

En la II Conferencia Latinoamericana de Sordos, realizada en Buenos Aires en noviembre de 1985, Bernard Mottez, sociólogo francés dedicado a la sordera, señaló, en coincidencia con Carol Padden: *“Las manos son el objeto del mayor conflicto cultural con el mundo de los oyentes. Durante un siglo, en nombre de la palabra, los educadores oralistas ataron y golpearon, y no sólo en sentido figurado, las manos de los niños sordos”*(Alisedo, 1990).

Sordera infantil y educación. Factores de riesgo psicosociolingüístico

Por Graciela Alisedo¹

Resumen

La sordera de nacimiento o antes de los tres años es una de las deficiencias de mayor impacto sobre el pronóstico de inclusión que deba enfrentar un niño, pues lo priva de las experiencias de interacción lingüística que operan sobre la red conceptual de base, en relación estrecha con la adquisición de la lengua materna y lo expone a un progresivo aislamiento psicolingüístico con consecuencias negativas insospechadas para aquellos que no conocen esta realidad. Un fracaso escolar sin precedentes es, hasta hoy, el corolario más evidente de la permanencia aparentemente irreductible de esta barrera.

¹ Graciela Alisedo es argentina, Doctora en Letras Modernas de la Universidad Nacional de Córdoba, Magister en Lingüística de la Facultad de Letras de la Universidad de Paris V (Sorbona), fundadora y asesora pedagógica de la primera escuela bilingüe para sordos en Argentina (CIBES). Actualmente es también Directora Académica del Instituto de la Comunidad Sorda Uruguaya ICSUR, que imparte la carrera de Intérprete de LSU, en Montevideo, Uruguay. Catedrática de Lingüística General, Sociolingüística y Psicolingüística en Buenos Aires, Montevideo, Río de Janeiro, Ginebra y París, múltiples publicaciones dan cuenta de su trabajo científico dedicado a la reflexión sobre la problemática de la sordera y sus implicancias en el desarrollo lingüístico-cognitivo de los niños y adolescentes sordos.

A su vez, la deficiencia auditiva inhabilita a la persona sorda para acceder a la lengua fónica de su entorno en condiciones similares a las de su par oyente. Este niño no puede apropiarse espontáneamente de dicha lengua, aún equipado y con ayuda de un terapeuta. La sordera erige un muro de silencio que, dado su carácter de deficiencia, solo admite paliativos, a menudo poco eficaces y nunca definitivos.

Desde el punto de vista de su conexión con el ámbito que lo rodea el niño sordo no habla la lengua de sus padres y éstos no hablan una lengua accesible para él. La consecuencia de ello es un caso de incompatibilidad lingüística, respecto del desarrollo estándar de la lengua materna. Desde el punto de vista del equilibrio afectivo e intelectual del grupo es preciso analizar las posibles consecuencias de esta situación y prever el peligro de un eventual statu quo, secuela del desconocimiento de los padres y de la intervención tardía y desmañada de un sistema educativo que no puede resolver el dilema. Consecuentemente, en lo que concierne a la sordera como deficiencia periférica que no compromete el sistema nervioso central y no afecta por ende el potencial neurocognitivo, el niño sordo porta no obstante un impedimento bien definido para la lengua oral o fónica. Dicho impedimento marca la diferencia. El rechazo sistemático al uso de la Lengua de Señas, evitó, históricamente, paliar esta diferencia.

Palabras clave

Niño sordo, Lengua de Señas, incompatibilidad lingüística, función lengua materna.

Abstract

Deafness from birth or before three years of age is one of the impairments with the greatest impact on the inclusion prognosis that a child must face, since it deprives him of the experiences of linguistic interaction that operate on the basic conceptual network, in close relation to the acquisition of the mother tongue. Deafness from birth exposes the child to a progressive psycholinguistic isolation with unsuspected negative consequences for those who do not know this reality. An unprecedented school failure is, until today, the most evident corollary of the seemingly irreducible permanence of this barrier.

At the same time, the hearing impairment renders the deaf child unable to access the phonic language of his environment in similar conditions to the hearing child. This child cannot spontaneously appropriate spoken language, even with a hearing aid, and also the help of a therapist. Deafness create a wall of silence that, given its character of impairment, only supports palliatives, often ineffective and never definitive.

From the point of view of the connection with the environment that surrounds the deaf child, he does not speak the language of his parents and they do not speak an accessible language for him. The consequence is a case of linguistic incompatibility, with respect to the standard development of the mother tongue. In turn of the affective and intellectual equilibrium of the group, it is necessary to analyze the possible consequences of this situation, and to foresee the danger of an eventual *status quo*, a consequence of the parents' ignorance and the late and clumsy intervention of an educational system that cannot solve the dilemma. Consequently, as far as deafness is concerned as a peripheral impairment that does not compromise the central nervous system and does not affect the neurocognitive potential, nevertheless the deaf child has a well-defined impediment to the oral or phonic language. This impediment makes the difference. The systematic rejection of the use of the Sign Language, historically avoided alleviating this difference.

Keywords

Deaf child, Sign Language, linguistic incompatibility, mother tongue function.

El período de lo que se conoce como la educación formal de un niño se refiere por una parte a su desarrollo esperable en el período cognitivo más productivo de su vida, y por la otra, a la escuela *como el ámbito ideal para una acción tendiente a optimizar competencias innatas*.

