



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

***UN MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA SORDOS
A TRAVÉS DE LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM)
Y LA LOGOGENIA, EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL E INCLUSIVA***

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
MINERVA NAVA ESCAMILLA

DIRECTOR DE LA TESINA:
LIC. SALVADOR JOSÉ LUIS ÁVILA CALDERÓN



Ciudad Universitaria, D.F.

Abril, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A MIS PAPÁS Y RAMÓN, en el recuerdo de siempre

A MIS HERMANOS (por orden de aparición):

CHEMA, MARCE, JUAN

A DAVID, AURA Y JUANITO:

Por hacerme resignificar el valor del esfuerzo y la dedicación

A TI JOSE:

Por todo lo aprendido y reaprendido juntos

LOS AMO

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	11
CAPÍTULO I: DE LA ANACUSIA A LA SORDERA	12
1. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD	12
2. EL MODELO MÉDICO REHABILITATORIO	15
2.1. ¿La rehabilitación es el medio?	18
3. LA PERSPECTIVA SOCIAL-ANTROPOLÓGICA	21
4. DOS CLASIFICACIONES DE LA SORDERA	24
CAPÍTULO II: EL LENGUAJE DESDE DOS PERSPECTIVAS TEÓRICAS	29
1. PERSPECTIVA CULTURAL DESDE BRUNER	31
1.1. El lenguaje y su determinación cultural	32
1.2. La relación con la perspectiva sociocultural de la sordera	36
2. PERSPECTIVA INNATISTA DEL LENGUAJE	38
2.1. Lo innato del lenguaje	40
CAPÍTULO III: LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA Y EL ESPAÑOL ESCRITO, EN UN MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE	44
1. LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA, UN DERECHO PARA LOS SORDOS: Un breve recorrido histórico	44
2. EDUCACIÓN BILINGÜE PARA LOS SORDOS	
2,1, ¿Qué es el bilingüismo?	51
2,2, ¿Por qué el bilingüismo?	53
3. LA LOGOGENIA COMO MÉTODO PARA LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL	57
3,1, ¿Con qué trabaja la Logogenia?	59
3.2. ¿Cómo se trabaja la Logogenia?	63

CAPÍTULO VI: HACIA UNA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN	66
1. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS SORDOS	66
2. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	74
3. LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL	77
CONCLUSIONES	84
REFERENCIAS	92

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual busca el reconocimiento de los derechos humanos fundamentales, entre las acciones más relevantes encontramos la política de integración educativa, cuyo propósito está centrado en brindar una educación con pertinencia, equidad y calidad a niños y niñas con "necesidades educativas especiales" y que encuentra sustento en el artículo 3° de la constitución mexicana, en el que se habla del derecho que tienen todos, sin excepción alguna, a una educación impartida por el Estado. También en la Ley General de Educación, en su artículo 41 se especifica que la educación especial atenderá a sujetos con discapacidades transitorias o definitivas de una manera adecuada a sus condiciones con equidad social, propiciando que los menores, sean integrados a los planteles de educación básica regular, procurando la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para su autónoma convivencia social y productiva.

En la estadística de inicio de ciclo escolar 2007-2008, la Subsecretaría de Planeación, Administración y Finanzas de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEP-H), reportó la atención de 388 alumnos con necesidades educativas especiales, de los cuales 195 son alumnos con "discapacidad auditiva", siendo 146 de ellos, integrados en jardines de niños, primarias y secundarias, buscando principalmente que tengan mejores oportunidades de desarrollar sus competencias comunicativas y el acceso a los planes y programas de estudio de la educación básica. La intervención y seguimiento que hasta el momento se ha realizado de estos alumnos, tiene que ver con su aceptación social y la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas, hechas por los profesores (con apoyo del personal de educación especial), pero no se ofrece hasta el momento una educación bilingüe, en la que se considere la Lengua de señas Mexicana como su lengua natural, ni se revisa en qué medida estos alumnos están adquiriendo el español y cómo ello incide en el acceso a

los contenidos escolares, de hecho el Sistema Educativo Nacional no ofrece una educación bilingüe, aunque está determinada en la Ley General de Personas con Discapacidad (2005), en la que se establece la oferta de procesos de enseñanza en Lengua de Señas Mexicana (LSM) al mismo tiempo que en español.

Ofrecer una educación bilingüe a las personas sordas, es atender a su desarrollo lingüístico y social, lo que les permitirá pertenecer a un grupo específico con el que compartan su lengua natural y su cultura, así mismo comunicarse con todos los sujetos con quienes confluyen en su vida cotidiana y que pertenecen a la comunidad lingüística mayoritaria; ambos aspectos les permitirán acceder a una educación de calidad en condiciones de equidad.

Por tanto el presente trabajo se posiciona de la consideración del Sordo en relación a dos áreas básicas de su desarrollo, lo social y lo lingüístico, ya que en ambas es donde la sordera impacta fundamentalmente; sin negar la existencia de aspectos emocionales y cognitivos particulares.

Tomando en cuenta que el ser humano es un ser social en esencia y que su identidad social no puede separarse de su lenguaje, se parte de la descripción de la situación que los sordos enfrentan actualmente en relación a la adquisición de una lengua: aquéllos que nacen en el seno de una familia de oyentes cuya lengua es el español, y aquéllos que nacen en el seno de una familia de sordos y que pertenecen a una comunidad de personas sordas.

En ambos casos encontramos dificultades en el terreno educativo y de inclusión social, pues resulta que en México, el currículum está hecho y dispuesto en español, para el grupo mayoritariamente lingüístico, y a él tienen que adherirse las alumnas y alumnos sordos; este planteamiento surge a partir de la política de integración educativa dirigida a una

educación de calidad de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad sin importar sus condiciones de desventaja.

Una estrategia para llevar a cabo los propósitos de la integración educativa consiste en dar acceso a los alumnos con necesidades educativas especiales al currículo básico, a través de las adecuaciones curriculares necesarias, preferentemente en las escuelas de educación regular o bien en los Centros de Atención Múltiple CAM (servicios de educación especial), sin que esto contemple prioritariamente la situación lingüística de los sordos, aun cuando es precisamente la lengua la que nos permite entrar en contacto directo y autónomo con el currículum, lo que nos remite a la necesidad imperante de mirar a las personas sordas desde su situación lingüística y el derecho a acceder a una educación pertinente y de calidad.

Al hablar de la educación bilingüe, es necesario partir de la consideración de un bilingüismo desarrollado desde edades tempranas, en donde la Lengua de Señas Mexicana sea considerada su lengua natural, y por tanto, su temprana adquisición a la par del español, el que es necesario para establecer un contacto comunicativo con todas las personas con que se encuentre relacionado a lo largo de su vida y en los diferentes contextos en los que se desenvuelva.

