOTTEZ, Bernard; MARKOWICZ, Harry: Integration ou droit à la différence, les conséquences d'un choix politique sur la structuration et le mode d'existence d'un groupe minoritaire: les sourds, París, C.E.M.S., 1979, págs. 27/52.-

en general que conocen y no juzgan desde sus prejuicios el comportamiento de un Sordo adulto.

Las investigadoras argentinas ALISEDO, LORENTE y MASSONE (2) afirman que la falta de interés, hasta hace muy pocos años, por las comunidades Sordas y las lenguas que ellas generan se explicaría por dos hechos concomitantes: por un lado, las personas Sordas son cuantitativamente minoritarias y cualitativamente portadoras de una minusvalía.

Volviendo a la nena de la anécdota inicial, el personaje en cuestión no heredó ninguna deficiencia o daño auditivo, es decir ninguna pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica ligada al sentido del oído. Es normal pero...se le atribuye la herencia de una minusvalía. Se encuentra en una situación desventajosa dentro de una sociedad que cree reconocer en ella una posible discapacidad a través de la ausencia del habla, aún cuando no exista en realidad ningún daño auditivo.

La discapacidad heredada parece justificarse por el libre recurso a un código que no es el mayoritario. Pero aún cuando el hijo Oyente de Sordos se abstenga por diferentes motivos, desde la vergüenza hasta la prudencia, de utilizar la lengua de señas en público, la mera mención de su filiación crea sospechas y temores ante una posible incapacidad social producto de ese hogar juzgado a priori carenciado.

Y ese temor no es únicamente compartido por personas ajenas a nosotros, sino también por la propia familia: los abuelos, los tíos Oyentes.

Los padres constituyen la base de lanzamiento, las raíces, desde donde cada uno de nosotros aceptará el desafío de la vida y recorrerá un camino singular dentro de las comunidades Sorda y Oyente que moldeará una identidad individual rigurosamente original.

Los estudios sobre hijos Oyentes de Sordos son todavía escasos. Una investigación norteamericana a cargo del Dr. Lawrence BUNDE (3) citado por SAVANICK recogió la opinión de 229 hijos Oyentes de padres Sordos con los siguientes resultados: el 75% manifestaba una actitud positiva hacia ellos y un grupo de 18%, una mezcla de sentimientos positivos y negativos.

(2) ALISEDO, Graciela; LORENTE, Estela; MASSONE, María Ignacia: Lingüística y sordera, comunicación presentada en el VIII Congreso Latinoamericano de Filología y Lingüística, Tucumán, setiembre de 1987.-

(3) BUNDE, Lawrence: citado por SAVANICK, Eli: Deaf parents-hearing children, towards a greater understanding of the unique aspects, needs and problems relating to the communication factors caused by deafness, Signograph series n° 1, 1979.-

Me pregunto hasta qué punto las actitudes ambiguas de los padres Sordos hacia su propia identidad y auto-estima, el ejercicio de una autoridad parental supeditada a la supervisión de un consejo familiar, el avasallamiento de roles parentales por parte de familiares Oyentes que obran de buena fe, tratan de ayudar pero que, en la mayoría de los casos, generan mensajes que contradicen los mensajes de los padres, contribuyen involuntariamente al deterioro de las relaciones entre padres e hijos y familiares en su conjunto.

Hay situaciones confusas que no dependen directamente de nosotros, los hijos, en un momento en el cual no podemos tomar distancia y ver claramente cuáles son los límites y los derechos de cada uno de los adultos, Oyentes y Sordos.

Resulta difícil entender la responsabilidad de cada uno dentro de la familia cuando a algunas personas no se les permite decidir para ellos sino en función de otros. Aquéllos que les impiden esa existencia independiente tampoco son realmente seres para sí. Es por ello, que quiero recordar un pensamiento de Paulo FREIRE que dice sencillamente que nadie "es" si prohíbe que los otros sean.

Dentro de la familia considerada como un sistema, cuando alguno de sus integrantes pierde la capacidad de elegir y se somete a prescripciones ajenas que modifican sus decisiones porque resultan de mandatos extraños, se hará evidente una alteración de su comportamiento y de su personalidad. No hay integración, solo acomodación y ajuste momentáneos pues solamente podemos sentirnos integrados cuando somos sujetos, cuando tomamos el control de nuestro destino.

Nadie podrá darnos ninguna respuesta lo suficientemente convincente para conocer el porqué de tener padres sordos, y me pregunto si alguna explicación puede aclarar en algo el propósito de nuestra propia vida: averiguar realmente quiénes somos.

Personalmente, elijo reconocerme en la confluencia de dos comunidades, dos maneras de ver y de actuar en el mundo, enriquecedoras tanto la una como la otra.

Los hijos de padres Sordos nos situamos en un punto importante del camino, útil para evaluar a través de nuestras vivencias si tanto esfuerzo pasado estuvo bien encaminado. Para reflexionar sobre actitudes de tolerancia y respeto hacia la persona Sorda y su elección de vida, necesaria sólida base para las futuras generaciones.

A estas nuevas generaciones y a nosotros, nos tocará evaluar las repercusiones de los cambios que nos trae el tiempo. Nombro algunos, se me escapan otros:

- el acceso de los Sordos a una educación secundaria y superior,
- una formación profesional que no se limitaría a la mano de obra y que permitiría el acceso a un campo de trabajo más amplio,
- un número creciente de matrimonios mixtos entre Sordos y Oyentes,
- las nuevas tecnologías de transmisión y de educación,
- y también, las investigaciones científicas y su difusión entre las comunidades Sorda y Oyente, sobre las lenguas de señas.

Para terminar, quisiera compartir con ustedes una antigua leyenda hindú. Cuenta que el hombre es como un príncipe que fue robado por ladrones cuando era niño. Ha crecido pensando que es uno de los ladrones. Pero si averigua y llega a saber, más allá de toda duda, que es un príncipe con una maravillosa herencia, su vida y su manera de ver las cosas cambiarán totalmente.

- el acceso de los Sordos a una educación secundaria y superior,
- una formación profesional que no se limitaría a la mano de obra y que permitiría el acceso a un campo de trabajo más amplio,
- un número creciente de matrimonios mixtos entre Sordos y Oyentes,
- las nuevas tecnologías de transmisión y de educación,
- y también, las investigaciones científicas y su difusión entre las comunidades Sorda y Oyente, sobre las lenguas de señas.

Para terminar, quisiera compartir con ustedes una antigua leyenda hindú. Cuenta que el hombre es como un príncipe que fue robado por ladrones cuando era niño. Ha crecido pensando que es uno de los ladrones. Pero si averigua y llega a saber, más allá de toda duda, que es un príncipe con una maravillosa herencia, su vida y su manera de ver las cosas cambiarán totalmente.

BIBLIOGRAFIA:

- BRUNER, Jerome: El habla del niño, cognición y desarrollo humano, Barcelona, Ed. Paidós, 1983.
- FREIRE, Paulo: La educación como práctica de la libertad, Madrid, Siglo Veintiuno Editores S.A., 1983.
- HALL, Edward: Le langage silencieux, París, Ed. du Seuil, 1984.
- NORDEN, Kerstin: "Growing-up conditions for deaf children of hearing or deaf parents and hearing children of deaf parents", supplement to The British Deaf News, Carlisle, Bristish Deaf Association.
- MOTTEZ, Bernard: Aspectos de la cultura sorda, comunicación presentada en la 2da. Conferencia Latinoamericana de Sordos, Buenos Aires, noviembre de 1985.
- SAVANICK, Eli: Hijos oyentes de padres sordos, comunicación presentada en la 2da. Conferencia Latinoamericana de Sordos, Buenos Aires, noviembre de 1985.
- U.N.E.S.C.O.: Los inmigrantes: vivir entre dos culturas. El correo de la U.N.E.S.C.O., setiembre de 1986.

* * *)*(* * *

EL DISCURSO PEDAGOGICO DE LA EDUCACION DEL SORDO.
CONSTRUCCIONES DE SABER Y RELACIONES DE PODER.

Luis Ernesto BEHARES *
María Ignacia MASSONE **
con la colaboración de Mónica CURIEL ***

1. DEL CONCEPTO DE ACTITUD AL DISCURSO PEDAGOGICO

El concepto de actitud es muy antiguo y, como muestran Agheyisi y Fishman (1970), resulta bastante central dentro de las visiones funcionalistas del comportamiento y del pensamiento social. Una actitud es, según Lambert y Lambert (1964), un conglomerado de creencias (componente cognitivo), sentimientos (componente afectivo) y acciones (componente conativo), componentes que establecen entre sí una estructura jerárquica de interacciones.

El componente cognitivo está constituido por una red de ideas, creencias y argumentaciones, que no tienen porque ser (y de hecho no lo son, generalmente) de tipo científico, es decir, derivadas de la inducción y la deducción sistemáticas propias del conocimiento técnico-científico. Se derivan, más bien, de intuiciones socialmente consagradas (folk theories) que se dan por verdaderas e indiscutibles sin ser sometidas a un análisis crítico riguroso. De todas maneras, es muy difícil establecer una frontera nítida entre lo verdadero y aquéllo que es socialmente aceptado como tal sin serlo, ya que el propio pensamiento científico está sujeto a legitimaciones que no son estrictamente científicas en todos los casos, porque las "creencias" también participan de los valores ideológicos y de su historicidad. Sin embargo, el "saber popular" está compuesto por partes iguales de datos científicos y valoraciones que no lo son, incluyendo casos en que una idea continúa siendo legitimada como verdadera a pesar de que las disciplinas científicas ya la hayan reformulado o abandonado. Las creencias no existen per se, en forma autónoma, sino que forman un cuerpo orgánico interrelacionado y jerárquico que es parte de la cultura del grupo humano y de la época histórica en que se manifiestan.

* Universidad de la República, Departamento de Lingüística e Instituto de Psicología.

** Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias de la Educación y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

*** Asistente de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.
Becaria C.O.N.I.C.E.T.

Con respecto al mundo de la sordera un ejemplo clarificador de lo que estamos diciendo es la creencia de que el uso de la lengua de señas por el niño sordo disminuye sus posibilidades de ser oralizado. Esta idea fue sostenida durante mucho tiempo por la medicina, la psicología y las terapéuticas especializadas, pero en la actualidad con el desarrollo de la psicolingüística se ha probado precisamente lo contrario: la evidencia acumulada por múltiples investigaciones ha ya demostrado ampliamente que el desarrollo temprano de la lengua de señas activa en forma positiva todo el procesamiento psicolingüístico implicado en la adquisición del lenguaje, incluida la lengua oral. El procesamiento psicolingüístico se beneficia, precisamente, con la mejor socialización, con el desarrollo natural de las capacidades cognitivas en edades tempranas y con el desarrollo de las estrategias de la interacción verbal en la realidad cotidiana. A pesar de estas comprobaciones ya indiscutibles, el "saber popular" en el mundo de la sordera continúa fuertemente condicionado por dicha creencia que es muy difícil erradicar. Como veremos más adelante, dicha creencia no puede concebirse exclusivamente como el resultado azaroso de una mala información técnica o de una ignorancia de las investigaciones más recientes, sino que se deriva especialmente de las jerarquías eidéticas en el marco de las relaciones de poder.

El componente afectivo, como su nombre lo indica, está integrado por una gama muy amplia de sentimientos, temores, aprensiones y entusiasmos, adhesiones y rechazos, que no se explican como parte de lo cognitivo sino como las relaciones que el individuo -o los grupos- establecen con ideas en función de su propia experiencia y de sus expectativas. Obviamente, en este caso, es más simple ver las relaciones de poder subyacentes teniendo en cuenta que el yo individual o social se manifiesta aquí más directamente.