En el caso del niño sordo, los planteos son similares desde el concepto del proyecto educativo global. Sin embargo, la sordera erige una barrera casi infranqueable con márgenes precisos y asperezas reconocidas. Un fracaso escolar sin precedentes es, hasta hoy, el corolario de la permanencia aparentemente irreductible de esta barrera.

El uso del sonido de la voz en el bebé oyente

Gracias a la audición, desde que nacen, los bebés oyentes se conectan de diversas formas con el ámbito que los rodea: responden a los sonidos con movimientos o pestañeos, aprenden a distinguir entre los sonidos de la palabra humana y los otros ruidos ambientales, reconocen la voz de los padres y hermanos y se gratifican con el balbuceo que ellos mismos producen. Durante el primer año de vida estos niños acceden a un extraordinario cúmulo de información a través de la audición. Gracias a ello están en condiciones de poner en marcha un almacenamiento de datos simbólicos sobre el mundo que perciben y se entrenan simultáneamente para procesar en su segundo año de vida la información lingüística que reciben oyendo hablar a las personas del entorno y asociando estos sonidos a innumerables actividades y hechos que se producen al mismo tiempo, resignificando en cada nueva experiencia expresiones nuevas y anteriores. Los niños oyentes entienden rápidamente que las personas transmiten información a través de lo que dicen y oyen decir y representan e intercambian pensamientos y sentimientos.

Más adelante, al entrar a la escuela (5/6 años) los niños oyentes suelen tener un vocabulario que oscila entre 3000 y 4500 palabras y han podido establecer más de 100 millones de contactos significativos mediante el código lingüístico (Napierkowski, 1981) a través de lo que se conoce como el “baño lingüístico” que le procura el entorno.

Es sabido, y comprobado científicamente (Chomsky, 1988a; Pinker, 1995; Pinker & Jackendo, 2005; Mehler, Nespor & Peña, 2008), que todos los niños del mundo viven esta misma experiencia por igual en condiciones estándares de

convivencia. El análisis de estas condiciones estándares dejaría fuera de esta generalización a una mayoría absoluta de niños sordos, aquellos que nacen en un hogar oyente².

Perfil lingüístico de un niño sordo

La sordera de nacimiento o antes de los 3 años es una de las deficiencias más graves que deba enfrentar un niño, pues lo priva de las experiencias de interacción lingüística que operan sobre la red conceptual de base y lo somete a un progresivo aislamiento psicolingüístico con consecuencias negativas insospechadas para aquellos que no conocen esta realidad. Una falta biológica (la deficiencia auditiva) lo inhabilita para acceder a la lengua fónica de su entorno en condiciones similares a las que hemos analizado de su par oyente. Este niño no puede apropiarse espontáneamente de dicha lengua, aún equipado³ y con ayuda de un terapeuta. La sordera erige un muro de silencio que, dado su carácter de deficiencia, solo admite paliativos, a menudo poco eficaces y nunca definitivos.

Desde el punto de vista de su conexión con el ámbito que lo rodea el niño sordo no habla la lengua de sus padres y éstos no hablan una lengua accesible para él. La consecuencia de ello es un caso de incompatibilidad lingüística, respecto de lo que se considera el desarrollo estándar de la lengua materna. Desde el punto de vista del equilibrio afectivo e intelectual del grupo es preciso analizar las posibles consecuencias de esta situación y prever el peligro de un eventual *statu quo*, secuela inevitable del desconocimiento de los padres y de la intervención tardía y estandarizada de un sistema educativo que demuestra, hasta hoy, no estar en condiciones de resolver el dilema.

Consecuentemente, en lo que concierne a la deficiencia auditiva en sí misma, en términos de deficiencia periférica que no compromete el sistema nervioso central y no afecta por ende el potencial neurocognitivo, cabe admitir que las personas sordas no tienen, en sentido estricto, una dificultad específica del lenguaje (Alisedo, 2008). No

² Se analizará más adelante las características de esta situación.

³ Equipamiento de prótesis de ayuda para la recuperación de restos auditivos o de estimulación por vías alternativas, fundamentalmente audífonos e implantes cocleares. Todo ello con la mediación de tratamientos fonoaudiológicos de alta complejidad.

obstante, el niño sordo porta un impedimento bien definido para la lengua oral o fónica. Dicho impedimento marca la diferencia.

Este particular caso, da cuenta de una realidad sin comparación con las situaciones que se presentan respecto de los niños oyentes. Se trata comúnmente de un niño inteligente, intuitivo, curioso y colaborador que debe enfrentar la relación con el mundo desde una dificultad previa provocada por un escollo lingüístico entre él y su entorno inmediato. Esto constituye un factor de riesgo respecto del proceso de desarrollo cognitivo, emocional, afectivo e intelectual, que deberá hacer este niño. Una situación de tal complejidad, plantea la necesidad real de una ruptura con modelos estándares de abordaje tanto terapéuticos como educativos, unilaterales o restringidos.

Para ello es vital hacer la transferencia hacia nuevos paradigmas conceptuales mediante investigaciones contextualizadas pues toda ruptura con un modelo tradicional de educación no sólo se refiere al perfil del sujeto que aprende, sino que requiere fundamentalmente de procesos paralelos de construcción y apropiación de un Modelo Didáctico⁴ por parte del sujeto que enseña.

Factores de riesgo en la sordera infantil.