Habremos de considerar al bilingüismo como una configuración lingüística única y específica y no como la suma de dos monolingües. De la misma manera, una persona bicultural no es la suma de dos culturas, sino que es la combinación de los aspectos de ambas culturas que produce una única configuración cultural.

El sordo bilingüe presenta, entonces, una configuración lingüística que resulta de la conjugación de una lengua que pertenece a la sociedad mayoritaria (el español) y la Lengua de Señas Mexicana, siendo esta conjugación la que le permita desarrollar formas específicas de interacción con el mundo.

En el desarrollo de una educación bilingüe, planteamos un modelo (que describiré en el segundo capítulo) en el que se trabaja con la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) reconociéndola como la lengua natural de los Sordos y al español en su modalidad escrita, cuya adquisición se da en un proceso de intervención artificial a través de la Logogenia, ya que la forma de intervenir en ella rebasa los aspectos naturales, siendo ésta un método para desencadenar el proceso de adquisición natural.

La Logogenia tiene como propósito que los niños sordos alcancen una competencia lingüística en la lengua escrita, análoga a la que tienen los oyentes respecto a la lengua oral, de tal manera que los niños sordos puedan leer y entender de manera autónoma - sin necesidad de ayuda externa - cualquier texto escrito, del mismo modo en que los oyentes escuchan y entienden la lengua oral; para ello la Logogenia utiliza la lengua escrita como portadora de la información lingüística necesaria, sustituyendo por tanto, el canal auditivo con que los sordos no cuentan, por el canal visual.

Se trabaja con la lengua escrita, buscando presentarle al sordo información lingüística necesaria, que le permita activar el proceso de adquisición de ésta, de acuerdo a lo planteado en la teoría de la Gramática Generativa. La información necesaria a que hace referencia la Logogenia está determinada por la estructura sintáctica de cada oración y es con este tipo de información que en Logogenia se trabaja.

El planteamiento de una educación bilingüe para las personas sordas, busca incluir su presencia activa, abriendo la posibilidad de desarrollar la capacidad del lenguaje biológicamente determinada y aquella otra, de adquirir más de una lengua, lo que le permitirá conformar su identidad social e interactuar con la sociedad en general en condiciones de equidad y de respeto a la diversidad.

En el presente trabajo, realizo una revisión teórica sobre la perspectiva médico-rehabilitatoria que define a la sordera como una discapacidad frente a la perspectiva social-antropológica, que la define como una condición cultural y lingüística determinada; esto acompañado de un análisis histórico de ambas conceptualizaciones. Hago una revisión de dos teorías del lenguaje que explican la intervención sugerida en un modelo de educación bilingüe, que actualmente se aplica con fines de investigación en el estado de Hidalgo, para finalmente hacer un análisis de la propuesta de Integración Educativa, frente a los planteamientos de la inclusión y la interculturalidad, en donde me posiciono con la finalidad de replantear los aspectos relacionados con la conceptualización de la sordera, sus implicaciones y diferentes alternativas de intervención.

Finalmente, este trabajo tiene la intención de revisar elementos de la educación bilingüe y replantearla en el análisis general de la oferta educativa para los alumnos sordos, lo que significa, más allá de la integración educativa, que el debate debe incluir la mirada particular de las personas sordas, para abrir espacios de participación activa en la toma de decisiones sobre su educación, entre otros.

OBJETIVOS

GENERALES:

Delimitar un marco de referencia desde la perspectiva social-antropológica de la sordera para la educación bilingüe de personas Sordas, que permita la reconceptualización de la sordera y de los procesos de inclusión en el ámbito educativo.

Realizar una investigación documental que permita delimitar un marco de referencia teórico para un modelo de educación bilingüe de niños sordos, en donde la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana y el español a través de la Logogenia, se complementan para tal fin.

ESPECÍFICOS:

- Realizar un análisis de postulados teóricos sobre la sordera, que permitan construir significados al respecto de ésta.
- Realizar una revisión de la teoría actual sobre la definición de la sordera, que permita su reconceptualización en el campo de la educación inclusiva.
- Realizar una revisión de la teoría actual sobre la adquisición del lenguaje, con el fin de plantear un sustento teórico para un modelo de educación bilingüe.

CAPÍTULO I

DE LA ANACUSIA A LA SORDERA

La intención en este apartado es hacer un análisis crítico del modelo clínico frente al social antropológico de la sordera, con el fin de delimitar la perspectiva con que ésta se abordará y la forma de atenderla en el campo educativo, y cómo es que el transitar de un modelo a otro, ha abierto posibilidades de diversificar las concepciones sobre las personas sordas y por tanto la gama de opciones de intervención que para ellos existan, trascendiendo el ámbito de lo terapéutico a la interacción equitativa con su entorno, a través de la exploración de sus habilidades, tanto como de sus necesidades.

De inicio revisaré el concepto de discapacidad pues sobre él está sustentada la concepción de anacusia, a la que le subyace la idea del déficit, de la patología frente a la concepción de sordera, sentada en la idea de un grupo específico, que se autodenomina de esta manera, lo que les da pertenencia a través de una lengua y una forma particular de relacionarse con el mundo.

Siendo así, la sordera se mira más allá de un diagnóstico médico que deriva en una forma de intervención específica; es un fenómeno cultural definido por pautas sociales, lingüísticas, emocionales e intelectuales.

1. CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

Existen dos clasificaciones internacionales de la Organización Mundial de la Salud OMS, la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y problemas relacionados de Salud (CIE 10) y la Clasificación Internacional del funcionamiento de la Discapacidad y de la salud (CIF).

Al respecto del concepto de discapacidad la CIF lo plantea con amplitud, puesto que esta clasificación la emite la OMS, como producto del reconocimiento de la discapacidad como un tema particular, con

requerimientos especiales y en la CIE 10, sólo existe una clasificación sobre deficiencias mentales.

En términos generales, la OMS define la discapacidad como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. Se mejora en ciertos aspectos o en fin, compensable (mediante el uso de prótesis u otros recursos” (Querejeta, 2003, p. 8).

Se clasifican en nueve grupos: de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad.

Se considera importante “analizar el grado de la discapacidad (leve, moderada, severa o muy severa, en relación cuantitativa con la disminución o alteración funcional), su evolutividad (progresiva, estacionaria o regresiva) y si es congénita o adquirida, puesto que las consecuencias en uno u otro caso han de ser diferente, como lo serán también las reacciones psicológicas del individuo y su entorno familiar” (Querejeta, op.cit., p. 9)

En la CIF, se describen tres conceptos básicos:

...funcionamiento (como término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano), discapacidad (de igual manera, como término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano) y salud (como el elemento clave que relaciona a los dos anteriores) (Egea, y Sarabia, 2002, p.19).