Un ejemplo claro de este tipo de rasgo actitudinal se observa en los sordos que manifiestan individual (aislamiento) o grupalmente (guetización) aprensiones o rechazos afectivos hacia los oyentes o el mundo oyente. Siendo individuos o grupos minoritarios, refuerzan o pretenden reforzar en estos sentimientos la ausencia de poder que sienten como una propiedad de los oyentes y ajena a sus posibilidades reales.

Otro ejemplo lo constituyen los padres oyentes de niños sordos quienes tenían expectativas (fantasías) respecto a tener un hijo oyente y no logran reelaborar esta pérdida al descubrir que su hijo es sordo. Proyectan estos sentimientos de pérdida sobre los éxitos de asimilación al oyente que les prometen las terapéuticas del habla y de la audición, la tecnología audiológica o la cirugía reparadora.

El componente conativo está constituido por las manifestaciones de la conducta, que pueden ser verbales (opiniones o declaraciones expresadas con la intención de influir en los demás o que manifiestan sus estados mentales) o no-verbales (actos en los cuales queda de manifiesto qué lugar o qué posición ocupa el individuo o grupo respecto a un determinado asunto). Muchas veces, estos rasgos actitudinales (y especialmente los no-verbales) entran en contradicción con las creencias de la persona o el grupo, ya

que es muy difícil controlar cognitivamente la conducta en forma sistemática. Pero también, y especialmente los verbales, sirven para manifestar exteriormente las creencias, porque los actos discursivos verbales manipulan al otro en relación a lo que el destinador cree o siente. Como ya señalamos con respecto a los dos componentes descriptos, los rasgos conativos del fenómeno actitudinal se entrelazan con las relaciones de poder puesto que "decir" o "hacer" son manifestaciones de este poder, muchas veces en sustitución o desmedro del saber puro o científico.

Un ejemplo de esta actitud lo encontramos en aquellos maestros que habiendo aceptado y comprendido los principios de la Educación Bilingüe-Bicultural, sin embargo, no logran adaptarse comportamentalmente a compartir la tarea docente con personas sordas e intérpretes bilingües en forma integrada y con el mismo nivel de responsabilidad. Dicha actitud se manifiesta en actos demasiado directivos respecto al quehacer de los otros para terminar en la práctica produciendo nuevamente formas de la educación del sordo centradas en el oyente, como en el caso de la Comunicación Total. En los hechos, las relaciones de poder permanecen inalteradas a pesar de la reformulación conceptual que parecería entrar en contradicción con la práctica.

El concepto tradicional de actitud parece estar demasiado regido por la autonomía de las construcciones de saber pero los hechos demuestran que el procesamiento actitudinal está fuertemente impregnado por las relaciones de poder. Un concepto más adecuado que el de actitud parece ser el concepto de discurso, entendiendo por discurso cierta regularidad en las relaciones interaccionales definidas inicialmente por poseer condiciones de producción (que dan cuenta de todos los valores sociales e institucionales del acto discursivo) y formaciones ideológicas (que dan cuenta del lugar ocupado por los productores del discurso en relación a la estructura social) (1)

(1) En este punto es interesante remitir al lector al análisis que Foucault (1969) hace del concepto formación discursiva que lo define en esta formulación "En el caso de que se pudiera describir, entre cierto número de enunciados semejante sistema de dispersión, en el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamientos, transformaciones) se dirá, por convención, que se trata de una formación discursiva" (pág. 62). El concepto formación discursiva sería entonces, un conjunto de elementos formados de modo regular, y se relaciona con relaciones de poder. Por otro lado, el saber sería: aquéllo de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no estatuto científico...no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (pág. 306). Courtine (1981) también ha desarrollado estos temas con mayor detenimiento.-

En este sentido, siguiendo a Orlandi (1987:15-23) podemos caracterizar el discurso pedagógico (DP) y ubicar preliminarmente el discurso de la educación del sordo (DPES), lo que haremos a continuación.

Orlandi concibe la existencia de tres tipos de discurso: el discurso lúdico, el discurso polémico y el discurso autoritario. En el discurso lúdico la polisemia o determinación específica de sentidos es abierta y los interlocutores están expuestos a la objetividad de la cosa de la cual se habla en forma total. En el discurso polémico la polisemia es controlada, en el sentido de que existe una dirección y de que cada interlocutor procura dominar ese referente o cosa. En el discurso autoritario "el referente está ausente, oculto por decir; no hay realmente interlocutores, sino un agente exclusivo, lo que resulta en una polisemia contenida". Este tipo de discurso supone que la cosa es propiedad del único interlocutor que en él participa. La autora citada caracteriza, en éste y en otros trabajos, el discurso pedagógico como una variedad del discurso autoritario.

En la comunicación pedagógica participan cinco instancias que caracterizamos en el Cuadro I:

quién	enseña	qué	a quién	dónde
Imagen del maestro	Inculca ("obligar a aceptar")	Imagen del Referente (Metalenguaje) (ciencia-hecho)	Imagen del alumno	Escuela Aparato Ideológico
(A)		(R)	(B)	(X)

CUADRO I: RELACIONES EN EL DP (tomado de Orlandi, 1987:16)

El trayecto pedagógico puede ser representado como A enseña R a B en X. Pero la imagen dominante del DP puede ser caracterizada como "imagen que B tiene de R" (IB (R)), porque el DP se presenta como un mecanismo consistente en la pregunta acerca de R, es decir, el objeto que B debe conocer. Sin embargo, este análisis preliminar es estrecho, y solo representa las construcciones de saber, mientras que el DP, en tanto discurso autoritario constituye un ejercicio de poder. El mecanismo de la pregunta es sustituido, entonces, por el de la "influencia" y su correlato de temor en B, al existir la posibilidad de no estar de acuerdo con lo que A busca con su simulada pregunta (error y culpa). El DP se transforma así en un fuerte mecanismo de control y en una dirección absoluta del agente A, hecho que da cuenta de su carácter autoritario (si esta dirección fuera buscada por A y B sería un discurso polémico). En rigor, el esquema IB (R) evidenciaría únicamente las construcciones de saber pero, en cambio, al incluir las relaciones de poder debe ser sustituido por "la imagen que B tiene de la imagen que A tiene de R", es decir, IB (IA (R)), cuando el autoritarismo es mesurado; o la imagen que A tiene de A, IA (A), en el caso de la hipertrofia de la

autoridad. De esta manera, "enseñar" no es tanto sinónimo de informar o sus parónimos, sino más bien "obligar a aceptar" (el término utilizado por Orlandi es "inculcar" que, por lo menos en español, nos parece demasiado ambiguo).

No podemos detenernos aquí a caracterizar en forma más exhaustiva el DP, por lo cual referimos al lector al libro de Orlandi (1987), a la otra bibliografía sobre el tema (Bourdieu, 1982) o a su propia experiencia sobre el DP. De todos modos, ensayaremos alguna elaboración preliminar, a modo de hipótesis sobre el DP de la educación del sordo (DPES).

El DPES nos permite ver claramente el fenómeno del enmascaramiento de las relaciones de poder a través de las construcciones de saber: el que el niño no sepa lo que en el sistema pedagógico (X) se considera como que debe ser sabido permite enmascarar la acción del poder de X sobre ese niño. Uno de los mecanismos para lograr este enmascaramiento es el del "aprendizaje" y las diversas teorías que conciben el aprendizaje como un resultado del interés con el cual el niño puede investirlo. En el caso del niño sordo, bajo el oralismo se sostiene que el niño necesita de la lengua oral para ser integrado a la cultura, lo que realmente el niño siente como necesario y quiere hacer. De este modo, se enmascara la verdadera finalidad de la oralización que es la de "normalizar" al niño sordo en relación al ideal oyente que, obviamente, sólo le interesa al sistema. La identidad del maestro oyente es proyectada sobre el niño sordo con las mediaciones ideológicas del caso en un esquema muy cercano al descrito anteriormente IA (A). En cierto sentido, podemos decir que el DPES no solo ataca el problema de la definición de R en cuanto referente conceptual (los conocimientos a impartir), sino también a I (imagen) ya que, en cierto sentido, para la educación oralista B (alumnos sordo) no existe más allá de un intento de construirlo a imagen y semejanza de A (maestro oyente); hecho que, de todos modos, no significa sino un paso adelante (una exageración de las tendencias inherentes al DP de la escuela común). En este sentido, el DPES se emparenta con el DP de la educación étnica, marginal, de clases populares, etc., en las que se potencia de la misma manera su carácter autoritario.

Uno de los rasgos característicos del DP consiste en que en éste, A y B no se relacionan en tanto que individualidades sino más bien en cuanto a abstracciones de lugares en el sistema pedagógico. En otro trabajo, (Behares, 1989) se ha definido el concepto de sujeto de aprendizaje como construcción del aprendiz en términos del sistema, opuesto a sujeto concreto o aprendiz psicossocialmente individual. De la misma manera, podemos definir un sujeto de enseñanza o agente educativo del sistema, diferente al sujeto maestro real e individual. Estos "sujetos" son artificiales y cumplen una función enmascaradora de las relaciones de poder a través de las construcciones de saber. Estas identidades artificiales están conectadas también con la artificialidad del referente, diferente en el DP al objeto de la experiencia del profesor y del alumno: obviamente, se trata más bien de las valoraciones (saber legítimo) de las construcciones de saber hechas por el sistema y sus conformaciones ideológicas subyacentes.

Si este análisis es ajustado a la situación de los hechos en el DP de la escuela común, lo es mucho más en relación al DPES en el cual llega a límites exagerados. Si el niño oyente y el maestro de escuela común están "ausentes" de la secuencia enseñanza-conocimiento-aprendizaje, el maestro de discapacitados auditivos (DA) y el niño sordo lo están mucho más porque la secuencia, en este caso, ni siquiera llega al nivel de los conocimientos, constituyéndose más bien como condicionamiento de estructuras lingüísticas-cognitivas-aprendidas, vale decir, la artificialidad del proceso llega a las bases mismas (o las bloquea?) de la organización interactiva inherente al discurso.

El DPES tiene una instauración doble a nivel de la reproducción de las relaciones sociales. Por un lado, continúa, como el DP de la escuela común, siendo un 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, como oyentes imperfectos que deben ser "normalizados". Así como al intentar asimilar a la cultura oficial todas las clases sociales se reproduce y se favorece la desigualdad, al intentar normalizar al sordo se crea la entidad discapacitado auditivo (oyente deficitario) que reproduce y profundiza el poder de la sociedad oyente sobre la comunidad sorda.

2. LA EDUCACION DEL SORDO

Hasta fines del siglo XIX la educación del sordo ensayó diversos mecanismos en varias modalidades que iban desde el oralismo más o menos puro (Heinicke en Alemania), el manualismo o representación manual de la lengua hablada (de L'Epée en Francia, Gallaudet y Clerc en Estados Unidos) a formas combinadas de ambos (de León en la España del siglo XVII, Braidwood en Inglaterra). Todos estos "sistemas" tenían en común el ideal humanista de reconocer y potenciar las habilidades del niño sordo para que éste fuera partícipe pleno de la vida social.

A fines del siglo pasado, se da un vuelco en la concepción de la sordera, debido a tres desarrollos que confluyeron en lo que hoy denominamos oralismo (Behares, 1989b).