La ausencia de *Función Lengua Materna*.

En el ámbito científico existe consenso sobre el hecho de que el desarrollo de la lengua materna en todo niño tiene una dimensión funcional (que llamaremos Función Lengua Materna) ligada básicamente a la sobre vida de los individuos en el seno de la especie, y que es de la emergencia del enunciado lingüístico que depende en gran parte el equilibrio cognitivo, afectivo y emocional del hablante. La presencia de algún tipo de dificultad relativa a esta emergencia del enunciado produce en los niños que la sufren, una restricción semiótica que implica estado de incomprensión del mundo, naturalización de la incomprensión como comprensión, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje (corolario del uso de una vía lingüística afectada), privación lingüística e intelectual, aislamiento, etc.⁵

4 En relación con marcos teóricos específicos.

5 De allí que, en términos generales, sea indispensable que el sistema de intervención pueda crear las condiciones socio-psico-lingüísticas necesarias para proporcionar a tales individuos, formas inéditas, individualizadas y cuidadosamente secuenciadas de contacto con la lengua adecuada que les permita habilitar lo más posible su facultad para desarrollar procesos cognitivos de alto nivel, socializarse y acceder a la información en las mejores condiciones.

Este análisis hace de la defeción de dicha emergencia el nudo fundamental de lo que marcaremos como un **factor de riesgo epistemológico**, respecto del proceso estándar de adquisición lingüística y, por ende, de organización de mundo de cualquier niño. Por su parte, el referente más destacado en el tema, Noam Chomsky, propuso, en los años 60, una nueva teoría sobre la adquisición que provocó, en el campo de la Lingüística:

"[...] una ruptura tan profunda como la de Marx en sociología o la de Levi-Strauss en antropología. Según Chomsky, y contrariamente a lo que exponían la mayoría de sus predecesores, hablamos como vemos. ¿La prueba? Los lingüistas comprueban que, en todas las lenguas, algunas características se aprenden y otras no. Por lo tanto, estas últimas se heredan, forman parte de nuestro patrimonio genético. No aprendemos nuestra lengua – nos dice Chomsky - es innata, está en nuestra biología -. A partir de esta revolución chomskiana, la lingüística se convirtió enteramente en una ciencia. Su finalidad: descubrir las reglas universales del lenguaje.

Contrariamente a lo que suele creerse, la diversidad de las lenguas no es infinita – me explica Chomsky. -No podemos decir cualquier cosa ni hablar de cualquier manera. Todas las lenguas, en realidad, se basan en una sola gramática universal, y la estructura de las lenguas que el hombre puede hablar es limitada. - ¿Por qué? -Porque estamos condicionados por nuestro patrimonio genético".⁶

En el ámbito de intervención terapéutico/educativa relacionada con la sordera, el tema de la lengua primera o lengua materna no ha sido quizás suficientemente desarrollado en términos lingüístico-cognitivos específicos, indispensables para señalar la importancia que reviste el proceso de organización básica del mundo que implica su adquisición, según ciertos parámetros, y dar cuenta de su trascendencia. Cabe por lo tanto conferir a la siguiente definición toda la importancia que merece:

"(...) La adquisición lingüística (de la primera lengua) es una actividad implícita, inconciente, en el sentido de que no es voluntaria, sino que sencillamente sucede. El niño no necesita que se le enseñe a hablar. Es una actividad que no requiere aprendizaje" (Jaichenco, 2015, pág 4)

6 Guy Sorman. Entrevista a Noam Chomsky, 1989.

Esta actividad, interpretada en términos de impronta biológica, de proceso instintivo, se desarrolla naturalmente en condiciones normales de maduración, estímulos y necesidades. Pero la sordera, barrera efectivamente infranqueable respecto de la escucha atenta que ejerce implícita, inconsciente e involuntariamente el niño oyente con relación a los sonidos de la lengua fónica, no le permite al niño sordo hacer otro tanto.

El surgimiento de las lenguas de señas, un acontecimiento lingüístico sin precedentes

¿A qué hechos de la humanidad habría que remitirse para intentar reducir esta dificultad?

El mismo concepto de innatismo biológico que hace a la emergencia de la lengua fónica es el que explica el surgimiento de las lenguas de señas en el seno de las comunidades sordas del mundo, como legítima alternativa para transmitir mensajes de índole lingüística con idéntica eficacia que la de las lenguas fónicas. De este modo, los niños sordos, haciendo uso/gala de la posibilidad de transferencia semiótica del medio de expresión, se sirvieron, espontáneamente, de las manos, de las expresiones faciales y del esquema corporal para generar lenguas de señas que sortearon definitivamente las barreras creadas por la sordera.

Si acordamos además sobre el hecho de que la Lengua de Señas es una lengua como las otras y goza del grado de complejidad necesario y suficiente para desarrollar procesos lingüístico-cognitivos del orden de la riqueza léxica, la madurez sintáctica y las operaciones de relación lógico/semántica (como la inclusión, la oposición la intersección y la identidad, señaladas por Luis Prieto en 1966)⁷, esta lengua no puede jugar el papel de mero medio de comunicación sino que debe constituirse en la auténtica alternativa para todo niño sordo, en condiciones socioculturales tales que den lugar a la adquisición lingüística de una primera lengua en tanto, insistimos, actividad implícita, inconsciente e involuntaria, que sencillamente sucede.