En esta clasificación, el concepto de discapacidad "deja de emplearse como una parte de las consecuencias de la enfermedad y se eleva a término «paraguas» para todas las condiciones de salud negativas", (Egea, et al., op.cit., p.19), en las que se incluyen las de funcionamiento personal y de interacción social.

La consideración de la sordera como una discapacidad, (particularmente de la comunicación), pone énfasis en aquella capacidad disminuida o nula de la persona, la que hay que atender con recursos compensatorios para favorecer justamente sus condiciones de funcionamiento personal y de interacción social.

Desde la perspectiva socio-antropológica una persona sorda no presenta ninguna discapacidad, la característica sensorial (auditiva) que presenta, la coloca frente a la posibilidad de adquirir una lengua diferente y formas particulares de relación con el mundo, y no está definido como una condición de salud negativa que determina su funcionamiento personal y social.

Prueba de ello son aquellos niños sordos que nacen en el seno de familias de sordos, para quienes no existe ningún factor de discapacidad que requiera procesos médicos, de rehabilitación ni compensatorios, para regular o facilitar sus formas de interacción. Son personas, miembros de una familia y de una comunidad, con quienes establecen relaciones interpersonales no limitadas.

2. EL MODELO MÉDICO REHABILITATORIO / LA PERSPECTIVA MÉDICA DE LA SORDERA

El enfoque adoptado habitualmente en la enseñanza de los alumnos sordos, ha sido y es el audiológico:

Este enfoque se centra principalmente en la "rehabilitación" de la lengua oral, gracias al aprovechamiento y funcionalidad de la audición residual, mediante el empleo de ayudas técnicas y la estimulación auditiva, así como la lectura labiofacial, con o sin sistemas complementarios de comunicación. (Domínguez y Alonso, 2004, p.59)

El planteamiento básico es que:

...los sordos son perfectamente capaces de hablar, puesto que tienen el mismo aparato vocal que los demás; lo que no pueden es oír lo que dicen ni controlar con el oído los sonidos que emiten.¹ Sus mensajes verbales pueden ser por ello, de amplitud y tono anormales, con omisión de muchas consonantes y de otros sonidos del habla, a veces hasta el punto de resultar ininteligibles. Al no tener la posibilidad de controlar auditivamente el habla, los sordos han de aprender a controlarla con otros sentidos: con la vista, el tacto, la sensibilidad a las vibraciones y la cinestesia... lo que es básicamente un fenómeno ha de captarse y controlarse por medios no auditivos (Sacks, 2004, p.62).

El modelo clínico ha impuesto una visión estrictamente ligada a la patología, al déficit biológico, y deriva inevitablemente en estrategias y en recursos de índole reparador y correctivo, se ha insistido en todo este tiempo que la sordera, como déficit biológico, afecta de un modo directo la competencia lingüística de los niños sordos estableciendo de este modo un equívoco criterio de continuidad entre el lenguaje y la lengua oral. De esta primera idea se deriva también la noción de que el desarrollo cognitivo estaría condicionado por el mayor o menor conocimiento que de la lengua oral tuvieran los niños sordos. (Sklair, Massone y Veinberg, 1998)

¹ En esta consideración centran la mirada en el habla del sujeto sordo y descartan que no escuchan a los otros traduciéndose esto en no tener acceso a la información lingüística oral necesaria y suficiente para adquirir esa lengua.

Para este modelo el sordo es toda aquella persona que carece del sentido del oído y ello determina así su acceso a la lengua, asignando un carácter único de lengua a aquéllas orales, descartando pues la posibilidad de la existencia de lenguas viso-gestuales.

En México como en el mundo, la práctica social de la medicina ha reforzado la percepción de la sordera como patología y déficit. Ha sido el oralismo como ideología y práctica, el que ha determinado en el último siglo la política educativa sobre los sordos, obviamente desde una perspectiva de rehabilitación, lejos de la identidad lingüística y cultural de un grupo, que dicho sea de paso, son un componente sustancial de todo proceso educativo. Como lo menciona Coll (2001, p.82): "La educación escolar, como todo tipo de educación, es esencialmente una práctica social entre cuyas funciones ocupa, un lugar destacado la transmisión de los saberes históricamente construidos y culturalmente organizados"

A partir de la perspectiva médica es que se posiciona el sistema oralista - en su forma pura o en sus múltiples variables de combinación metodológicas- el que supone que es posible "enseñar" a los sordos el lenguaje oral y sostiene la idea de la dependencia directa entre la eficiencia oral y el desarrollo cognitivo. (Skliar et al., op.cit.) El oralismo plantea que los sordos requieren rehabilitación a través de procesos terapéuticos y en este sentido, especifica tareas sustanciales del educador como terapeuta del lenguaje:

El maestro especialista debe conocer los aspectos médicos que se relacionan con su campo de trabajo... el sustrato morfológico, anatómico y funcional de los órganos, aparatos o sistemas que permiten los mecanismos de comunicación verbal... las diferencias que existen entre las diversas enfermedades que impiden u obstaculizan la comunicación por medio del lenguaje... las posibilidades que existen, en la medicina o en la cirugía, para resolver problemas que quizás no ameriten trabajo rehabilitatorio.

En el área lingüística, el maestro especializado debe dominar las estructuras fonológica, fonética y lingüística del código comunicativo. Finalmente, las bases de pedagogía general y didáctica moderna, son desde el punto de vista teórico la parte esencial de la formación del terapeuta o del maestro especialista (Flores y Berruecos, 1991, p 108)

El propósito de la propuesta oralista es que el sordo "llegue a comunicarse oralmente, y su aplicación está fuertemente reforzada por la realidad de nuestro país, donde las opciones educativas y de desarrollo social para quienes no pueden comunicarse eficientemente en forma oral son todavía limitadas" (Romero y Nasielsker, 1999, p.78) y con ello se busca acercar a los sordos a la interacción con los otros en general, no sólo con lo sordos, y la lengua de señas plantearía limitantes de desarrollo e interacción social considerando que ésta reduce el círculo de convivencia de la persona, a más de la consideración acerca de que no es una lengua, ya que se plantea que únicamente sirve para referirse a cosas concretas sin trascender este aspecto.

A este respecto me gustaría rescatar varias interrogantes que Fridman (1999) hace y que nos acompañarán en el análisis de la realidad de los sordos y cómo el oralismo ha definido la construcción de ella: ¿de qué sirven las señas sin habla?, ¿estás, reducirían a los sordos, en la práctica, a relacionarse sólo entre ellos?, ¿la integración total con la población en general, debería de ser a través del habla? y por tanto ¿no debería enseñárseles a hablar?, ¿las señas obstaculizan el aprendizaje del habla?