El primero de ellos fue el surgimiento de prácticas propiamente oralistas que desdeñaban los desvíos del manualismo para llegar al aprendizaje de la lengua oral. Entre 1830 y 1880 se va produciendo un retroceso del manualismo debido a dos razones complementarias. En primer lugar, el método de L'Epée no tiene por objetivo el desarrollo de la lengua de señas de los sordos sino la utilización de sistemas artificiales inspirados en ella para facilitar la adquisición de la lengua oral mayoritaria. Este hecho implicaba que la lengua de la educación y la lengua de la sociedad mayoritaria no coincidieran, así como tampoco la lengua de la educación y la que los sordos utilizaban dentro de su comunidad. El abuso artificial de las "señas metódicas" contribuyó al desprestigio del manualismo entre los educadores de sordos. Las "señas metódicas" son el antecedente de la práctica que hoy día se conoce con el nombre de Comunicación Total que padece de las mismas imfecciones y que manifiesta

las mismas ambigüedades conceptuales del manualismo pre-oralista. En segundo lugar, las señas metódicas resultaron ser un intermediario innecesario para el desarrollo de la lengua oral, ya que, en realidad, en aquella época el acceso a la lengua escrita era la verdadera antesala de la oralización y la manualización no era más que un recurso complementario.

El oralismo pre-audiológico comenzó por privilegiar una metodología estrictamente de primera lengua para el acceso a las lenguas mayoritarias, lo que fue consagrado en el Congreso de Milán patrocinado por las instituciones oralistas de Milán y de París y rápidamente expandido a los países del hemisferio norte (Estados Unidos, por ejemplo, comenzó a abandonar el manualismo en forma sistemática a partir del Congreso de París en 1890). A pesar de que el Congreso de Milán no representó, en su momento, más que a un grupo muy selecto de la comunidad educativa (con exclusión de las personas sordas) no tuvo dificultades en los 20 años posteriores en controlar los sistemas educativos de los diferentes países.

El segundo desarrollo correspondió a los avances tecnológicos en el campo de la audiología posibilitados por las investigaciones e invenciones de Alexander Graham Bell. En efecto, el surgimiento de los audiómetros y audífonos hizo que los médicos irrumpieran en el mundo de la sordera bajo el emblema de que los sordos raramente lo eran en forma profunda y que la utilización de los restos auditivos podría posibilitar su inserción "normalizada" en la sociedad oyente. Esta comprobación, en parte cierta, reducía la experiencia de la sordera a la audición y desatendía todos los aspectos psicosociales inherentes a ella. A partir de este punto de vista se llegó a concebir al sordo como un enfermo rehabilitable y los intentos educativos del siglo XIX se metamorfosearon en prácticas terapéuticas derivadas de los diagnósticos médicos y cuya finalidad fundamental era realizar una ortopedia del habla.

En tercer lugar, entre los años 1920 y 1940 se produjo, especialmente en los Estados Unidos, un fuerte impacto de la psicología conductista que rápidamente se extendió a todas las ciencias vinculadas con el individuo y la sociedad. De esta manera, las terapias del habla encontraron en el oralismo un aliado invalorable. Surgen así los entrenamientos para la lengua oral inspirados en principios cada vez más sofisticados de los antecedentes tempranos de la psicolingüística conductista. En estos años la patología del habla (speech pathology) y las terapias del habla (speech therapy) se adueñan de la educación del sordo, creándose para ello carreras profesionales específicas.

La lingüística conductista distribucional también vino en auxilio de estas prácticas produciendo técnicas que, como la clave Fitzgerald, permitían que el entrenador de sordos pudiera trabajar con los niveles estructurales de la lengua oral descritos como procesos combinatorios de izquierda a derecha y en una línea de un solo nivel.

En rigor, desde los años 40' hasta nuestros días el oralismo sólo ha intentado perfeccionar los aspectos técnicos de su práctica sin abandonar la

base teórica o práctica derivada de la audiolología y del conductismo. Dicha base conductista del oralismo se evidencia, actualmente, en el DPES en verbos como: "reforzar", "adiestrar", "imitar", "asimilar", "indicar actitudes o conductas que debe asumir (el niño sordo)".

En la actualidad, el niño sordo inmerso en programas oralistas es concebido como un ente intrínsecamente deficitario, que no trae ni lleva en su pasaje por los programas otra cosa que lo que el técnico le da (Massone, 1989). En los objetivos planteados para el oralismo por Cáceres (1983) se evidencia claramente este hecho:

"Los objetivos de la educación oral en la escuela especializada apuntan a la esfera de la comunicación oral y escrita, a la adecuación social dentro del medio en que debe vivir, al desarrollo de una personalidad lo suficientemente equilibrada que le permita afrontar el vivir y el convivir y al logro de una buena evolución del pensamiento" (El subrayado es de la autora).

En rigor, podríamos decir, entonces, que no son programas educativos sino terapéuticos a pesar del hecho indiscutible de que la escuela para sordos como microcosmos deficitario terapéutico también provee al niño sordo de criterios de organización social minoritarios. El niño sordo adquiere conciencia de su identidad sorda y lengua de señas en estos microcosmos, en el contacto con sus pares, a pesar de que ambos procesos sean sistemáticamente reprimidos por los encargados de su educación. En muchos países a partir de los años 50' se ha tendido inclusive a reducir estos encuentros mediante la colocación de niños sordos en aulas regulares bajo las diferentes modalidades de lo que se ha dado en llamar "integración".

En nuestros sistemas educativos los niños sordos desarrollan simultáneamente su identidad deficitaria (la de no-oyente) debido a las presiones de la ideología oralista, y su identidad de sordos mediante la inserción temprana en comunidades sordas de pares (Massone, 1989b, Behares, 1989b). Se instaura así una crisis de identidad que supera en mucho las expectativas del sistema y que, a pesar de sus intentos asimilacionistas, no ha logrado impedir el desarrollo de los conflictos psicosociales inherentes a la sordera. La identidad sorda se va construyendo, entonces, en contacto con esta matriz diglósica no solo en la escuela sino también en el hogar (Gabbiani y Behares, 1987). Como sugieren estos autores, será bajo estas condiciones que el niño sordo desarrollará su identidad diglósica.

En nuestra opinión, y en la de los científicos sociales a partir de los años 60', estos conflictos psicosociales están en la base de los fracasos educativos del método oralista por diferentes razones, pero todas ellas reducidas al desconocimiento del papel que juegan los procesos identificatorios y de socialización en el aprendizaje. El hecho de considerar a los sordos como discapacitados (enfermos) ha hecho que los intereses educativos queden minimizados ante la quijotezca tarea de "restituir" al enfermo lo que no tiene, es decir, la audición y su derivado el habla.

Un microanálisis de una escuela para niños sordos revela inmediatamente la existencia de este conflicto psicosocial. En dichas instituciones todos los educadores son oyentes formados en técnicas oralistas, mientras que los niños son sordos que ya constituyen como grupo una comunidad autónoma, incluso en términos lingüísticos, aunque supeditada en todos los sentidos a aquélla de los educadores oyentes. En la gran mayoría de estos lugares el uso de la lengua de señas está específicamente prohibido aún en las actividades propias del mundo infantil (juegos, recreaciones, etc.). De todos modos, la lengua de señas es el modo de comunicación primario de la comunidad sorda infantil. No hay, por lo general, tampoco adultos sordos dentro de estas instituciones, y cuando los hay están en posiciones consideradas socialmente como muy inferiores (limpieza, mantenimiento, portería, etc.). Los maestros tampoco parecen considerar necesaria la inclusión de adultos sordos a nivel escolar sino solo en tareas no pedagógicas (deportivas, sociales, cooperadora de padres, inserción laboral, etc.). Por otro lado, también los padres sordos de niños sordos reciben un tratamiento discriminatorio.

En este marco de referencia institucional se producen ya los conflictos de poder entre la comunidad oyente y la comunidad sorda instaurándose en la matriz socializadora primaria, ya que los padres acompañan, en general, este modus operandi. Los conflictos psicosociales del sordo no están específicamente relacionados con las construcciones sociales de saber y de la instrucción, sino más bien con las relaciones de poder desarrolladas a partir de la confrontación de los dos mundos en el marco de un sistema pedagógico que, como vimos, está determinado por caracteres autoritarios y no negociadores.

3. IDENTIDAD DEL MAESTRO DE DISCAPACITADOS AUDITIVOS

En el marco ideológico del sistema educativo el maestro de discapacitados auditivos (DA) aúna a las tendencias autoritarias del docente o que el sistema le impone, la responsabilidad terapéutica. Además de ser el agente primordial del aprendizaje instruccional, el maestro de DA tiene también la responsabilidad central e intransferible de construir la identidad y los instrumentos culturales (lenguaje y pensamiento) de los niños sordos. Si, como vimos, su tarea es intrínsecamente terapéutica, lo que se manifiesta en el rótulo maestro de DA (porque, en rigor, no cumple funciones de maestro de sordos sino de terapeuta de la discapacidad), es un resultado naturalmente esperable que el poder del cual está investido se mucho mayor y se instaure no solo en el qué del aprendizaje sino también en el cómo y en el cuánto de éste.

Los niños oyentes llegan a la escuela primaria con estructuras de pensamiento y conocimiento del mundo que han desarrollado naturalmente en su contacto positivo con la comunidad oyente, debido a su temprano acceso a la lengua oral y a la interacción a través de ésta con adultos significantes de la comunidad oyente a la que pertenecen. Aún cuando el maestro oriente y regule durante la edad escolar el acceso a ciertos contenidos de la cultura, no puede sustituir totalmente los modus operandi que el niño trae y ejercita durante la edad escolar frente al mundo y a la sociedad. El maestro oyente también

interviene en el proceso de socialización controlando al niño como agente del aparato ideológico educativo del Estado, inclusive en los aspectos instrumentales del lenguaje (por ejemplo, en la actitud normativista) y en los procesos de aculturación especialmente de los niños provenientes de subculturas relativamente diferentes a la cultura oficial estándar (marginados, grupos étnicos, clases populares, etc.). Pero la gran diferencia con el maestro de DA radica en el hecho de que el niño oyente participa en forma dialéctica de la experiencia escolar y de la experiencia global y subcultural al mismo tiempo. El niño sordo, en cambio, depende mucho más de lo que la escuela y la familia oyentes pueden "darle" en cuanto instrumentos para acceder a la cultura y a la identidad social.

El niño sordo de padres oyentes no tiene, en general, instrumentos de socialización alternativos, los que solo son provistos por el maestro de DA como "dador" absoluto. En las instituciones oralistas más características el maestro de DA tiene como responsabilidad el impedir o contrarrestar los efectos de modos alternativos de socialización, no permitiendo así la formación o el acceso del niño a la comunidad sorda, hecho que implica también minimizar en él el desarrollo de la lengua de señas. Este fenómeno es particularmente grave en los casos de los niños sordos cuyas familias, por diferentes motivos, resignan toda responsabilidad socializadora en la institución escolar o se ponen bajo la tutela de ésta para reproducirla en el cotidiano del hogar. Pero conviene señalar que, a pesar de los ingentes esfuerzos que muchas veces se realizan, el niño sordo termina por acceder naturalmente a estos modos alternativos de socialización. Se instaura así la crisis de socialización y la lucha por el poder con respecto a ella en el seno de la escuela o en su periferia.

El maestro de DA queda investido, en muchos casos contra su propia voluntad, de la identidad de agente de control de la sociedad oyente en el proceso de socialización. El representa por su investidura pedagógica en el sistema y por su calidad de oyente, a la sociedad oyente, y las técnicas de oralización, por lo tanto, no pueden ser concebidas únicamente como una opción técnico-metodológica sino también como mecanismos para el ejercicio de este poder.

La comunidad sorda, muchas veces, por su carácter minoritario y porque, en general, ha pasado por esta experiencia educativa manifiesta una sujeción a la comunidad oyente que se observa en formas de adhesión críticas con respecto a su lengua de señas y a los patrones culturales inherentes a su comunidad. La lengua oral y la cultura de la comunidad oyente actúan, entonces, como polos prestigiosos imantados para muchos sordos dentro de la comunidad. Inclusive, los hogares sordos, en muchos casos, si bien reproducen los ideales y contenidos de la cultura sorda incorporan en forma dialéctica los de la cultura oyente.