Las innumerables investigaciones sobre la Lengua de Señas permiten calibrar hoy hasta qué punto, dada la forma en que ésta permite el desarrollo del proceso semiótico, el niño sordo tiene la posibilidad de transitar el mismo camino lingüístico/sociocognitivo de adquisición, que hace un niño oyente. Puesto que su

⁷ Prieto, Luis, 1964.

carácter de lengua, susceptible de ser adquirida por todo niño, tanto sordo como oyente⁸
la ubica en el seno del discurso chomskiano relativo al hecho de que, como vimos:

“todas las lenguas se basan en una sola gramática universal, y la estructura de las lenguas que el hombre puede hablar es limitada, porque estamos condicionados por nuestro patrimonio genético”⁹.

Sin embargo, es importante dejar en claro que el niño sordo es un niño diferente, por lo tanto, no se trata de que un niño sordo pueda aprender Lengua de Señas o cualquier otra lengua, la Lengua de Señas es la condición (L1). Porque es sordo y porque la sordera genera barreras que solo las propias comunidades sordas han sorteado con la creación de las lenguas de señas, haciendo uso de la poderosa facultad lingüística del hombre.

La Lengua de Señas sería pues, como lengua primera (L1), la base del desarrollo cognitivo del niño sordo, la lengua de la que puede apropiarse espontáneamente en tanto lengua que el entorno le aporta en particular. En efecto, en este caso, una descripción equivalente a la de la estructuración semiótica que hace del sonido de la voz el bebé oyente en el proceso implícito, inconciente e involuntario de adquisición de su lengua materna, *es* fácilmente transferible a la estructuración semiótica que hace de las señas el bebé sordo en el proceso implícito, inconciente e involuntario de adquisición de su lengua materna. Gracias a la visión, desde que nacen, los bebés sordos se conectan de diversas formas con el ámbito que los rodea: distinguen entre las señas de la palabra y los otros gestos expresivos, reconocen la forma de señar de los padres y hermanos y se gratifican con las señas precarias que ellos mismos producen (el balbuceo en LS).

Durante el primer año de vida estos niños acceden a un extraordinario cúmulo de información a través de la visión. Por esta vía, están en condiciones de poner en marcha un almacenamiento de datos simbólicos, sobre el mundo que perciben y se entrenan simultáneamente para procesar en su segundo año de vida la información lingüística que reciben mirando señar a las personas del entorno y asociando estas señas a innumerables actividades y hechos que se producen al mismo tiempo, resignificando en cada nueva interacción expresiones nuevas y anteriores. También los niños sordos

⁸ Existen de hecho, niños oyentes, hijos de padres sordos que adquieren la LS como lengua materna.

⁹ Guy Sorman. Entrevista a Noam Chomsky, 1989.

entienden rápidamente que las personas hablantes de LS transmiten información a través de lo que señan y ven señar y representan e intercambian pensamientos y sentimientos.

Si dijimos antes que es sabido, y comprobado científicamente (Chomsky, 1988a) que todos los niños del mundo viven esta misma experiencia en condiciones normales de convivencia, cabe ahora, incluir al niño sordo que nace en un entorno oyente, con la condición de que este entorno reaccione rápida y eficazmente para procurarle el “baño lingüístico” en Lengua de Señas necesario para que pueda establecer en poco tiempo, millones de contactos significativos mediante el código lingüístico adecuado (Napierkowski, 1981).

¿Qué debe saber un servicio educativo?

En este ámbito son más los interrogantes que las certezas: ¿Qué tipo de interacción debe asegurar un servicio educativo para garantizar el desarrollo armónico de los educandos cuando éstos son sordos? ¿Desde qué teorías lingüísticas, psicolingüísticas, cognitivas y pedagógicas se debe trabajar? ¿Qué conocimientos sobre el tema necesita un profesional interviniente?

Para que el niño sordo haga un trayecto sociolingüístico/ cognitivo de adquisición, equivalente al que hace un niño oyente, la Lengua de Señas debe hacer un camino determinado. Desde la muy primera infancia (escuela materna) un proceso de inmersión en el seno de un entorno hablante de LS es insoslayable.

En efecto, en la medida en que es apta para contar, narrar, argumentar, dialogar, arengar, mentir, seducir, maquinarse y consolar, esta lengua otorgará al niño sordo y a sus interlocutores - padres y docentes - las condiciones de base para transformarse en medio lingüístico privilegiado de transmisión de conocimiento de toda índole, como la sistemática de estructuras de base, el léxico y la narrativa (que dará las condiciones fundamentales para la comprensión a posteriori de la literatura) y todo aquello que dé lugar al desarrollo de su potencial intelectual.

La universalidad de los hechos del lenguaje con características exclusivas y la homogeneidad biológica de los hombres sordos o no, permiten hoy a la educación de estos niños abrir nuevos lugares de investigación, intentar otras vías de acceso, innovar el tipo de intervención pedagógica y honrar el contrato didáctico.

“Dado que la actualidad presenta desafíos a nuestra capacidad como integrantes de la sociedad, también los presenta para las personas sordas, quienes conforman un grupo sociocultural que no está exento de tales exigencias. Por lo cual, para convertirse en ciudadanos cuyo desarrollo de competencias los lleve a una integración plena socialmente, es necesario que, desde las instituciones pertinentes, se acuerden estrategias de implementación de prácticas de la Lengua de Señas, en un marco de educación de calidad”. (Saez Pertiñez, 2006)

¿Qué tiene que saber un maestro?