Los planteamientos anteriores nos remiten a mirar que el origen del método oral tiene que ver, por un lado, con el desarrollo de la medicina y por el otro con la inquietud de garantizar posibilidades de desarrollo para los sordos, hasta aquí existe un planteamiento claro; pero qué ha pasado en este largo y sinuoso camino de los *sordos oralizados*, o bien del oralismo con los sordos, lo que remite a plantear varias interrogantes al respecto: ¿cuáles son los resultados que esta intervención ofrece?, ¿cuál es la realidad que los sordos enfrentan a partir de su encuentro con los procesos de oralización?, ¿el oralismo ha resuelto las dificultades que, desde la perspectiva médica se le han asignado a los sordos?

2.1 ¿La rehabilitación es el medio?

Habré de iniciar, diciendo que dado lo complejo de la tarea para que el sordo produzca significados lingüísticos en la lengua oral -aun cuando no tiene el sentido para acceder a la información auditiva intrínseca a ella- los procesos de intervención son prolongados, de entre 8 y 15 años, alejados de la posibilidad de adquirir una lengua completa en los primeros años de vida y con ello de pertenecer a un grupo con el que compartan su lengua y su cultura; aun cuando las intenciones de la intervención oralista vayan encaminadas al desarrollo integral y la inclusión de los sordos al grupo lingüísticamente mayoritario, los efectos no han sido los esperados, de tal forma que ahora encontramos a la mayoría de ellos que nacieron en el seno de una familia de oyentes y que han sido incluidos en metodologías orales, en escuelas con un nivel de desempeño escolar y lingüístico muy por debajo del de sus compañeros oyentes, acaso se acercan al uso de algunas palabras y su repertorio de frases, en caso de tenerla, tiene que ver con aspectos de la vida cotidiana, lo que está muy lejos del dominio de la lengua oral. (Fridman 1998 y Skliar 2005)

De acuerdo a lo planteado por Skliar, Massone y Veinberg (1995) y Sacks (2003), lo que ha sucedido en las escuelas de educación básica, en lo general, es que se adoptó el modelo médico que explicó la sordera desde sus saberes, derivando una intervención para la que los profesores no tenían, ni tienen, elementos básicos; a más del hecho de que las implicaciones de la sordera están puestas en el aparato auditivo, consideran que en tanto el aparato fonador esté intacto, entonces pueden producir la lengua oral, cuando, como lo menciona Radelli (s/f), el problema está centrado en que el sordo no tiene acceso a la información lingüística de una lengua oral, es decir, no cuenta con la inmersión necesaria para adquirirla.

Por otro lado los servicios de educación especial han adoptado la tarea de acercar a los sordos a la lengua oral, muy alejados de la exigencia de la metodología y sus derivaciones con personal no formado para ello – acaso con cierta capacitación- lo que trajo consigo la creación de un híbrido poco afortunado.

La educación especial para sordos también ha estado regida por el modelo clínico, llevando su función alfabetizadora² a la función de hacer hablar al sordo, “poniendo énfasis en el acceso al español hablado y a su fonética, área de mayor dificultad para los sordos” (Massone, Simón y Drueta, 2006)

La pregunta que de lo anterior se deriva es: qué ha hecho la escuela con los sordos, cuando la función de ésta, según Coll (2001), es facilitar el acceso a una parte de la experiencia colectiva culturalmente organizada y considerada relevante y necesaria en un momento histórico determinado, para que las generaciones jóvenes se apropien de los saberes, las normas, los valores, las costumbres de las generaciones

² En este sentido, se habla de la tarea de acercar a los alumnos a la lengua escrita entre otras, siendo esto sustancial aunque paralelo y transversal a otras tareas definidas en el currículo.

adultas, a través de un conjunto organizado de propósitos y contenidos que han sido seleccionados y jerarquizados en un currículum.

Lo que básicamente ha sucedido es que la escuela en relación con los sordos, ha hecho una diferenciación de ellos, priorizando la consideración del déficit y definiendo con ello el tipo de intervención; de tal suerte que para que puedan acceder a la lengua escrita, es necesario que se rehabiliten en la lengua oral; además la institución escolar se ha encargado de buscar la manera de acercar a los sordos a la lengua de su madre, la de su familia³, la de la mayoría, con la intención de proveerlos de mejores condiciones de vida, lo que paradójicamente se ha convertido en lo opuesto, pues se han descartado oportunidades de pertenencia cultural y de desarrollo lingüístico completo a partir de procesos de adquisición y desarrollo de una lengua en la que sean autónomos.

Si esto ha pasado con la lengua, es importante mirar lo que ha sucedido con el desarrollo de otros aspectos, por citar alguno, cómo es que la escuela transmite los valores, la idiosincrasia de un pueblo, si todo está hecho en español y para quienes lo dominamos. La respuesta de la escuela ha sido que los sordos se rehabiliten en el español oral para que a partir de ello accedan al currículum y en ese proceso de larga espera, se han privilegiado alternativas guías tales como las propuestas curriculares adaptadas, lo que se ha traducido en procesos educativos seccionados y a la espera de que la rehabilitación surta el efecto deseado en el sordo.

El punto de discusión, me parece que está centrado en el desplazamiento de la educación hacia elementos rehabilitatorios y no en la rehabilitación en espacios diferenciados a los que cada persona y cada familia puedan acceder, a partir de una decisión libre y consciente y no porque es la única alternativa con que cuentan; entonces la rehabilitación puede

³ En el caso de aquellos sordos nacidos en el seno de familias oyentes.

ofrecerse como una alternativa diferenciada de la escuela, no como función sustancial de ella y no como la única alternativa de inclusión a los ámbitos escolar, familiar y social, para las personas sordas.

3. LA PERSPECTIVA SOCIO-ANTROPOLÓGICA

El ser humano es en esencia un ser social y su identidad social no se puede separar de su lenguaje. La identidad de cada uno de nosotros se forja en el lenguaje. La mayoría de los mexicanos soñamos en español, cantamos en español... (Firman, 1999)

En la visión socio-antropológica de la sordera se le asigna un valor al sujeto Sordo por encima de la patología o el déficit: "Considera al sordo como miembro real de una comunidad lingüística, minoritaria y marginada, que posee una lengua propia y modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios" (Skliar et al., op. cit., p. 35)

Esta perspectiva surge en el siglo XX, en la década de los 60, a partir de la intervención de los antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos quienes se interesaron en los sordos a partir de dos aspectos:

...los sordos conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas, a pesar de la represión ejercida por la sociedad y la escuela (Massone, 1993). Por otro lado la corroboración... de que los hijos sordos de padres sordos presentan una identidad equilibrada y no presentan los problemas socioafectivos propios de los hijos sordos de padres oyentes. (Skliar et al., op. cit., p. 36)

Las observaciones que las disciplinas antes mencionadas realizaron, aportaron una visión del sordo como ser sociolingüístico, "entendiendo que las personas Sordas comparten características que les permiten ser tratadas como un colectivo o comunidad social" (Domínguez y Alonso, 2004, p. 25) más allá de la perspectiva del déficit con que hasta ese momento se les había catalogado, lo que por ende trajo consigo la necesidad de plantear alternativas pedagógicas distintas. A partir de esto la atención está puesta en considerar a las lenguas de señas como la

garantía del desarrollo normal del sordo, en tanto que éstas son sus lenguas naturales.