4. PERSPECTIVAS DE CAMBIO EN LA EDUCACION DEL SORDO

A partir del fracaso del oralismo en los aspectos específicos y en su carácter de retardatario de los niveles de instrucción del niño sordo se ha ve-

nido manifestando en nuestros países un deseo de los maestros de DA de transformarse en maestros en sentido pleno, ya sea por la frustración experimentada en la tarea docente o por el rechazo de ser agentes autoritarios o por ambas razones simultáneamente. Por otro lado, las comunidades sordas han podido manifestarse en relación a sus expectativas con respecto a los modos de socialización de sus miembros potenciales y han asumido responsabilidades más combativas en este sentido (Machado, 1989; Behares, Monteghirfo y Davis, 1987). Ambos procesos se han hecho particularmente productivos, en Uruguay como en Argentina, en ocasión de la relativa reapertura democrática una vez que los militares devolvieron el poder estatal a la sociedad civil, permitiendo un marco de discusión más libre.

Actualmente, en nuestros países los maestros de DA, las comunidades sordas y las familias están en un proceso de cambio en sus actitudes en relación a la educación del niño sordo. En el caso de los maestros de DA se ha generado una actitud de búsqueda de nuevas metodologías alternativas, a pesar del poder del oralismo especialmente en la Argentina. De hecho, el Uruguay ha implementado, con el consenso del 95% de los maestros de DA, un plan nacional para incluir individuos sordos y el uso de la Lengua de Señas Uruguaya de modo oficial dentro de las escuelas especiales, y la Argentina se encuentra en un debate cada vez más intenso al respecto.

Los maestros de DA, en general, se encuentran en la búsqueda de nuevas metodologías, mientras que las comunidades sordas buscan nuevas posiciones de poder en relación al proceso de socialización de los niños sordos. En el caso de los primeros se ha observado, más en Argentina que en Uruguay, una tendencia más manifiesta hacia el modelo de la Comunicación Total, que es considerado como un oralismo más desarrollado, pero que no toma en cuenta los factores inherentes a la lucha por el poder. Los maestros de DA observan que mediante la Comunicación Total su identidad y su poder quedan más bien intocados, pero que, al mismo tiempo, sus posibilidades metodológicas se amplían.

En el caso de las comunidades sordas esta situación resulta más ambigua, ya que algunos de sus miembros continúan supeditando sus temas de decisión a las construcciones de saber metodológicas de los maestros de DA, mientras que otros asumen responsabilidades más combativas en relación al conflicto de poder en sí mismo. Un papel fundamental en este proceso es jugado por las autoridades educativas del sistema en recoger ya una u otra de estas aspiraciones. En el caso de Uruguay, a partir de 1985, las autoridades educativas, por lo menos formalmente, aceptaron el cambio en términos más profundos reconociendo las relaciones de poder como punto central a modificar. En el caso de la Argentina todavía no ha habido una decisión oficial en la materia, la que se presenta como más compleja dada la pluralidad de situaciones educativas inherentes al sistema argentino más descentralizado. Por otro lado, no es un hecho desconocido para nadie que la Argentina es uno de los valuartes más consistentes y poderosos del oralismo en el mundo; por lo tanto, no se ha producido aún una apertura hacia los conocimientos de otras ciencias sociales (lingüística, antropología, psicología social) que son las que pueden dar un sus-

trato científico más riguroso a la discusión (Massone, 1985/89; Alisedo, Lorente y Massone, 1987; Johnson y Massone, 1989).

El análisis de los procesos de discusión en Argentina y Uruguay pueden proporcionarnos, a pesar de que los autores de este trabajo somos parte de ellos, elementos de primera línea en el análisis del proceso histórico de cambio sociocultural en relación a la sordera.

5. METODOLOGIA EMPLEADA EN ESTE TRABAJO

El material utilizado en este trabajo consistió en recolección de documentos, ponencias, discursos, programas escolares y de formación docente; la observación participativa y la realización de una encuesta y entrevistas no-dirigidas a maestros de DA, padres, personas sordas y autoridades escolares.

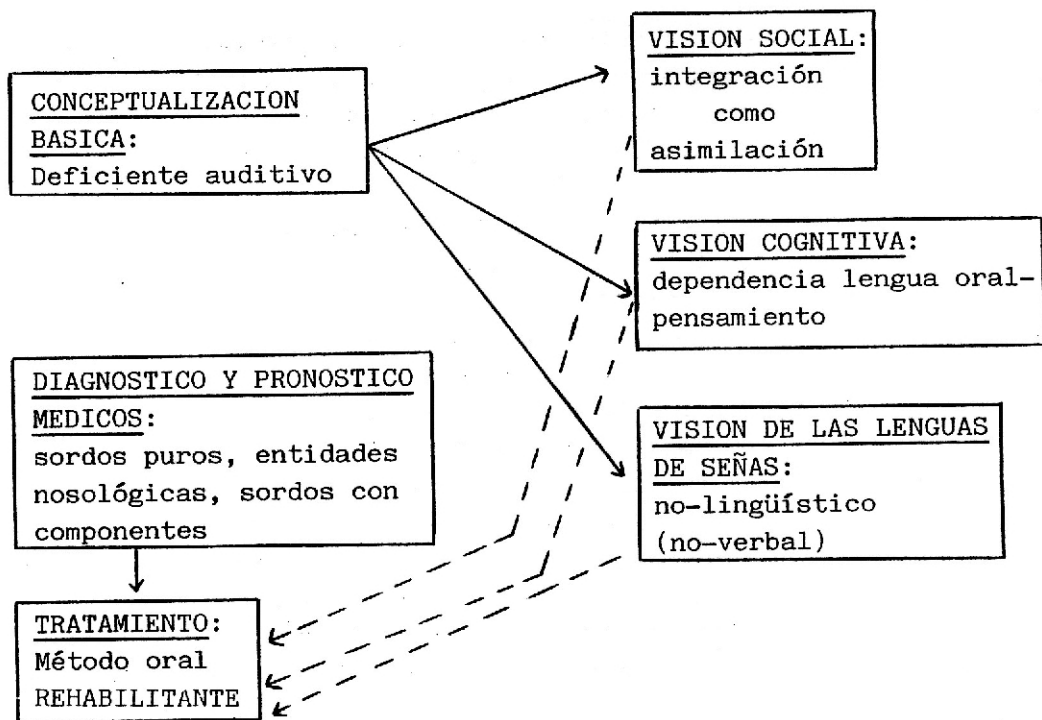
La recolección inicial de los datos a través de la encuesta se realizó en Uruguay en el año 1985 cuando se comenzó a discutir sistemáticamente el tema. Los formularios de encuesta fueron distribuidos en ese año y sus resultados fueron ya discutidos en Behares y Rilo Guerisoli (1986). En la actualidad, se están distribuyendo nuevamente formularios al mismo universo de muestra para poder comparar los cambios ocurridos durante estos cuatro años.

En Argentina los datos fueron recogidos durante 1987 y 1988. La encuesta, en este caso, fue dirigida a maestros de DA de las escuelas de Capital -excepto el Instituto Oral Modelo cuyas directoras negaron la posibilidad de realización de la encuesta-, de provincia y algunas del interior del país; y a personas sordas. Bajo el rubro docente se incluyeron también a otros técnicos que trabajan en las instituciones escolares.

Todo este material fue analizado y discutido en el equipo de trabajo y en las páginas que siguen describiremos dicho análisis y las conclusiones a las que arribamos en su discusión. Hemos dado un valor diferente a las comprobaciones comparativas de los materiales recogidos en los dos países, lo que nos permitirá otro nivel de análisis relativamente independiente de los procesos en sí.

6. MATRIZ TERMINOLOGICA DEL CAMPO DISCURSIVO

Como en cualquier otro campo discursivo en el DPES existe una matriz terminológica que da cuenta de ciertas conformaciones conceptuales propias de las construcciones de saber inherentes a este campo. Los términos utilizados deben ser explicitados en el marco de referencia de las construcciones de saber. A estos efectos, hemos organizado el material previamente analizado en base al siguiente cuadro -Cuadro II-:



CUADRO II: CONSTRUCCIONES DE SABER PREPONDERANTES EN LA EDUCACION DEL SORDO (ARGENTINA, 1988, URUGUAY, 1985).

Como podemos observar existe una conceptualización básica mediante la cual se define al individuo sordo y cinco derivaciones de ésta, todas ellas muy dependientes de dicha conceptualización básica.

La concepción básica del sordo imperante en el discurso pedagógico en momentos en que ambos países no habían iniciado aún el proceso de cambio, está fuertemente prefigurada por datos exclusivamente audiológicos. Por este motivo, se describe al sordo como un individuo deficitario en virtud de su pérdida de audición con expresiones tales como: "no-oyente" (como opuesto al oyente normal o "normoyente"), "deficiente o discapacitado auditivo", y se lo ubica en una misma categoría con todos aquellos individuos con "perturbaciones o problemas de lenguaje". En relación a esta conceptualización debemos agregar dos factores que la determinan. Por un lado, el partir del individuo sordo como una entidad absoluta y aislada de toda ubicación social: se habla de la persona sorda y no de la sordera como hecho social, hecho que determina un marco de referencia muy limitado y una concepción de lo sordo solo como intrínsecamente biológico y, por ende, definible en relación a una norma biológica esperada- lo oyente. Por otro lado, y en cierta manera derivado del punto de partida biológico, la definición de lo sordo queda confinada al ámbito estrictamente clínico y pierde toda posible relación con la vivencia cotidiana en el ámbito familiar y social. En cierto sentido, este punto de partida es común a todo el discurso de la educación especial y tiene que ver con las conformaciones ideológicas psicologistas (o si quiere, derivadas de la exclusividad del psiquismo individual como objeto) y del discurso paternalista de la sociedad acerca de la discapacidad. El concepto de discapacidad puede ser den-

tro de la sociedad post-iluminista mucho más discreto, tecnicista y discriminatorio que los discursos humanistas del siglo XVIII, precisamente por la valoración psicologista de la diferencia que contribuye junto con los complejos sociales de "culpa" a enmascarar las relaciones de poder.

De dicha conceptualización básica se derivan cuatro conformaciones complementarias, solo explicables a partir de aquélla: el discurso médico ("Diagnóstico y pronóstico médicos", en el Cuadro II), la "visión social", la "visión cognitiva" y la "visión de las Lenguas de Señas utilizadas por los sordos.

El discurso médico, a través de las especializaciones audiológica y neurofisiológica, es el más importante y el más determinante al punto de que el DPES puede concebirse como un mero componente práctico de éste (2). En efecto, el discurso acerca del diagnóstico y pronóstico de los individuos sordos en tanto que portadores de una "patología", "enfermedad" o "condición audiógena" determina posteriormente una práctica rehabilitatoria intermedia entre el diagnóstico y el pronóstico. A diferencia de otras entidades médicas, la sordera anula en la práctica posterior de "cura" del paciente toda distinción entre lo terapéutico y lo educativo, subsumiendo a lo segundo en lo primero.

En el discurso médico sobre la sordera hemos discriminado una amplia serie de términos que permiten visualizar la matriz discursiva de éste y que aparecen en la siguiente lista:

audiógeno.

audición residual

diagnóstico

entidades nosológicas (sordera profunda, severa, moderada y leve; hipoacusia; sordera congénita, genética, perinatal, adquirida o de etiología desconocida; sordera post y pre-lingual)

equipamiento

patológico (patrón patológico)

prevención primaria

prevención secundaria

prótesis -audífono-

sordera pura

sordera con componentes (lesiones cerebrales, afasia, disfasia, disartria, dislalia, trastornos motrices, disfunción cerebral mínima, retardo, trastornos emocionales, trastornos de conducta, problemas de aprendizaje, déficit de estimulación ambiental)

técnicas paramédicos

Obviamente, toda esta terminología tiene su lugar y su necesidad en el discurso médico a pesar de que, como siempre sucede en este discurso, se bloquea de entrada toda posible correlación con variables no estrictamente médicas. Pero su importancia sobre la sordera trasciende los límites de este dis

(2) Foucault (1969) toma el discurso médico como modelo ideal para determinar los elementos de la formación discursiva en relación a "¿Quién habla?".

curso en la medida en que actúa como organizador básico del DPES.