Bilingüismo Lengua de Señas/ lengua oral y escrita

El bilingüismo en tanto hecho lingüístico es una realidad que, desde las épocas más remotas, vinculó el fenómeno de las comunidades en contacto con el de las lenguas en contacto. En el plano educativo, el bilingüismo ha ganado terreno en los ámbitos escolares aplicados al mejoramiento de la calidad de la formación de los niños y adolescentes en general. En primer lugar, se trata de un hecho natural dentro del fenómeno de la alternancia lingüística. Según la opinión de lingüistas como Titone (1976) o Hagège (1996), no hay, prácticamente, un solo país en donde no esté presente. Es más, se afirma que existen más de 6000 lenguas en el mundo, pero solamente alrededor de doscientos Estados. Es decir que en todos los países hay personas bilingües o multilingües lo cual permite calcular que el número de bilingües alcanza a gran parte de la población mundial (Alisedo, 1997). Respecto de una definición del mismo, en tanto proceso funcional e individual conviene, a nuestro criterio, tener en cuenta la propuesta de Grosjean (1987) quien considera bilingüismo al uso regular de dos o más lenguas y define a los bilingües como personas que necesitan y utilizan dos o más lenguas en su vida cotidiana.

Adicionalmente, una visión psicocognitiva del bilingüismo presenta una perspectiva integracionista donde se considera que el individuo que habla dos o más lenguas tiene una configuración lingüística única y específica y que desarrollaría competencias en dos o más lenguas según sus necesidades y las exigencias del medio.

Así, el cambio de paradigma deberá incluir el desarrollo del bilingüismo como posibilidad de hacer pleno uso de la equidad, como condición *sine qua non*, que

permitirá a la persona sorda interactuar en su propia lengua e incorporarse exitosamente al contexto global.

A pesar de esta argumentación muy difundida, hacer mención del bilingüismo Lengua de Señas/lengua oral y escrita, en el campo de la sordera constituye aún hoy un enfoque poco o mal conocido.

En cuanto a la lengua oral o fónica (la lengua del oyente), dadas sus condiciones de aprendizaje, califica como una *lengua defectiva* (con déficit, pues no presenta la lista completa de principios y parámetros previstos para su adquisición natural) condicionada a un *tratamiento* respecto del niño sordo, quien, sin embargo, está destinado a aprenderla, lo mejor posible, dado que es la lengua de su entorno oyente, la lengua familiar, la lengua nacional y la lengua que provee una modalidad gráfica. Estamos pues frente a un particular tipo de bilingüismo.

Ahora bien, cuando se habla de lenguas en contacto que trasciende lo individual, se hace referencia explícitamente al concepto vigente actualmente de bilingüismo social, relacionado con el bilingüismo de un grupo social más o menos determinado constituido por dos o más comunidades lingüísticas cuyos miembros comparten, globalmente, el uso de ambas lenguas.

Existen variados tipos de bilingüismo social, pero quizás el más característico o el más ejemplar es el que incluye un grupo minoritario de hablantes de una lengua determinada o minoría lingüística (B) que se define como tal, siempre en relación con la presencia, en el mismo ámbito, de una mayoría lingüística (A). Se trata del fenómeno de diglosia, término técnico que corresponde a esta forma de bilingüismo social. Cabe definir entonces a la Comunidad Sorda como minoría lingüística, en situación de diglosia, incluida en el seno de una mayoría lingüística.

¿Qué instancias deberían entonces preverse institucionalmente para proveer a esta situación?

En lo que primero se piensa es en la escuela, porque el 95% de los niños sordos nacen en hogares oyentes, grupos familiares desprovistos, por lo tanto, de posibilidades inmediatas de adaptación sobre la marcha. La escuela bilingüe tendrá entonces como objetivo acercar al niño sordo y a los padres, la LS como garantía de un desarrollo cognitivo en los términos adecuados y deberá además hacerse cargo del aprendizaje de la lengua oral como una segunda lengua (L2).

Esta escuela debe afrontar el problema de contribuir al desarrollo psicosociolingüístico del niño sordo, desde su lengua natural, minoritaria. Y esto con el objetivo de que sus adquisiciones escolares sean de la mejor calidad posible. Sin duda la mejor calidad en la educación de un niño es la mejor garantía de una auténtica inclusión social.

Pero la diglosia no es un hecho lineal, unívoco, sino el lugar de un conflicto que se reproduce y que se pone en cuestión incesantemente. Hay conflicto lingüístico cuando dos lenguas claramente diferenciadas se enfrentan, una como políticamente dominante (empleo oficial, empleo público) (A) y otra como políticamente dominada de uso coloquial (B). Si existe una lengua dominante y una lengua dominada, éstas no actúan nunca en tanto tales sino una con relación a la otra, una frente a la otra. Además, las lenguas suponen hablantes y los hablantes enfrentados generan comunidades enfrentadas.

Aspectos sociolingüísticos en la historia de la educación de los sordos

Frente a esta realidad sociolingüística, una política lingüística contradictoria en relación con los principios generales del desarrollo cognitivo que hemos planteado hasta aquí, se instaló, para quedarse, en la escuela de niños sordos: el oralismo. En esta instancia se trata de un alumno sordo que debe enfrentar la relación pedagógica desde la misma dificultad que vive en su entorno familiar: un escollo lingüístico provocado por *incompatibilidad lingüística*, entre él y su maestro oyente, constituye nuevamente el nudo fundamental de lo que puede ser considerado el factor de riesgo epistemológico respecto de su proceso de aprendizaje.