La perspectiva socio antropológica está definida pues, por la entrada de la antropología, como disciplina científica que ofrece un análisis de los fenómenos sociales, lo que ha dado el fundamento básico para la mirada de la sordera como un fenómeno social, más allá de la concentración en el sujeto que nació sordo a diferencia de los demás (como en el modelo médico), siendo así él, el diferente, con quien se hace necesaria la intervención para acercarlo a "la normalidad" determinada en este caso por el dominio de la lengua oral.

"En su afán por comprender los fenómenos sociales, más precisamente, el origen y la existencia actual de las diferencias culturales de los grupos humanos, la antropología ha buscado por distintos caminos establecer categorizaciones lo suficientemente descriptivas, que le permitan determinar los límites de los distintos grupos sociales" (Fragua y Monsalve, 1994, citado en Rey, 1997)

A partir de las anteriores consideraciones es que nace una representación social del sordo donde lo que importa es una concepción que parte de sus características lingüísticas y sociales, opuesta a la visión que desde el modelo oralista apoyaba la sociedad oyente, donde lo importante es acercar a "los otros", "los diferentes" a los sordos, a la "normalidad" determinada por esa mayoría.

Minguet (2000) (citado en Domínguez et al., op. cit., p. 27) resalta los principales rasgos que sustentan esta perspectiva:

1. El primer rasgo tiene que ver con los valores. Términos como Identidad Sorda... vienen a reflejar el sentimiento de las personas Sordas de pertenencia a esa comunidad y la aceptación e interiorización de las reglas de comportamiento, costumbres y tradiciones como rasgos manifiestos de la Cultura Sorda.
2. En segundo lugar, tendríamos que resaltar las características del grupo. Con el término *Comunidad Sorda*, se hace referencia al tejido social

formado por personas Sordas que utilizan la lengua de signos y comparten experiencias y objetivos. Son personas con conciencia de una identidad común que mantienen un compromiso individual con el grupo...

3. Por último señalar algunos comportamientos. ...*estrategias para establecer la conversación y para mantenerla* (establecimiento de un contacto visual, tocarse ligeramente en el hombro o mover la mano en el aire para iniciar una conversación..., entre otras); *estrategias espaciales* (la buena visibilidad entre los que conversan hace que las personas Sordas confieran al espacio un tratamiento especial); *las producciones culturales* como el cine, teatro o la pantomima, que frecuentemente giran en torno a la propia vida e historia de la comunidad y a sus experiencias con el mundo oyente, contadas con humor e ironía.

Esta perspectiva plantea una serie de preguntas que nos pueden guiar en el recorrido hacia la comprensión del Sordo, como una condición social: "qué es la sordera como condición cotidiana de la vida humana, qué es lo que tiene de positivo, cómo es que los sordos hacen su vida social partiendo de lo que son y no de los oyentes quisieran que fueran, cómo hacen su vida fuera de las clínicas y los consultorios" (Fridman, 1999, p. 15)

Estos cuestionamientos nos remiten a mirar de entrada otras posibilidades implícitas a las personas Sordas, es decir esas personas con un nombre, con una familia, con ciertos intereses, actividades, habilidades, dificultades y que además son sordas; sin dejar de considerar que los aspectos predominantes están relacionados con la necesidad de pertenencia que les dé identidad, una necesidad de vida social con un lenguaje que corresponda a su cuerpo, con los sentidos que sí poseen.

4. DOS CLASIFICACIONES DE LA SORDERA

Las clasificaciones a las que me remitiré serán aquellas que se derivan de las dos perspectivas de la sordera antes descritas y plantearé una confrontación conceptual de ambas para finalmente posicionarme en una de ellas.

Según Fridman (1999), desde el modelo médico-rehabilitatorio, se plantean diferentes clasificaciones:

- ya sea por el momento de adquisición de la sordera frente a la lengua oral (sordo prelingüístico y sordo postlingüístico),
- por el grado de pérdida auditiva (hipoacusia superficial a severa y anacusia)
- bien por las avances en la rehabilitación de la lengua oral (sordo oralizado y no oralizado).

En las anteriores se plantea como elemento fundamental al sordo frente a la audición y la lengua oral y de ello depende la intervención a realizar.

La siguiente clasificación se deriva de la condición sociolingüística de la persona sorda lo que está íntimamente vinculado con los planteamientos de la perspectiva social-antropológica y que fue presentada en México en la Iniciativa de Ley Federal de la Cultura del Sordo, por la Diputada Lorena Martínez Rodríguez, en el segundo periodo de sesiones ordinarias de la LVIII Legislatura en el 2001:

- Sordo (como aquella persona que no posee el sentido del oído suficiente para adquirir una lengua oral)
- Sordo señante (es toda aquella persona cuya forma de comunicación e identidad social se define en torno de la cultura de una comunidad de sordos y su lengua de señas)

- Sordo hablante (aquella persona que creció hablando una lengua oral pero que en algún momento quedó sorda)
- Sordo semilingüe (toda aquella persona que no ha desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que quedó sordo antes de desarrollar una lengua oral y que tampoco tuvo acceso a una lengua de señas).

En las anteriores, podemos mirar un tránsito en la concepción de la anacusia a la sordera y cómo desde el aspecto médico se asigna un valor al déficit en términos no sólo de definición sino también de intervención y relación interpersonal, y cómo éste ha sido adoptado por todos los contextos en que una persona sorda se desenvuelve, de tal suerte que si en el seno familiar se mira al miembro sordo como anacúsico se enfrenta la presencia de una persona que no tiene algo, que lo lleva a la carencia, nada más y nada menos, de la lengua materna y entonces deviene en su familia como algo parecido a un extraño. Si esta misma concepción la llevamos al contexto escolar, los maestros y los compañeros tienen de frente a una persona que carece de dos cosas (el oído y el habla), lo que complica las formas de interacción y de aprendizaje –por supuesto de la persona “anacúsica”, no de la institución– teniendo, la persona, que someterse a procesos de intervención en los que la rehabilitación de la lengua oral, a mayor o menor escala, juega un papel determinante.