Derivados de la concepción del sordo como deficiente auditivo se construyen tres campos conceptuales más o menos independientes que intentan abarcar desde ese punto de partida los aspectos sociales, cognitivos y sociolingüísticos de la sordera. A diferencia del discurso médico, que tiene una organización rigurosa, a pesar de su extremada linealidad clínica, estas concepciones conceptuales derivan más de prejuicios que de constataciones científicas verdaderas. En el DPES todo lo que hace a la visión social está regido por el concepto de "integración" entendida como "asimilación" individual a la sociedad oyente. El esfuerzo por asimilar al sordo a la sociedad oyente, o por "normalizarlo", tiene su validación en la idea de que dotar al sordo de buenos mecanismos de comunicación oral le va a permitir funcionar como si fuera un oyente. Esta idea, que la vivencia empírica demuestra como ilusoria, responsabiliza, en general, al medio ambiente del fracaso, ya que especialmente en los grupos sociales más carenciados la estimulación para esta comunicación no alcanzaría los niveles exigibles. Este círculo vicioso entre el ideal oyente asimilador y la incapacidad de la sociedad para asimilar se agota en sí mismo y actúa más bien como un conglomerado de falsas expectativas que, por lo tanto, desconocen la realidad social de la sordera y perjudican al niño sordo.

De igual modo, la visión cognitiva de la sordera, y a pesar de la investigación ya bastante desarrollada acerca de este tema desde la Psicología Cognitiva, consagra una dependencia lineal entre la eficiencia oral y el acceso al pensamiento. La siguiente cita tomada de Cáceres (1983) ilustra claramente esta visión cognitiva de la sordera, a la vez que evidencia, como veremos más adelante, la identidad del maestro de DA:

"Aprender a hablar es aprender a vivir. Enseñar a hablar es enseñar a vivir. Aprender a hablar es aprender a pensar, a actuar de una manera muy especial y ello no es tarea fácil ni para el niño y su familia, ni para el educador"

La investigación demuestra que el acceso al pensamiento verbal del sordo se asienta en el uso de la lengua de señas, pero las construcciones de saber desconocen este hecho y adjudican a la oralización una importancia que obviamente no tiene. Las expresiones "moldear el pensamiento a través del habla", "crear pensamiento", "dar lenguaje", "estructurar el lenguaje y el pensamiento", "aprender a pensar en términos de lenguaje hablado", entre otras, tienen el carácter de una conformación indiscutible en el discurso oralista y no permiten acceder a una comprensión más realista y técnica de la problemática del desarrollo cognitivo del niño sordo.

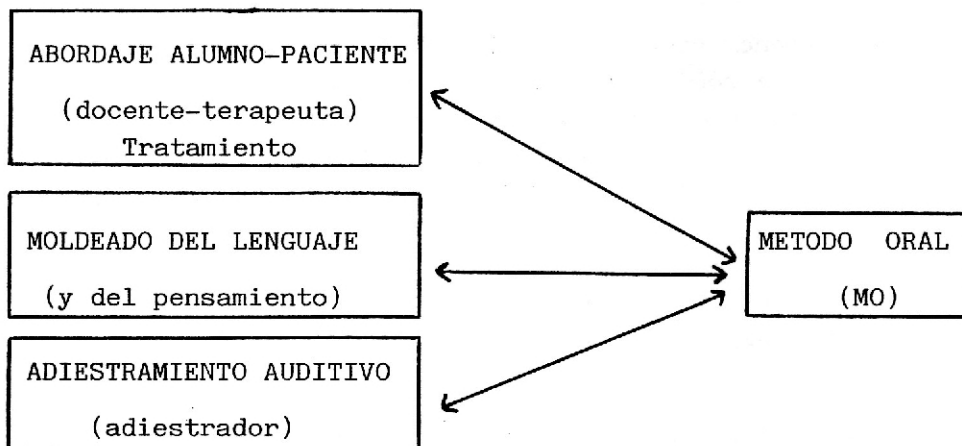
Uno de los aspectos más prejuiciosos acerca del desarrollo del niño sordo son las consideraciones lingüísticas tanto de la lengua oral como de la lengua de señas. Orlandi (1987) y Orlandi y de Souza (1988) se refieren a esta tendencia de los educadores, aunque también de algunos lingüistas y antropólogos, a modificar, "mejorar", "enriquecer" las lenguas minoritarias.

Hacen la distinción entre lengua fluída -la de los intercambios reales entre la gente- y la lengua imaginaria -la de la pedagogía, la oficial, la usada por los lingüistas en sus descripciones, etc.. Para llegar a la segunda, se filtran todas las tendencias ideológicas de la sociedad mayoritaria sobre la minoritaria. (3)

La Lengua de señas no es considerada, entonces, como una lengua en sí misma sino como una suerte de recursos no-verbales que el sordo no oralizado se ve obligado a utilizar. El DPES evidencia una confusión muy grande entre "lenguaje", "lengua" y "habla", términos que habitualmente aparecen como sinónimos cuando la diferencia entre ellos desde el punto de vista lingüístico es esencial y básica. Aún aquellos individuos que dicen conocer la lengua de señas y utilizarla en formas modificadas del oralismo (el bimodalismo propio de la Comunicación Total) no están convencidos de que la lengua de señas por sí misma pueda ser independiente de la lengua oral. El discurso oralista utiliza habitualmente los términos "manual", "mímico" o "gestual" para referirse a los componentes no-orales de la educación del sordo, negando diferencias reales entre los llamados, en ese discurso, "gestos naturales" y las señas propiamente dichas- es decir, la lengua de señas. La entidad clínica "sordos gestuales natos" ha sido creada para dar cuenta de aquellos sordos incapaces de ser oralizados o muy resistentes a ello. Como las señas son concebidas como un conjunto "desorganizado", "empobrecedor" que solo permite una utilización "concreta" (es decir, no abstracta o propiamente lingüística), van siempre acompañadas de verbos como "perseguir", "prohibir", "desechar", "no permitir", u "obligar", que incorporan a las consideraciones pretendidamente descriptivas un fuerte componente axiológico. El discurso de la Comunicación Total refuerza esta endeble base lingüística de las construcciones de saber al asignar a las señas un papel mediador o de apoyo al desarrollo de la lengua oral. Cuando este discurso se desarrolla aparece también la idea de "estructurar" artificialmente el "lenguaje" del sordo a partir de una pretendida gramática (en general, derivada de la descripción estructural que está en la base de la clave Fitzgerald) que no es otra cosa que la gramática de la lengua oral correspondiente.

Tanto el discurso médico como las construcciones de saber que acabamos de describir fundamentan una práctica pedagógica que se conoce con el nombre de método oral rehabilitante. Los términos que sirven de matriz al discurso de este conjunto de prácticas aparecen ordenados en el Cuadro III que se presenta a continuación:

(3) Como ampliación de estos conceptos se remite al lector a Gadet y Pêcheux (1981).-



Cuadro III: CONSTRUCCIONES PRAXIOLOGICAS DEL DISCURSO ORALISTA

Como se observa en este Cuadro el MO consiste en un conjunto de técnicas asistenciales, rehabilitatorias o reparadoras cuya finalidad más central está en sustituir totalmente el desarrollo psicolingüístico y psicosocial naturales del niño sordo, ya que las conformaciones del saber niegan toda posibilidad al niño sordo sin la intervención del "docente-terapeuta". El maestro es concebido como el poseedor de técnicas que logran impartirse al niño sordo, carente total, en un esfuerzo que tiene mucho más de "tratamiento" que de pedagogía propiamente dicha. De esta manera, el niño se convierte en un "alumno-paciente" que debe ser abordado terapéuticamente.

"Hablar de sistemas educativos para niños y jóvenes sordos nos obliga a tomar el concepto de educación en el sentido más amplio llevándola al campo de la asistencialidad, ya que se trata de un abordaje pedagógico-terapéutico en el que el alumno-paciente habrá de ser considerado como una unidad bio-psico-social con necesidades específicas, de acuerdo a su realidad, incluyendo en ésta toda la enorme importancia que la etiología de su discapacidad tiene y del sistema ecológico en el que se desarrolla".

(Discurso pronunciado por Stella Cániza de Páez, ex-Directora Nacional de Educación Especial en ocasión de la II Conferencia Latinoamericana de Sordos, Buenos Aires, Octubre 1985).

Este texto ilustra adecuadamente lo que es el espíritu del MO, y en él se observa cómo las construcciones de saber antes mencionadas se conjugan con las relaciones de poder adjudicadas por la postura oficial en la materia.

La identidad del maestro de DA como modelo y terapeuta del lenguaje aparece en la siguiente cita tomada de García Pico de Ponce (1979):

"La escuela tiene como fin primordial enseñarle al niño a pensar. La escuela de sordos funcionará como elemento útil en la medida que cree pensamiento en sus educandos. Hacer HABLAR* al niño es brindarle el medio de PENSAR,...Por ello los profesores de sordos debemos transformarnos en eruditos del pensamiento si queremos edificar y organizar el pensamiento del niño...Todo momento es bueno para guiar a nuestras criaturas en la observación de nuestra propia conducta de hablantes".

(*El énfasis corresponde a la autora del citado trabajo)

Esta identidad terapéutica del maestro de DA se construye a partir de su formación. Así, por ejemplo, la carrera diseñada para estos fines en la Universidad del Salvador de Buenos Aires se denomina "Profesorado para sordos y perturbados del lenguaje" y se cursa en la Escuela de Disciplinas Paramédicas de la Facultad de Medicina con la siguiente descripción:

"El profesor para sordos tiene un campo amplio como educador, en diferentes perturbaciones del lenguaje que reconocen como causa desencadenante de la mudez o del problema del lenguaje, la falta de audición o una hipoacusia leve".

El plan de estudios diseñado para esta especialidad tiende a formar sujetos técnicos para la rehabilitación del lenguaje y no pedagogos propiamente dichos. A su vez, el Instituto Nacional Superior del Profesorado en Educación Especial dependiente de la Dirección Nacional de Educación Especial de Buenos Aires otorga el título de "Profesores de la voz, el oído y la palabra", con similares contenidos curriculares que el anterior.

La formalización de las carreras de formación de maestros de DA en Argentina y en Uruguay (en este caso, hasta 1985) tomaron como base las preceptivas del Instituto Oral Modelo de Buenos Aires, institución privada que ha consagrado en América Latina las prácticas oralistas.

Además de la conformación de la identidad del docente-terapeuta, el Mo se especializa en dos ramas que aparecen en el Cuadro III y que son el "adiestramiento auditivo" y el "moldeado del lenguaje". La primera asume la tarea de "hacer oír" y la segunda de "hacer hablar" o "dar lenguaje" y, por ende, pensamiento. Estos componentes dan cuenta de las dos prácticas exclusivas dentro de la educación del sordo, ya que los aspectos curriculares y estrictamente pedagógicos no aparecen nunca en el DPES como objetos de reflexión. De hecho, estos componentes dependen de los dos anteriores y son obvias las carencias en cuanto a su éxito: el niño sordo abandona las instituciones educativas luego de, por lo menos, 12 años de estar en ellas con no más de un 30% de los conocimientos obtenidos por un niño oyente durante un lapso que no excede nunca los 7 años.