La Lengua de Señas es una lengua de minorías, es la lengua de una minoría que porta, además, una minusvalía y que no detenta ninguna fuerza socioeconómica. Todas razones más que suficientes para ubicarla entre las lenguas estigmatizadas. En consecuencia, un cúmulo de representaciones sociolingüísticas instaló el rol negativo de la Lengua de Señas respecto de la lengua oral. Se ha repetido por décadas, que los niños sordos no aprenden la lengua oral si hablan Lengua de Señas. Sorprendentemente, se instala en ciertos medios concernidos la sospecha de que los niños sordos no tienen serias dificultades para la lengua oral porque son sordos sino porque hablan Lengua de Señas.

La política lingüística propuesta fue entonces oralizar al niño sordo, excluyendo todo contacto con la LS. Con la convicción de que se había encontrado la razón del problema, la escuela especial erradicó la LS y estigmatizó su uso para que los niños sordos, enfrentados a la lengua oral como única lengua, expandieran al máximo sus escasas competencias. La profusa casuística de casos relatados por adultos sordos acerca de su experiencia en la escuela especial oralista no deja dudas sobre qué secuelas produjo este tipo de intervención.

Actualmente, la mayor parte de los equipos de terapeutas que se ocupan de los implantes cocleares reivindican esta política y apartan a los niños sordos del contacto con la Lengua de Señas, o lo que es aún más radical, apartan a los niños sordos del contacto con los hablantes de Lengua de Señas, es decir, con la comunidad que la provee.

Estamos sin duda ante un claro fenómeno sociolingüístico de política de erradicación de la lengua primera por reemplazo de la segunda (mecanismo de asimilación). ¿Qué razones científicas sustentan hoy estas acciones que tienden de tal manera a la negación de un proceso comunicativo que es resultado natural de una tendencia innata?

Una explicación de esta actitud podría encontrarse en la gran dificultad del niño sordo para acceder a la lengua oral y paralelamente, la gran dificultad de los intervinientes (especialistas en disturbios del lenguaje, (profesores de sordos, fonoaudiólogos, audiólogos, etc.) para implementarla y lograr su evolución. Se trata sin duda de un costo epistemológico de tal magnitud que dio lugar a espacios de controversias y de falsos peligros. Desde este punto de vista la Lengua de Señas representa para estos grupos un riesgo de bilingüismo restrictivo en detrimento de la lengua oral.

Esta posición refleja por un lado un importante refuerzo de las representaciones sociolingüísticas que rigen los procesos de nivelación dialectal, de acuerdo con procesos sociales de interacción, en los cuales siempre hay una lengua, la lengua acreditada, que es supuestamente, un pasaporte esencial para encontrar un lugar en la sociedad. Si esa lengua difiere de las que se hablan en familia y en la calle, conocerla bien le garantiza al hablante cierto prestigio.

Ahora bien, si esta nivelación dialectal según procesos sociales de interacción resulta ser una lengua defectiva (ver aquí mismo, pags.7/8) los términos tienden

progresivamente a invertirse. La realidad muestra hechos, la barrera auditiva obstaculiza un dominio adecuado de la lengua fónica, y habilita al hablante sordo a forjar, con esfuerzo y años de *tratamiento*, una prestación mediocre de la misma, con consecuencias esperables:

Identidad lingüística/inseguridad lingüística

Es sabido que la desigualdad en la habilidad para servirse de la lengua tiene que ver con la construcción de cada persona como hablante. Por otra parte, y de acuerdo con las afirmaciones de Michèle Petit (1999), es un dato de la realidad que, cuanto más capaz se es de nombrar lo que se vive, más apto se será para vivirlo, y para transformarlo. En tanto que, en el caso contrario, esta autora advierte que, cuando se carece de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar la angustia, el valor, las esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar *ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el que ejerce la violencia como solución*.

Michèle Petit considera igualmente que todos los hablantes intuyen que sin una cierta destreza para manejar la lengua no existe una verdadera ciudadanía, y que el iletrado o el desprovisto lingüísticamente es aquél que siempre necesita ser asistido. Es también aquél que, al disponer de muy pocas palabras, muy pocos giros expresivos, menoscabada la capacidad de simbolizar, la capacidad de imaginar y de tener un papel en la sociedad, es el más desvalido ante los demagogos que aportan respuestas seductoras.

Y los más desprovistos de referencias culturales son los más propensos a dejarse seducir por los que ofrecen “*prótesis para la identidad*”. Para no estar reducidos a tener que pensarse y definirse en términos únicamente negativos: “*como excluidos, como desempleados, como estigmatizados, etc., pueden tener la tentación de precipitarse sobre imágenes, sobre palabras, que recomponen mágicamente los pedazos*”. Y van a “*revertir su exclusión*” considerándose únicamente como sordos puros, o enemigos de los oyentes, o dueños absolutos de la Lengua de Señas o, por lo contrario, declarados opositores a la misma, o indiferentes irrecuperables, todos hechos que parecen aportar el remedio para dicha crisis.