Frente a esta realidad, si una familia, un grupo escolar, comunitario, etc., mira a una persona con una lengua particular y una forma específica de relacionarse con los sucesos cotidianos; habrá de enfrentar el reto de entablar procesos de convivencia con “el otro”, donde él mismo se asuma también a su vez como ese otro participativo y en constante movimiento; ya que ante la presencia del otro es que nos constituimos como sujetos al mismo tiempo que nos diferenciamos y es a partir de estos procesos que nos hacemos responsables, nos obligamos a responder a las

necesidades de interacción, siendo el diálogo y el respeto a su individualidad lo que me empuja a ser justo con el otro o conmigo mismo como otro. (Skliar, 2007)

En este sentido será la idea de mirar al Sordo como un otro y mirarme como oyente frente a una realidad también como ese otro, como nos acercaremos a la construcción y deconstrucción de realidades más justas, en donde no sea lo dictado por la mayoría lo que deba determinar las oportunidades de interacción y desarrollo de las personas Sordas.

Guillaume 1994 (citado en Skliar, et al., p.107) habla de la consideración del sujeto Sordo como el otro radical⁴, y como nos ha remitido históricamente a llevarlo al plano del otro próximo, aquel otro que no soy yo, que es diferente a mí pero que puedo ver, materializar, comprender e inclusive asimilar (Skliar, 2007); de tal forma que los esfuerzos por aproximarlos a la lengua oral -la que es nuestra, de la mayoría- reduce las diferencias y lo acerca a la concepción de mí mismo, buscando acabar con la diferencia radical puesto que ello nos permite una construcción armónica de grupo, de tal suerte que así es como ellos se integrarán a nosotros, compartirán con nosotros la misma lengua y los hablantes, los oyentes, haremos esfuerzos por integrarlos, por rehabilitarlos, por eliminar esa diferencia que bien podría enriquecernos.

Es importante decir que la referencia a los "Sordos" escrito con "S" mayúscula es una determinación de la comunidad silente y plantea una manifestación de identidad, ya que hace referencia a aquellas personas Sordas que pertenecen a un grupo de sordos, con quienes comparten su lengua y su cultura.

⁴ Guillaume (1994) hace una diferencia entre el otro radical y el otro próximo, en donde el primero es aquel radicalmente diferente a mí, cuyas diferencias lo hacen incomprendible, inadmisibles, o más aun, impensables.

Sordo se refiere a una persona que utiliza la lengua de signos como modo de comunicación primario, que se identifica a sí misma con otras personas Sordas. Definición recogida tanto por la Unión Europea de Sordos (EUD), como por la Federación Mundial de Sordos (WFD). (Citado en Domínguez et al., op.cit., p.26)

En relación con esta autodefinición, Domínguez y Alonso resaltan que, recientemente las personas Sordas han acuñado el término *Deafhood*, a través del cual ellas se definen por una experiencia de vida positiva que constituye un valor, donde el sufijo hood significa vivencia, a diferencia del término *Deafness* proveniente de la visión etnocéntrica generada en las comunidades oyentes, donde el sufijo Ness significa falta de. En el término Deafhood, las personas sordas buscan recoger su experiencia de vida positiva en relación con la presencia de la sordera.

Así pues lo que rodea al concepto de anacusia son las consideraciones de la mayoría oyente, que ha tomado como base la ciencia médica para justificar el espinoso camino de "igualar" a los sordos a través de la lengua oral; en tanto el concepto de sordera, nos lleva a situar a las personas Sordas como un grupo específico, con diferencias sustanciales, como la lengua, pero con posibilidades de aprendizajes propios y de un intercambio cultural.

CAPÍTULO II

EL LENGUAJE DESDE DOS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

En este capítulo revisaré dos posturas teóricas sobre el lenguaje que se plantean desde dos extremos contrapuestos. Lo haré con la intención de posicionar un modelo de educación bilingüe que conlleva ambas posturas y mirar la posibilidad de encontrar un punto de coincidencia, o bien un punto de engranaje, desde el modelo mismo.

El modelo de educación bilingüe para sordos al que me refiero está llevándose a cabo en México, específicamente en el Estado de Hidalgo, como un proyecto de investigación, con el auspicio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), teniendo como uno de sus propósitos centrales avanzar en la propuesta de la educación bilingüe para personas Sordas en Hidalgo, y actualmente sucede en tres escuelas de educación básica (un preescolar, una primaria y una telesecundaria) con dos alumnas y un alumno sordos, cada uno integrado en estas escuelas; se está realizando la aplicación del modelo con un seguimiento de casos con la intención de mirar los procesos de adquisición de dos lenguas y su impacto en el ámbito escolar y familiar.

En este modelo se especifica la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana considerándola como la lengua natural de los Sordos desde la perspectiva sociocultural, y por otro lado, plantea la adquisición del español en su modalidad escrita a través de la Logogenia, siendo ésta un método dispuesto para tal fin y que se sustenta en la teoría innatista del lenguaje. Visto así puede plantearse una discrepancia de fundamentos teóricos y por tanto cuestionarse el modelo. La metodología de intervención especifica que cada una de las dos lenguas tiene su proceso de intervención diferenciada con su propio estímulo lingüístico, es decir, se trabaja con cada alumno en momentos diferenciados para la adquisición del español y para la adquisición de la Lengua de Señas

Mexicana (LSM); en cada momento lo que está presente es información lingüística específica de cada lengua. Cuando se trabaja con la LSM, sólo se presenta información lingüística en ésta y en los espacios en que se trabaja con la Logogenia, sólo se presenta información en español escrito.

Antes de entrar en esta revisión teórica sobre el lenguaje abriré un paréntesis para diferenciar conceptualmente el lenguaje y la lengua, puesto que ambos son conceptos que se retoman consecutivamente.

Desde la lingüística, Saussure (2005), describe al lenguaje como una facultad del ser humano determinada por un lado individual y uno social, cuyas actividades básicas son la comprensión y la producción y que nos permite abstraer, conceptualizar y comunicar; diferencia como elementos del lenguaje a la lengua del habla, donde la lengua es un código y el habla un mensaje, siendo el código el saber lingüístico acumulado en la mente del hablante, que puede ser utilizado de diferentes maneras, y que es uno en la medida en que todos los miembros de una misma comunidad lingüística lo utilizan, y el mensaje es la ejecución concreta y real del código delimitado a un momento y circunstancias específicos (una oración completa y concreta), donde se vierte parte de su saber o código y ambos se necesitan para existir, de tal forma que no puede haber mensaje sin el sistema subyacente de la lengua.

Por medio de la lengua se originan todo tipo de aprendizajes y tiene una función social, o como dice Massone (2006), la lengua es parte de los conocimientos socialmente compartidos, a través de los cuales se constituye una cultura.