El niño sordo no existe en el DPES como tal sino como pálido reflejo del niño "normoyente". Testimonio de esta inexistencia se revela en la siguiente cita extraída del artículo escrito por A. Bello (1974):

"Debe huir del contacto con otro sordo...No debe conocer otro sistema que no sea el oralismo...los mejores maestros a los que deberá imitar en sus diferentes formas de comunicación son los niños normoyentes de su propia generación.El peor compañero de un niño sordo es otro sordo. Si esta situación de relación puede evitarse en forma absoluta, es mejor. El problema de la sordomudez debe diluirse muy tempranamente en el mar de los normoyentes. El niño normoyente por los caracteres fonéticos de su voz, la melodía de su elocución, las expresiones idiomáticas propias de la edad, dan siempre actualidad al momento o etapa lingüística que el niño vive. Su articulación es clara, la entonación y el ritmo tiene las peculiaridades características de cada comunidad, por lo que ese material se constituye en una verdadera selección natural que el mejor maestro difícilmente podrá igualar. El mejor maestro de un niño sordomudo es un niño de su misma edad normoyente, su peor maestro es un sordo...El compañero más peligroso de un sordomudo es otro sordomudo".

El maestro de DA solo concibe al niño sordo como sujeto de aprendizaje en el marco del sistema oralista. Una de las maestras encuestadas confiesa:

"Jamás había pensado en el sordo más allá de la adolescencia".

Algunos sordos adultos logran reconstruir en la edad adulta la negación que de su identidad sorda intentó hacer el MO como podemos leer en formulaciones como las siguientes, provenientes de nuestros encuestados sordos:

"Aunque no tenía oído, igual me hacían oír".

"Cuando salí de la escuela a los 15 años me di cuenta que hablando no era lo que ahora soy, y por eso me parece que la lengua de señas me a yudó a ser persona".

7. PODER Y SABER EN EL DPES

Nos parece obvio a partir del análisis que hemos hecho del discurso del oralismo, a pesar de que éste sea aún preliminar, que las endebles construcciones de saber que en él se manifiestan enmascaran relaciones de poder que no son tan endebles. Podemos caracterizar dichas relaciones en los siguientes términos: las comunidades sordas resultan estigmatizadas en razón de su minoría social y sus diferencias culturales con respecto a la comunidad oyente la que, en última instancia, debe tener a su cargo la toma de decisiones y la realización del proyecto pedagógico para limitar o impedir el desarrollo de formas de poder dentro de la sociedad.

En cierta manera, podemos decir que se trata de una verdadera lucha por los niños sordos. ¿Pertenece éstos a la comunidad sorda o a la comunidad oyente? La instauración de esta lucha por la identidad del niño sordo tiene muchas similitudes pero también muchas diferencias con la historia de otras minorías. Las similitudes radican en el hecho de que el sistema pedagógico pretende aculturalizarlos para llevarlos hacia la cultura oficial en un proceso que ya ha sido descripto por muchos autores. En este proceso de imposición cultural el Estado propone, por un lado, asimilar a todos los sectores sociales y, simultáneamente, controlar ideológicamente la superestructura social. La crisis dialéctica puede llegar a establecerse en la medida en que tanto los padres como los mismos niños siguen perteneciendo a las subculturas que se intenta desestabilizar. En el caso de la sordera los padres no participan de la subcultura sorda a la cual van a pertenecer sus hijos. Por lo tanto, los niños sordos no tienen el soporte familiar para la construcción de su identidad subcultural, actuando los padres, en general, como aliados del sistema pedagógico. La escuela y las familias se asocian para impedir el desarrollo de la identidad sorda motivados, tal vez, por diferentes expectativas.

Los padres oyentes de los niños sordos manifiestan actitudes muy cercanas a las relaciones de poder del sistema educativo, como se manifiesta en la siguiente frase de una madre bonaerense:

"Yo si la tuviera que mandar a la escuela especial me muero".

En estas expresiones se explicita la aprehensión de los padres oyentes a admitir la identidad sorda de sus hijos, reforzada sistemáticamente por la prédica oralista (recuérdese que para ellos "el peor compañero de un niño sordo -y el más peligroso- es otro niño sordo") y por el discurso de la medicina. La aspiración de los padres oyentes y del sistema educativo de "integrar" al niño sordo como individuo aislado a la sociedad oyente (aunque con el soporte familiar) no puede ser concebida sino como una estrategia de poder para reproducir la supremacía de los ideales oyentes.

Las relaciones entre el predominio oyente y el aparato ideológico del Estado (Althusser, 1970/1984) actúan en el campo de la sordera y en el DPES como una construcción de estrategias de poder mucho más agresivas y difíciles de desenmascarar que las del discurso pedagógico en general. Retomaremos este punto en las conclusiones.

8. CONFUSIONES Y CONTRADICCIONES A LA HORA DE LOS CAMBIOS

La escena del DPES en 1985 en Montevideo y en la actualidad en la Argentina se ha caracterizado por dos hechos fundamentales:

- 1) la frustración de los maestros de DA con respecto a los éxitos extremadamente relativos del método oral (conflicto que podríamos denominar "metodológico" y
- 2) los reclamos de los sordos hacia una mayor participación en la toma de

decisiones respecto a la educación de los niños sordos ("conflicto social").

El conflicto metodológico ayudó en el Uruguay y está ayudando en la Argentina a una discusión más o menos teórica de las construcciones de saber propias del discurso oralista. Pero, de todos modos, esta discusión no estuvo sistemáticamente basada (de hecho, es muy difícil que hubiera podido estarlo) en una reformulación ideológica y técnica del ideal de sordera, sino más bien en un intento de ajuste metodológico. En el DPES se evidencia dicho conflicto con términos como "frustración", "fracaso", "cansancio", "dificultad", "agotamiento", etc.

El conflicto social deriva de una valoración nueva de la cultura sorda, en la intervención de muchos sordos (aunque, obviamente, no todos) y también en la de muchos oyentes involucrados. Este último grupo está integrado por algunos padres oyentes de niños sordos y por personas provenientes de disciplinas sociales como lingüistas, antropólogos, sociólogos y asistentes sociales; sin negar el desarrollo de muchos puntos de vista semejantes en un amplio número de maestros de DA, los que han introducido dialécticamente en el DPES el discurso combinado de las ciencias sociales al respecto y de la propia cultura sorda.

Dicho en términos muy generales, el conflicto metodológico se desarrolla dentro del marco referencial e ideológico del propio DPES, mientras que el conflicto social se introduce dentro de él como una cuña derivada de otras conformaciones discursivas (a saber, el discurso reivindicativo de las minorías y el discurso de las ciencias sociales). Dicha cuña produjo y produce un efecto dialéctico, sin el cual muy pocas posibilidades de cambio podrían vislumbrarse en el mundo de la sordera. Evidentemente, en los cuatro años en que este efecto dialéctico se ha venido desarrollando en Uruguay y en menor tiempo (alrededor de tres años) en Argentina, se ha producido un avance en cuanto a la modificación relativa de las construcciones de saber y de las relaciones de poder, proceso que aparece limitado por el propio DPES inherente al sistema.

La función dialéctica que ha ido generando los cambios se vehiculiza en logros efectivos de clarificación, pero, al mismo tiempo, introduce mecanismos de "confusión" que nosotros interpretamos como una técnica del sistema educativo y del DPES mediante la cual se manifiesta para impedir el cambio real. Ante la quiebra de los elementos autoritarios del sistema, la técnica de confusión permite seguir enmascarando las relaciones de poder a través de las construcciones de saber. La confusión consiste en hacer aparecer como oscuras oposiciones conceptuales que, de hecho, están bien claras. Por ejemplo, una de las confusiones más sistemáticas es la que hemos observado entre lenguas e instrumentos metodológicos: si bien para el discurso de las ciencias sociales una lengua, como realidad social vinculada a una comunidad lingüística, se opone como concepto al de instrumento artificial creado para transmitir conocimientos, esta distinción no es para nada clara desde la perspectiva metodológica propia del DPES. En una carta aparecida en el diario La Nación el

1 de noviembre de 1989, pág. 8, dos maestras de DA del Instituto Oral Modelo hacían las siguientes consideraciones:

"Como oralistas, consideramos que es nuestro deber defender el oralismo así como también respetar otros métodos educativos que estén bien fundamentados conociendo sus alcances y limitaciones. Con respecto a la "Lengua de Señas o Sistema Bilingüe", consideramos su utilidad ya que se posibilita la comunicación, pero difícilmente logre la integración puesto que se basa en un lenguaje gestual no conocido por el resto de la sociedad... Si nuestro verdadero objetivo son ellos (los niños sordos), dejemos las dualidades, los enfrentamientos y las rivalidades, que nos retrotraen al siglo pasado, elijamos un método, empapémonos del mismo y seamos conscientes y responsables para saber cómo y con quiénes lo debemos aplicar".

Este texto es un claro ejemplo de lo que veníamos diciendo. En primer lugar, se observa en él la sujeción a los métodos como realidad fundamental y absoluta que el maestro de DA debe "defender", "elegir" y "empaparse de". Indica solo que el maestro de DA posee la técnica que posibilitará el aprendizaje (llamado "método") y que el aprendizaje no es otra cosa que las prácticas de esas técnicas; pero, al mismo tiempo, se introduce un factor de confusión, en el sentido de que tanto las lenguas de señas (lenguas reales de una comunidad real) como la Educación Bilingüe (un conjunto de principios y metodologías para trabajar con un niño potencialmente bilingüe y bicultural) son reducidas a la linealidad de un método. (Obsérvese, además, que el ideal de "integración" es presentado como uno de los criterios para evaluar la propiedad de estos métodos en relación a los ideales oyentes -relaciones de poder- asignados como principio rector de la educación del niño sordo).

Muchas veces nos hemos preguntado: ¿Por qué la Comunicación Total? Creemos haber discriminado dos razones. En primer lugar, la Comunicación Total a través de los instrumentos artificiales del tipo de las lenguas orales señalizadas o adaptadas como instrumentos intermediarios en la enseñanza de la lengua oral, de la propuesta de la comunicación simultánea y del énfasis que ella pone en las técnicas a utilizar por el maestro oyente para eliminar el "déficit comunicativo" del niño sordo, se encuadra dentro del marco de procesamiento del discurso oralista, dando como resultado un oralismo complementado. En segundo lugar, la Comunicación Total no altera las relaciones de poder dentro de la institución escolar, dejando intocado y robustecido el poder de la sociedad oyente sobre la comunidad sorda. La Comunicación Total permite enmascarar de una forma más convincente las relaciones de poder, ya que recoge y recondiciona rasgos inherentes al conflicto metodológico sin tener en cuenta el conflicto social y, por lo tanto, disminuye el riesgo de una confrontación dialéctica entre ambos componentes del conflicto.

La instauración de programas de Educación Bilingüe permite, en cambio, que esta dialéctica se desarrolle plenamente, sin que por esto queramos significar que la resuelve totalmente. Un ejemplo claro de este hecho lo constituye la

puesta en práctica desde 1987 en Uruguay de uno de estos programas (confrontar Consejo de Educación Primaria, 1987 y Behares y Rosa, 1989). En la práctica, la estrategia democrática utilizada para tomar la decisión e implementar este programa sirvió para que todos los maestros del país participaran del enfrentamiento dialéctico. De todos modos, en el DPES actual subsisten construcciones de saber confusionales del tipo:

"Si hay mejor oralización a través de la Educación Bilingüe (y, de hecho, la hay) ésta es superior al oralismo y permite la integración del sujeto sordo a la sociedad oyente de una forma más natural y respetuosa de su identidad psico-sociocultural".

(Extraído de un documento redactado por un grupo de maestros en Montevideo durante la discusión de la mencionada Propuesta).