La escuela bilingüe, bisagra para la inclusión educativa del niño sordo

Si bien se puede afirmar, en términos generales, que la persona sorda integra naturalmente una comunidad sorda, la cual, en la medida en que se congrega en torno de una lengua, es una auténtica comunidad lingüística, la sociolingüística da cuenta, formalmente, del fenómeno de identificación y valoración de esa minoría lingüística respecto de su propia lengua, que actúa como elemento de cohesión y de identidad social.

Es también una evidencia que las lenguas de señas han sobrevivido al fenómeno de sustitución porque la deficiencia auditiva en sí misma opera como factor de peso en su sostenimiento y transmisión, por una parte y por la otra porque los miembros de las comunidades sordas adoptan una actitud militante de defensa de su identidad y, por ende, de su lengua.

La historia oficial de la Escuela Especial para niños sordos fue, hasta hace muy poco, la historia de la represión lingüística ejercida fundamentalmente por las mayorías oyentes ligadas a la educación y a la medicina, en cuyo caso el valor simbólico del discurso en Lengua de Señas sólo podía tener vigencia en manos de los propios sordos y en el interior de su comunidad. En consecuencia, la “inserción social”, necesariamente fuera de la comunidad, era una condena a la dependencia prolongada. Así, durante años, el lugar lingüístico, *el mercado lingüístico*, en términos de Bourdieu (1980), de la Lengua de Señas fue el de la ilegitimidad, el de la zona inoperante, aún al interior de la escuela que los convocaba. Históricamente, la clase dominante luchó contra la Lengua de Señas en nombre de la lucha contra la segregación, pero su desvalorización por parte de los grupos de decisión, el rechazo sistemático a concederle el estatus de lengua, fortaleció aún más dicha segregación.

No obstante, el tiempo ha pasado, la realidad se impone lentamente, y ha generado desde hace varios años, un interesante debate, sobre el modelo educativo bilingüe, que se evidencia en un cierto interés por parte de los educadores e instancias oficiales y se suma a una nueva actitud de la comunidad sorda de reivindicación del derecho de los niños de ser educados e instruidos en su propia lengua, en coincidencia con el requerimiento de las demás minorías lingüísticas.

Hecho que puede modificar, drásticamente, el proyecto educativo de la escuela especial, desde una política lingüística con objetivos precisos: la escuela bilingüe de la Comunidad Sorda.

En ese caso la posibilidad más simplemente aprovechable que se abre es que ésta instale la modalidad bilingüe y, aún con la lógica oferta de didácticas específicas para los alumnos que asisten a ella, establezca vínculos de intercambio con todas las instancias educativas que sustenta la escuela común, tanto en lo que se refiere a los recursos pedagógicos como a los humanos y reflexione acerca de los proyectos de una auténtica inclusión educativa no necesariamente concomitante con los de *inclusión (o integración) escolar*, que no agregan genuinas soluciones al problema en la medida en que no están en condiciones de ofrecer a sus alumnos un auténtico espacio bilingüe.

Desde el nivel inicial, se plantea entonces para el niño sordo, un proceso de inmersión en el seno de un entorno hablante de Lengua de Señas. Para que esto sea posible, es la misma escuela la que debe hacer un camino determinado y asumir la responsabilidad educativa de aportar el entorno lingüístico cotidiano, el “baño de lengua” indispensable para que el niño sordo pueda gozar del derecho de todo niño de adquirir su lengua primera en términos equivalentes a los de los demás niños.

De no operarse esta intervención de alto nivel sociocognitivo, ¿qué ordenamiento lógico del entorno, podrá hacer un niño sordo que se enfrenta a dificultades de todo tipo para poder apropiarse del mundo, comprenderlo progresivamente, adaptándolo a su realidad, personal e intransferible, cuando necesita de un intermediario *ad hoc* que debe hacerle *tomar conciencia* acerca de una actividad que debe ser inconsciente, *hacerle explícito* lo implícito y *exigirle voluntad* ante lo involuntario?

Hasta ahora, el recurso mismo de la Escuela Especial ha sido muy importante porque ha venido a suplir muchas deficiencias del sistema ordinario. A pesar de su afán de “hacer hablar” oralmente a los niños sordos, éstos podían tener amigos y crear vínculos con docentes comprometidos. En ese sentido, si las comunidades sordas presentan características peculiares derivadas de una experiencia escolar y social disgregadora de mucho peso, es debido sin duda a la represión que, desde el momento del diagnóstico de sordera, se ejerció sobre su lengua¹⁰, en paralelo con una *tolerancia vergonzante* de la misma (indulgencia para hablar en los recreos, usar *señas caseras*, etc.), a lo largo de más de dos siglos.