Por medio de la lengua el ser humano llega a pertenecer a una cultura y es la misma lengua, la que determina el papel social del sujeto, Massone (op.cit.) menciona que: "...usamos la lengua para hacer clara nuestra identidad social y cultural, para mostrar lealtades de grupo, para explicar nuestras relaciones con otras personas y para describir la clase de evento en el que estamos involucrados."

1. PERSPECTIVA CULTURAL DESDE BRUNER

Bruner ha contribuido en la renovación de los estudios e investigaciones en el campo de la psicología, incluyendo los procesos evolutivos y las determinaciones sociales en las teorías explicativas, es el precursor de la llamada "psicología cultural" que lleva implícita una orientación hacia la psicología popular. El supuesto fundamental de la psicología con orientación cultural

es... que la relación entre lo que se hace y lo que se dice es, *en el proceder normal de la vida*, interpretable. Esta psicología adopta la postura de que existe una congruencia pública interpretable entre decir, hacer y las circunstancias en que ocurren lo que se dice y se hace (Bruner, 1990, p.37)

Incluyo esta perspectiva pues me parece que aporta aspectos fundamentales para sustentar, desde la psicología, la perspectiva socio cultural de la sordera, aun cuando Bruner no especifica nada a este respecto, permite un espacio teórico de análisis para los aspectos de relación y acción de las personas Sordas en una cultura particular y allí situado el lenguaje y su proceso de adquisición determinado por la cultura.

La psicología cultural... no se puede preocupar de la <conducta>, sino de la <acción>. Que es su equivalente intencional; y, más concretamente, se preocupa de la *acción situada* (situada en un escenario cultural en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes) (Bruner, 1990, p.37)

En este sentido Bruner (1990) considera que *la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto*, que éste se adquiere utilizándolo, haciendo algo con él, lo que sucede a partir de que el niño se da cuenta del contexto (de lo que se le habla y la situación en que se hace). La entrada al lenguaje descansa en lo que él llama *una disposición prelingüística para el significado*, siendo ésta de naturaleza selectiva, lo que quiere decir que los seres humanos contamos con una orientación innata para interactuar con ciertos tipos de significados¹.

Sitúa la adquisición del lenguaje desde la cultura, sin negar que existe un elemento biológico (que más adelante definiré) y juntos hacen posible que esta tarea tan especializada pueda realizarse y servir para el desarrollo del sujeto.

1.1 El lenguaje y su determinación cultural

Una vez situado el lenguaje en la perspectiva cultural, ahora revisaré los planteamientos que Bruner hace al respecto de la adquisición del lenguaje

y la forma en que la cultura determina este proceso.

Bruner considera que más allá de las capacidades iniciales del bebé al momento de nacer, lo que se construye, gracias a la manera en que el adulto andamia los comportamientos en el ámbito de la interacción social, es un aprendizaje de cómo comportarse de forma adaptada en un contexto situado culturalmente. Vila (en Marchesi, Coll y Palacios 2001, p.145)

Para Bruner (1983) el lenguaje es el medio para interpretar y regular la cultura y la necesidad de "usar la cultura" (una determinada cultura) es lo que determina que el ser humano domine el lenguaje.

¹ Bruner especifica que el significado es un fenómeno mediado culturalmente, cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos (Bruner, 1990, p.83)

Se refiere a cuatro facultades originales cognitivas (disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción)² y las describe como "dotes habilitantes" para el lenguaje, es decir, se requiere de un nivel de funcionamiento de ellas como base para cualquier mecanismo de adquisición del lenguaje; sostiene que durante la primera interacción con la madre se ponen en funcionamiento estas facultades y eso es lo que permite el despliegue del mecanismo de adquisición. De hecho considera que cada una de ellas aporta aspectos específicos que preparan al niño para su entrada al lenguaje.

La adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere, ya sea antes... o en el momento de ella. Influyen también la maduración y la privilegiada relación social entre el niño y un adulto. (Bruner, 1990 p.175)

Previa la aparición del lenguaje, existen significados relacionados con éste, los que tienen una forma primitiva (Bruner, los llama representaciones protolingüísticas del mundo) y su completa realización va a depender de la conjunción de dos elementos:

"la disposición prelingüística para el significado (caracterizada como una forma de representación mental innata... que se pone en funcionamiento con las acciones y las expresiones de otros seres humanos y con determinados contextos sociales, muy básicos en los que interactuamos) y la interacción con el lenguaje como un instrumento cultural, es decir de la interacción con él a través de la comunicación" (Bruner, 1990, p.86)

² LA DISPONIBILIDAD DE MEDIOS, se refiere a que los niños desde su nacimiento están adaptados para entrar en el mundo de las acciones humanas. LA TRANSACCIONALIDAD, describe la reciprocidad que el niño establece con su madre a partir de pautas de respuestas innatas. LA SISTEMATICIDAD, que hace referencia a las primeras acciones del niño en situaciones iguales o muy similares (familiares restringidas) y que suceden sistemáticamente en la interacción con los objetos. Y por último LA ABSTRACCIÓN se refiere a que el niño tiene una capacidad para seguir reglas abstractas. (Bruner, 1983)

Por otra parte, Bruner reconoce una relación definitoria entre el papel de la madre y la adquisición del lenguaje:

La adquisición del lenguaje comienza “cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida (Bruner, 1983, p.21)

Entonces, en la interacción comunicativa inicial que sucede con la madre o con el adulto, existen aspectos relevantes para el despliegue inicial del lenguaje “Las transacciones que se dan dentro de esa estructura constituyen la entrada o <input> a partir de la cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente” (Bruner, op. cit., p.21)

Para Bruner los principios de la interacción para el aprendizaje del lenguaje cobran importancia, asignándole un valor definitorio a las convenciones conversacionales, iniciadas en la relación madre-hijo que se expanden al resto del entorno social, ayudando al niño a sensibilizarse a las reglas del diálogo y al respeto de turnos, asumiendo que:

...hay suficiente información en las entradas lingüísticas cotidianas que recibe el niño para que éste descubra la estructura de su lengua materna... los mecanismos por los que el niño aprende el lenguaje son, de carácter general: son los mismos que se utilizan para aprender otros aspectos del mundo. (Karmiloff, Kyra y Karmiloff-Smith, Annete, 2005, p.20)

Bruner, pensaba que la intencionalidad comunicativa estaba presente desde el nacimiento.