Si como construcción de saber esta formulación resulta adecuada al proceso de cambio que se ha vivido, no deja de enmascarar el ideal que la educación del sordo tiene como objetivo fundamental, es decir, la transmisión de la lengua oral y la integración a la sociedad oyente a título individual. El componente bicultural de la Educación Bilingüe en Uruguay tiene, por este motivo, mayores dificultades para ser implementado que el componente de pedagogía lingüística, por el hecho de que este último aparece como más cercano a los modos de procesamiento del DPES tradicional.

La inserción de personas sordas dentro del sistema educativo parecía inicialmente ser un recurso suficiente de por sí para desarrollar la cultura sorda dentro de la programación institucional, pero, de hecho, se ha encontrado con dos obstáculos. En primer lugar, los maestros oyentes tienden a constituirse como supervisores o controladores de las acciones de los maestros sordos, ya que estos últimos tienen un manejo menos desarrollado de las posturas metodológicas propias de todo el devenir escolar. En segundo lugar, los individuos sordos al comenzar a integrarse a la labor institucional van sistemáticamente y cada vez más reproduciendo los patrones constitutivos del DPES y absorbiendo los ideales del sistema pedagógico en general, hecho que los convierte en una "élite docente" que se separa progresivamente de las expectativas de la comunidad sorda. La comunidad sorda ve a los agentes sordos como un atributo más del sistema pedagógico y, en muchos casos, los enjuicia como representantes de aquéllo que, en su origen, parecía que iban a combatir.

Aún dentro del marco de la Educación Bilingüe pretendidamente bicultural el sistema pedagógico ha logrado producir la confusión que se expresa en el siguiente enunciado:

"La cultura sorda tiene el lugar de una organización deficitaria que perderá su carácter de tal al asumir los ideales de la cultura oyente". (Reconstrucción de una opinión generalizada en las discusiones de los maestros en Montevideo)

Esta construcción confusional de saber que hemos descubierto recientemente y estamos tratando de reelaborar, intenta enmascarar el conflicto ideológico (o de relaciones de poder) dentro de un esfuerzo por modificar las tendencias del aparato educativo desde su interior.

En los procesos rioplatenses hacia el ideal de respeto de la identidad sociocultural de los sordos es obvio, entonces, que no participan únicamente las construcciones de saber como realidades absolutas, sino que en ellas existirá siempre la dualidad de ser instrumentos que ejecutan la dialéctica entre dos fuentes de poder.

9. CONCLUSIONES

A lo largo de este análisis todavía preliminar del DPES hemos encontrado tres instancias discursivas:

- 1) el discurso oralista;
- 2) el discurso de la discusión de propuestas alternativas para abandonar el oralismo; y
- 3) el discurso actual de la Educación Bilingüe en Uruguay (ya que el aparato ideológico educativo ha implementado este sistema).

Para asombro de muchos, y aún para el nuestro, estas tres conformaciones discursivas revelan una interacción constante entre las construcciones de saber y las relaciones de poder, en la cual el discurso pedagógico autoritario logra ser reproducido bajo diferentes modalidades. Este hecho nos ha alertado acerca del peligro de seguir concibiendo la educación del sordo como un territorio que puede ser revolucionado exclusivamente en el plano de las construcciones de saber y de las opciones metodológicas-pedagógicas derivadas de ellas. Estamos en condiciones de afirmar, en rigor, que las fuerzas organizadoras y de control del sistema educativo como aparato ideológico del Estado no pueden concebirse como independientes de las construcciones de poder desarrolladas dentro del sistema pedagógico, ni aún cuando esta elaboración se produzca en la periferia de éste.

No se ha reflexionado aún lo suficiente acerca de las relaciones de la educación especial con el sistema pedagógico en general, ni mucho menos acerca de las correspondencias entre el discurso pedagógico de la educación especial y el discurso pedagógico en general. Un lector experimentado en ese campo podrá extraer algunas conclusiones a partir de nuestras reflexiones al respecto del DPES, pero aún el lector ingenuo habrá observado que las últimas tendencias de dicho discurso parecen homogeneizar el planteamiento de los problemas. En efecto, la Educación Bilingüe-Bicultural del sordo intenta llevar la educación del sordo a una estrategia menos terapéutica y más instruccional, con lo cual se borrarían muchas de las diferencias y nos acercaríamos a la discusión del DPES en términos no muy diferentes a los del discurso pedagógico

estándar de la educación común. Las tendencias generales en todo el campo de la educación especial parecen inspirarse en la idea de volver la vista hacia la educación común al punto de que nos es ya posible vaticinar, en un futuro no muy lejano, que estas dos modalidades del sistema educativo -común y especial- volverán a estar regidas por los mismos principios. El discurso acerca de la integración de las personas con discapacidad a la educación común presenta obvias semejanzas con lo que hemos descrito aquí como el "discurso de la discusión de propuestas alternativas", presentando los mismos caracteres de confusión, de enmascaramiento y de contradicciones dialécticas.

Las relaciones entre el discurso del dominio oyente de las poblaciones escolares sordas también debería reinterpretarse como un componente más del discurso pedagógico del aparato ideológico del Estado en relación a las poblaciones escolares provenientes de grupos minoritarios. En este sentido, las elaboraciones que se han venido haciendo acerca del enfrentamiento de las subculturas con los sistemas educativos regidos desde las culturas oficiales resultan, a nuestro modo de ver, todavía muy insuficientes para acceder a la complejidad y a la esencia del problema.

Con respecto a lo específico a nuestro tema central, las relaciones entre las comunidades sordas y la comunidad oyente, los estudios norteamericanos de base funcionalista, más o menos homogénea, son un claro ejemplo de lo que estamos diciendo. Para tomar un solo ejemplo, ya que esta temática ha sido desarrollada en múltiples direcciones, los trabajos de Erting (1982), Johnson y Erting (1984) y Johnson y Erting (1989), no consideran los componentes ideológicos de esta problemática más allá de lo que está implicado en el contacto de las dos culturas. A fin de explicarlo en términos simples, no han aún tomado en cuenta la matriz ideológica global en la que estos conflictos se han integrado a la lucha por el dominio de los grupos sociales de poder (identificados primariamente con clases sociales) y, por lo tanto, no pueden dar cuenta de las correlaciones de índole estrictamente ideológicas que los posibilitan, ni de la dialéctica inherente a la reproducción del saber y del poder dentro de las sociedades capitalistas liberales.

Creemos que el campo de reflexión que hemos iniciado con este trabajo puede enriquecer la consideración de los conflictos socio-pedagógicos en general y permitir un acceso menos fragmentario a los de la educación del sordo en particular.

BIBLIOGRAFIA:

- AGHEYISI, R. y I. FISHMAN (1970). "Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches", Anthropological Linguistics. Mayo 1970: 137-157.
- ALISEDO, G., E. LORENTE y M. I. MASSONE, (1987). "Algunos aspectos lingüísticos de la Lengua de Señas de la comunidad sorda Argentina". Presentado en: VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Tucumán, Argentina.
- ALTHUSSER, L. (1970/1984). Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Buenos Aires, Nueva Visión.
- BEHARES, L. E. y M. RILO GUERISOLI (1986). "Actitudes hacia la lengua de señas de los sordos uruguayos: Resultados de una encuesta". En: Behares, L.E., N. Monteguirfo y M. Rilo Guerisoli. Cuatro Estudios sobre la Sociolingüística de la Lengua de Señas Uruguaya. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño, 9-61.
- BEHARES, L.E., N. MONTEGUIRFO y D. DAVIS (1987). Lengua de Señas Uruguaya. Su Componente Léxico Básico. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño
- BEHARES, L.E. y T.H. ROSA (1989). "Educación Bilingüe del sordo de acuerdo a la experiencia uruguaya". Aparecerá en: Avances de Investigación, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República.
- BEHARES, L.E. (1989). "Sujeto de aprendizaje, sistema educativo y acción pedagógica". Educación y Cultura Latinoamericana III, 8: 33-40.
- BEHARES, L.E. (1989 b) Sordera e Identidad Social. (Obra inédita).
- BELLO, J.A. (1974). "Métodos de educación del niño sordo en la Argentina". Fonoaudiológica 2-3: 158-164.
- BOURDIEU, P. (1982). Ce que Parler Veut Dire. (L'Economie des Echanges Linguistiques). Fayard, París.
- CACERES, M.H. (1983). "Avances en la educación de sordos". Fonoaudiológica 29 (2): 65-70.
- CANIZA de PAEZ, S. (1985). Conferencia presentada en: II Conferencia Latinoamericana de Sordos. Buenos Aires, Octubre.
- CONSEJO DE EDUCACION PRIMARIA (1987). Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe para el sordo. Montevideo, Inspección Nacional de Educación Especial.
- COURTINE, J.J. (1981). "Quelques problemes théoriques et méthodologiques en

- analyse du discours, á propos du discours communiste adressé aux chrétiens". Languages 62: 9-27.
- ERTING, C. (1982) Deafness, Communication and Social Identity: An Anthropological Analysis of Interaction among Parents, Teachers and Deaf Children in a Preschool. PhD Thesis, The American University, EEUU.
- FOUCAULT, M. (1969). L'Archéologie du Savoir. París, Editions Gallimard.
- GABBIANI, B. Y L.E. BEHARES (1987). "The deaf child and the diglossic context of deaf education in Uruguay". Presentado en el: XIV INTERACIONALER LINGUISTENKONGRESS, Ostberlin, 10-15 Agosto.
- GADET, F. y M. PECHEUX (1981). La Langue Introuvable. Maspero, París.
- GARCIA PICO de PONCE, O.D. (1979). "La técnica del educador". Presentado en Primeras Jornadas de Educación Especial, Buenos Aires, 18-19 Octubre.
- JOHNSON, R. E. y ERTING, C. (1984). "Linguistic socialization in the context of emergent deaf ethnicity". Working Papers I: Deaf Children and their Socialization Process, C. Erting y R. Meisegeir. (eds). Washington DC, Gallaudet Univerity: 1-61.
- JOHNSON, R.E. y ERTING, C. (1989). "Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children". En: C. Lucas (ed). The Sociolinguistics of the Deaf Community. New York, Academic Press.
- JOHNSON, R.E. y MASSONE, M.I. (1989). Sistema para la descripción fonética de la Lengua de Señas Argentina. Working Papers. Washington DC, Gallaudet University. (en prensa).
- LAMBERT, W.E. y W. LAMBERT (1964) Social Psychology. New Jersey, Englewood Cliffs.
- MACHADO, E. (1989). "Experiencias de una persona sorda". Presentado en Jornadas de Perfeccionamiento Docente. La Plata, Instituto Superior de Formación Docente N° 9.
- MASSONE, M.I. (1985/1990). "La Lengua de Señas Argentina desde la Lingüística y la Psicolingüística". Presentado en: II Conferencia Latinoamericana de Sordos. Buenos Aires. Sonoras Manos (en prensa).
- MASSONE, M.I. (1989). "La díada maestro oyente-alumno sordo: Una mirada psicolingüística. Relaciones, Montevideo. (en prensa).
- MASSONE, M.I. (1989b). "El niño sordo como individuo bicultural y bilingüe". Cuadernos del Instituto de Ciencias de la Educación, (en prensa).

ORLANDI, E.P.: (1987). A Linguagem e seu Funcionamento. As Formas do Discurso
Sao Paulo, Pontes.

ORLANDI, E.P. y T.C. de SOUZA (1988). "A lingua imaginária e a lingua fluida: Dois métodos de trabalho com a linguagem". En Orlandi, E.P. (org). Política Lingüística na América Latina. Pontes, Campinas: 27-40.

Programa del Profesorado para sordos y perturbados del lenguaje. Escuela de Disciplinas Paramédicas, Facultad de Medicina, Universidad del Salvador, Buenos Aires.