¹⁰ Texto 1924

Referencias bibliografía

- Alisedo, G. (2017). "Lenguas en contacto, identidad en peligro", *Señas de identidad*, Montevideo: Instituto de la Comunidad Sorda de Uruguay, en prensa.
- (2015). "La Lengua de Señas Argentina, una lengua con identidad propia", *Una mirada transversal de la sordera*. CABA. COPIDIS 2015.
- (2012). "Redefinición del concepto de alfabetización ligado a los procesos cognitivos de los niños sordos", *Vº Manual de Audiología y Lenguaje, Asociación Argentina de Otorrinolaringología y Fonoaudiología Pediátrica*, Edit. Dr. Hugo Rodríguez: Buenos Aires.
- (2012). "Alfabetización frente a diferentes trastornos perceptuales", en *Novedades Educativas*, 255, Buenos Aires: Noveduc, marzo.
- (2008). "Sordera: los problemas lingüísticos de los problemas psicológicos". Prólogo a Rubinowicz, G. *Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas. El uso de la lengua de señas para el diseño de entrevistas eficaces*. Libros EnRed www.librosenred.com
- (2004). *La integración a la escuela media de los alumnos con deficiencia auditiva*, Proyecto SEP (Secretaría de Educación Pública de México), OEA, enero.
- (2003). *Atención educativa de niños de 0 a 6 años con Discapacidad Auditiva*. Proyecto SEP (Secretaría de Educación Pública de México), OEA, enero.
- (1997). "Acerca de un bilingüismo particular", *Ecos Fonoaudiológicos*, 1, 3, Buenos Aires.
- (1990). "Un nuevo debate", *El Cisne*, 17, Dic. Buenos Aires.
- (1987). "Fundamentos semiológicos para una pedagogía de la lectura y escritura en el niño sordo", *Lectura y Vida*. Junio.
- Alisedo, G.; Melgar, S.; Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*, Buenos Aires: Paidós.
- Alisedo, G., Vélez, N. (2014). "¿Lengua o Lenguaje?", *Foro de Lenguas*, Montevideo.
- Benedetti, M. L. (1998). "Los niños del silencio: reflexiones acerca de la clínica con niños sordos". *Ecos Fonoaudiológicos*, 3, 1, Buenos Aires.

- Bourdieu, P. (1984). "Lo que quiere decir hablar", *Sociología y Cultura*, p. 120-123.
México: Grijalbo, 1990.
(1980). *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*, Paris: Seuil.
- Brito, L. F. (1995). *Por uma gramática de línguas de sinais*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia.
- Cajal, M. (2013). *Surdités, implants cochléaires et impasses relationnelles. Les enfants inouïs*, Toulouse: Érès.
- Chomsky, N. (1988a). "El lenguaje y los problemas del conocimiento", *Conferencias de Managua I*, Madrid: Visor.
- Chomsky, N.; Piaget, J. (1979). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica, 1983.
- Cuxac, C. (2000). "La langue des signes française (LSF); les voies de l'iconicité", *Faits de Langues*, 15/16, Paris: Ophrys, *Le langage des sourds*. Paris: Payot, 1983.
- Grosjean, F. (1987). "Bilingualism", *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*. New York: McGraw-Hill.
(1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris: Odile Jacot.
- Kazez, R. (2008). "El recorte y la caída.^[1]Vicisitudes del ingreso a la prepubertad de una niña sorda", *Actualidad Psicológica*, 362, Buenos Aires.

- (2000). “De padres oyentes a hijos sordos: la transmisión de lo no representado” en *Actas de las Segundas Jornadas Nacionales sobre Sordera y Salud Mental, Facultad de Psicología U.B.A.*, Buenos Aires.
- (1997). “Aprendizaje de la lengua en niños sordos”, *AULA*, 16, México.
- (1999). “Reflexiones acerca de la importancia de la Lengua de Señas para el niño sordo y su familia”, *Revista Desde Adentro*, 2, La Plata.
- Jaichenco, V. (2010). "Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística", AA.VV. *La formación docente en Alfabetización Inicial 2009/2010*. Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial (páginas75–86)https://cedoc.infod.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf
- (2015). *Postítulos de Especialización Docente en Alfabetización Inicial. Módulo. Aportes de las Ciencias Cognitivas a la Alfabetización Inicial*. Infod.
- Laborit, J. (2016). "Entre deux langues", *La langue du soin. Entre traduction, explication et interprétation*, Paris: Éditions des alentours.
- MacWhinney, B. (1998). “Models of the emergence of language”, *Annual Review of Psychology*, 49, pp.199-227.
- Mehler, J., Nespor, M., & Peña, M. (2008). “What infants know and what they have to learn about language”, *European Review*, 16, 4, pp. 429-444.
- Miranda, T. (2005). *La arquitectura de la mente según Noam Chomsky*. Madrid: Siglo XXI.
- Napierkowski, H. (1981). “The Role of Language in the Intellectual Development of the Deaf Child”, *Teaching Exceptional Children*, 14, 3, 106-09.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*, Bogotá: INSOR.

- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinker, S. (1995). “Language Acquisition”, Gleitman, L.; Liberman; Osherson M. & D. (Eds.), *An Invitation to Cognitive Science*, pp. 199-238, Cambridge.
- Pinker, S.; Jackendo, R. (2005). “The faculty of language: what’s special about it?” *Cognition*, 95, pp. 201-236.
- Prieto, L. (1964). *Principes de noologie. Fondements de la théorie fonctionnelle du signifié*, Paris : Mouton & CO.
- Prieto, L. (1966). *Messages et signaux*, Paris: P.U.F.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanela.
- Sacks, O. (1991). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*, Madrid: Anaya.
- Saez Pertiñez, I. (2006) Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional de Formosa.
- Simone, R. (2000). *Diario lingüístico de una niña*, Barcelona: Gedisa, 1992. *La tercera fase*. Madrid: Taurus.
- Sorman, Guy. Entrevista con Noam Chomsky: “Los niños no aprenden a hablar, saben hablar”, *Diario LA NACIÓN*, Buenos Aires, 8 de febrero de 1989.