Programa del Profesorado de la voz, el oído y la palabra, Instituto Nacional Superior del Profesorado en Educación Especial -INSPEE-, Dirección Nacional de Educación Especial, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

* * *)*(* * *

EXPERIENCIAS DE UNA PERSONA SORDA

Emilia MACHADO de FAMULARO*

Nací en Corrientes, única hija de padres oyentes ya mayores. Soy la única persona sorda para ambas familias.

Con mi llegada, hace más de 50 años, mis padres tuvieron miles de preguntas y consultaron a médicos especialistas sobre mi pérdida de oído. Ellos les decían siempre que allá en Buenos Aires hacían operaciones, tratamientos, transplants, masajes, milagros...

Finalmente, mi familia fue a consultar a un vidente que vivía en plena selva misionera quien después de oler mi ropa, sin conocerme personalmente, le dijo a mi tío: "La nena nunca va a oír a pesar de los tratamientos, pero con el tiempo hablará".

Fue una respuesta dura que, sin embargo, permitió a mis padres aceptar mi sordera. Y tuve una infancia normal y feliz, rodeada por los míos, todos oyentes, hasta llegar a la edad escolar.

De nuevo, llovieron los consejos de especialistas y amigos: allá en Buenos Aires existen institutos especiales.

Mi padre viajó a Buenos Aires, mi madre y yo quedamos en Corrientes. Mi padre visitó el Instituto Nacional de Niñas Sordomudas, en la calle Parera. Lo recibió una agradable joven de unos 25 años que lo acompañó hasta el despacho de la directora, Delfina Carlevato. Luego de conversar con ella, recorrió el instituto y vio a las alumnas de los distintos niveles y los talleres.

En su mente, mi padre ansiaba conocer alguna sorda adulta y le preguntó a la directora si había alguna en el Instituto. "Pero, si Ud. la acaba de ver. Ella le abrió la puerta. La voy a llamar"

Dicho esto, hizo venir a la joven y le preguntó oralmente:

"-¿Cómo te llamás?

- María Luisa

-¿ Estás de novia?

-Sí

-¿Cuándo te vas a casar?

-Pronto

-¿Tu novio es sordo?

-Sí

-¿Dónde trabaja?

* CONFEDERACION ARGENTINA DE SORDOMUDOS.-

Recuerdo a una compañera sorda a la que las profesoras le habían dicho que iba a obtener mejor nota si colaboraba con ellas. ¿De qué manera? Impidiendo que sus compañeras hablasen en lengua de señas durante el recreo. Y la pobre se pasaba el recreo corriendo de un lado a otro prohibiendo las señas a los distintos grupos de chicas que se formaban. Tarea difícil pues apenas se dirigía a un nuevo grupo, el anterior volvía a hablar por señas. Teníamos tantas cosas para contarnos. Hasta que un día, felizmente, se dió cuenta de que en esta forma ella no tenía recreo. Y decidió dejar de colaborar.

A mi modo de ver, actualmente existe mucha tensión en el aprendizaje y yo pregunto hasta cuando. ¡Pobres chicos sordos!. Los comparo con esos animalitos que viven en departamentos reducidos y una vez en la plaza, liberados de sus cadenas, corren a sus anchas. Lo mismo pasa con los chicos sordos dentro de los establecimientos con tantas prohibiciones para aprender y comunicarse por señas. Una vez en la calle, dan rienda suelta a sus tensiones y por eso los vemos en la vereda finalmente hablando por señas con sus compañeros.

Personalmente no tengo problemas con ambas lenguas, la oral y escrita y la lengua de señas, pero me siento mucho más cómoda con la lengua de señas. Veo que con ella, la comunicación es más clara, más directa, más significativa para la persona sorda.

Si un sordo no recibe una buena educación por escrito, ¿cómo puede pretender la sociedad que sepa leer y más aún, leer los labios!. La lengua de señas como lengua primaria del sordo, porque le resulta mucho más fácil aprenderla, le permitirá orientarse y no sentirse tan perdido más tarde con la lectura y la escritura.

Es mi opinión personal puesto que he tenido esta experiencia con buenos resultados y puedo manejarme con comodidad en el mundo de los oyentes y en el mundo de los sordos. Y quiero aclarar que de ningún modo, el aprendizaje de la lengua de señas para el sordo limita el posterior aprendizaje del español escrito y oral. No creo que haya un sordo que piense que únicamente con la lengua de señas pueda manejarse en el mundo. Necesitamos también el español escrito y oral. Pero por favor, no olviden que nuestra primera lengua debe ser la lengua de señas.

Recuerdo cuando por primera vez solicité un turno médico en el Sanatorio Güemes. Fui al consultorio y observé con sorpresa que los pacientes se levantaban al ser llamados desde adentro con la puerta cerrada. "¿Y yo, cómo haré?", pensaba. Le pregunté a la empleada y me dijo que echara la credencial en el buzón de la puerta y que el médico me llamaría. Entonces resolví el caso y esperé mi turno. Al rato, se abrió la puerta y desde allí, una médica recorrió con la mirada a todos los pacientes hasta llegar a mí. Me levanté y ella me preguntó: "¿Usted es Machado?". Era mi turno. Encontré la solución al poner un papelito con una sola línea junto a la credencial. La línea decía: Sorda.

En mi trabajo con los sordos en las asociaciones, veo que generalmente

los sordos hijos de sordos tienen más libertad para expresarse gracias a la herencia de sus mayores. En cambio, los sordos hijos de oyentes se encuentran más perdidos, porque sus padres también están perdidos ante tantos consejos contradictorios y no saben muy bien qué hacer con ese hijo tan diferente a ellos.

Debo aclarar que como persona sorda adulta, mi intención es no dejarlos ahogados en el mar sino acercarlos a la orilla.

Me preocupa también que algunos especialistas y algunos sistemas educativos se empeñen en limitar el uso de la lengua de señas en los sordos hijos de sordos para no hacer peligrar la educación oral. Lo único que logran es separar a los hijos sordos de sus padres sordos, que sientan vergüenza por ellos y su sordera, que pierdan su identidad como futuras personas sordas semejantes a sus padres. No creo que sea lo correcto. No es humanamente lo correcto.

Como persona sorda adulta trato de hacer llegar a los padres y a los oyentes en general, nuestra colaboración y nuestra experiencia porque ellos ignoran nuestra necesidad de lograr una buena integración. Del respeto que nos tengan, y del respeto que las personas sordas tengamos por nosotras mismas y nuestra lengua, depende una mejor educación para los chicos sordos. Una educación sin quitarles la verdadera lengua de señas que les permita una educación escolar con los mismos contenidos que para el chico oyente.

Desde hace 2 años, formo parte de un equipo de 5 personas sordas que está dando clases de lengua de señas a personas oyentes dentro de la Confederación Argentina de Sordomudos, en Buenos Aires.

Tenemos estudiantes del profesorado de sordos, profesores de sordos, fonoaudiólogos, lingüistas, psicólogos, catequistas, familiares de sordos, personal de Defensa Civil y un sacerdote que realiza una misa en lengua de señas una vez por mes en una iglesia de Villa Devoto.

Enseñamos la LSA, Lengua de Señas Argentina, como una lengua extranjera para los oyentes. Aprender la lengua de señas es para los oyentes como aprender inglés, francés o alemán. Y esto implica tiempo y esfuerzo. Para practicarla no hace falta hacer largos viajes. Basta con encontrarse con un sordo y conversar con él.

Pero aprender una lengua, no es únicamente aprender una lista de palabras y frases más comunes. Es aprender a ver el mundo de una manera distinta. Aprender y aceptar que el mundo puede ser visto con otra mirada, la mirada del otro, la mirada de la persona sorda. Por eso, enseñar la lengua de señas implica enseñar también una manera de ver y de actuar en el mundo desde la experiencia de una persona diferente. La persona sorda que comparte su lengua, comparte su cultura.

Si Ustedes pensaban que la Lengua de Señas Argentina es como el español y que cada seña es igual a una palabra se equivocan. Cada país tiene su lengua de señas. Estados Unidos, Francia, tienen la suya y nosotros la nuestra. Puede haber alguna semejanza pero, en general, las señas son distintas.

Del mismo modo que AGUA-WATER-EAU se escriben y se pronuncian distinto, también las señas ESCUELA-SCHOOL-ECOLE son distintas. La gente a veces dice: "Porqué los sordos no hablan todos igual por señas". Y yo pregunto porqué los oyentes no hablan todos igual oralmente.

Sobre la organización de la lengua de señas, es decir, la gramática de la LSA, es distinta al español. Este es un tema nuevo, no solamente para nuestra lengua de señas, sino para todas las lenguas de señas. Las investigaciones comenzaron hace poco tiempo y todos, oyentes y sordos, estamos investigando. Para enseñarla, nuestro equipo estudia cómo se usa la lengua de señas, cómo se arman las frases para que tengan un sentido. Las personas sordas aprendemos la lengua de señas naturalmente y la usamos entre nosotros sin preguntarnos porqué hacemos así tal seña, del mismo modo que ustedes, los oyentes, pronuncian el español para comunicarse. Para enseñarla, debemos investigar.

Cuando hablamos oralmente y usamos al mismo tiempo señas, no estamos usando la verdadera lengua de señas. Es una mezcla. A veces puede servir para que los sordos entendamos algo, a veces no entendemos mucho si la persona usa mal las señas. Tienen que tener en claro que es como hablar inglés o francés intercalando una palabra en español. Dudo que un inglés o un francés entienda mucho si no sabe español. Esta mezcla no sirve para enseñar a los chicos sordos que están empezando a hablar por señas. Es como enseñarle inglés a un chico oyente usando 2 palabras en inglés y una en español. El chico sordo ve gestos pero no la lengua de señas. La mezcla de gestos no tiene sentido. La lengua de señas tiene sentido. La cosa se complica cuando olvidamos las señas y tratamos de salir del paso inventando un gesto. Estamos usando gestos pero, ¿la persona sorda entiende?. El esfuerzo puede resultar inútil para el chico sordo que está construyendo su lengua de señas. Y una suma de gestos no es la lengua de señas que usan los adultos sordos.

Por lo tanto, es necesario la presencia de una persona sorda que enseñe la lengua de señas dentro de un equipo con personas oyentes que respete su aporte. La experiencia de una persona sorda es irrepetible en el sentido que ella puede expresar lo que le pasa cuando utiliza las señas, cómo se siente frente a sí misma y frente a los otros.

Hablo de la lengua de señas que debe ser en nuestro caso, la Lengua de Señas Argentina, tal cual la usamos los sordos en nuestras conversaciones en nuestras asociaciones, tal cual la usamos para hablar con nuestros hijos. No tenemos por qué inventar nuevas lenguas, mezclas de gestos sin sentido para nosotros mismos, ni copiar las señas de otras lenguas de señas cuando nosotros utilizamos las nuestras.

Soy sorda y nunca seré oyente. También sé que no es necesario que me comporte como una persona oyente. Las personas sordas podemos lograr una buena integración con el mundo oyente. Podemos convivir para que nuestra convivencia sea enriquecedora para los dos mundos.

* * *)*(* * *

* * * I N D I C E * * *

<i>Presentación.....</i>	<i>Pág.</i>	3
<i>El niño sordo como individuo bilingüe y bicultural</i>		
<i>María Ignacia MASSONE.....</i>		5
<i>Nietos de un dios menor</i>		
<i>Rosana FAMULARO.....</i>		35
<i>El discurso pedagógico de la educación del sordo.</i>		
<i>Construcción de saber y relaciones de poder</i>		
<i>Luis Ernesto BEHARES, María Ignacia MASSONE y</i>		
<i>Mónica CURIEL.....</i>		41
<i>Experiencias de una persona sorda</i>		
<i>Emilia MACHADO.....</i>		69

**Esta publicación se imprimió
en la Imprenta de la Facultad
de Filosofía y Letras de la
Universidad de Buenos Aires.**