...cree que el bebé tiene muy desde el principio preferencia por un tipo de estímulos y despliega conductas apropiadas para su consecución, de modo que, cuando observa los efectos de su conducta sobre dicho estímulos u objetivos, su conducta se torna intencional. (Vila, en Marchesi, et al., op. cit., p. 139)

Bruner reconoce la parte innata del lenguaje y establece una interdependencia clara entre su estructura innata y la interacción con el adulto:

...el niño no podría lograr estos prodigios de adquisición del lenguaje si al mismo tiempo no tuviera una única y predispuesta capacidad para el aprendizaje del lenguaje, algo semejante a lo que Noam Chomsky ha llamado Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD). Pero este mecanismo no podría funcionar en el niño sin la ayuda dada por el adulto, que se incorpora, junto con él, a una dimensión transaccional. (Bruner, 1983, p.22)

Por otra parte deja clara su postura al respecto de que esta relación de interdependencia no está determinada por la parte biológica, la parte innata; por el contrario especifica la dominancia del componente cultural en la adquisición del lenguaje y en el desarrollo general del ser humano

... la aptitud humana es biológica en sus orígenes, y cultural en los medios con los que se expresa. Mientras la capacidad para las acciones inteligentes tiene profundas raíces biológicas y una evolución histórica discernible, el ejercicio de esa capacidad depende de la apropiación que haga el hombre de modos de actuar y de pensar que no existen en sus genes sino en su cultura (Bruner, op. cit., p. 23)

En este caso, juegan un papel especial "*los formatos* (formas de interacción entre el bebé y el adulto a través de juegos a través de las cuales los bebés muestran que comparten un tema), sirven para construir conjuntamente lo que él llama <<fondo de conocimiento>> entre el adulto y el niño que permiten a éste último operar en una cultura determinada". (Vila, en Marchesi, et al., op. cit., p.143)

De tal forma que sí existe una parte biológica en la que se sustenta la adquisición del lenguaje y la lengua de su grupo sociocultural con su historia concreta, siempre a partir de la relación con su entorno a través de la interacción con la madre o bien con los adultos de su entorno inmediato.

Bruner postula "que el adulto, los demás, la sociedad, se implican con el bebé en un proceso de negociación activa para que construya un mundo compartido con la comunidad" (Marchesi et al., op. cit., p.146), es decir que el bebé se construye como persona gracias a que los adultos lo tratan como tal desde el inicio de la vida.

1.2 La relación con la perspectiva sociocultural de la sordera

Desde estos planteamientos se puede establecer una relación directa entre la psicología y la perspectiva socio cultural de la sordera, puesto que para la segunda, la Lengua de Señas Mexicana es la que define, en gran medida, la pertenencia a un grupo cultural específico y es a partir del contacto que se establezca con los otros, con la madre o con un adulto guía, que el niño Sordo puede acceder a ésta su lengua natural.

Surge la necesidad de establecer marcos de referencia que sustenten esta aproximación puesto que como he descrito en el capítulo anterior, existe una negación histórica a la consideración de la sordera como cultura específica y a los Sordos como sujetos pertenecientes a ella, lo que conlleva a la marginación y la confinación lingüística del Sordo a procesos de rehabilitación de una lengua que no le es accesible (la oral). He revisado planteamientos sobre la alta sensibilidad del contexto para la adquisición del lenguaje, y de como éste se adquiere utilizándolo, lo que sucede a partir de que el niño se da cuenta del contexto (de lo que se le habla y la situación en que se hace); entonces cabe la pregunta ¿cómo es que el sujeto Sordo puede hacer representaciones del contexto si no puede interactuar con esa lengua oral?

El sujeto sordo, al igual que cualquier sujeto no sordo cuenta con las facultades cognitivas originales y con la necesidad de interactuar comunicativamente con los presentes en su entorno inmediato, así como con la necesidad de "usar la cultura" (lo que para Bruner determina que

el ser humano domine el lenguaje), sólo que para este caso en particular es necesario hacer una moción en relación con la especificidad de la lengua a la que nos referimos, la que no puede ser otra que una Lengua de Señas.

Si el lenguaje *es el medio para interpretar y regular la cultura* y como afirma Bruner (1983) el niño goza de un acceso privilegiado al lenguaje, ya que su entrada en él está sistemáticamente pautada por la comunidad lingüística de la que forma parte, entonces habrá de ser una lengua con la que los sordos puedan interactuar de forma autónoma, espontánea y no distraer sus esfuerzos en cómo producir y comprender una lengua cuya información les es inaccesible por la naturaleza misma de ésta (auditiva).

De tal suerte que si cualquier Sordo se encuentra en un contexto comunicativo en una Lengua de Señas, entonces podrá realizar el despliegue del proceso de adquisición del lenguaje a partir del desarrollo de los previos generales para que esto se lleve a cabo, logrando pertenecer a una cultura específica, sin dilapidar sus primeros años de vida sustanciales para el desarrollo del lenguaje, en aspectos rehabilitatorios y peor aún, no logrando ser hablante nativo, no logrando el dominio de esa lengua y por tanto quedándose al margen de la posibilidad de usar esa cultura y cualquiera otra.

2. PERSPECTIVA INNATISTA DEL LENGUAJE

Presentaré esta perspectiva teórica a partir de los planteamientos de su más claro exponente del siglo XX y precursor de la teoría de la Gramática Generativa, Noam Chomsky, cuyos planteamientos teóricos acerca de la naturaleza del lenguaje, revolucionaron las concepciones acerca de los procesos implicados en éste.

Para Chomsky el lenguaje es una capacidad innata del ser humano para adquirir una o varias lenguas y la lengua es un proceso de la mente del hablante.

Chomsky retoma la idea acerca de que la lengua parte de un número finito de elementos y a partir de ellos se despliega la posibilidad de crear oraciones al infinito.

La idea de que una lengua se basa en un sistema de reglas que determinan la interpretación de sus infinitas oraciones no tiene nada de original. Hace más de un siglo que fue expresada con relativa claridad por Wilhelm Humboldt en su famosa pero raramente estudiada introducción a la lingüística general (Humboldt, 1836, citado en Chomsky, 1999, p.3)

Esto se convierte en una característica propia y definitoria del lenguaje humano que nos da una evidencia de la creatividad que desarrollamos a través de la lengua y que nos hace diferentes de los animales. Si bien este interés por el aspecto creativo de la lengua ya existía desde la filosofía racionalista del lenguaje, como lo menciona Chomsky, es con sus aportaciones que podemos entender cómo es que sucede este maravilloso sistema.

A partir del estudio y la descripción de esta idea es que desarrolla la teoría de la Gramática Generativa, teoría lingüística que busca describir desde la estructura de las oraciones, el conocimiento que cada hablante tiene de su lengua, "una gramática generativa intenta, pues, especificar lo que el hablante sabe efectivamente, no lo que diga acerca de su conocimiento" (Chomsky, op. cit., p. 10)

La teoría alude al nombre del sistema mismo de reglas sobre el que se despliega una lengua en cada hablante, este sistema sobre el que se tiene pleno dominio sin que sea consciente de él, es decir, cada hablante posee una gramática (reglas intrínsecas a una capacidad general para el

lenguaje) y éstas generan la posibilidad del conocimiento y la producción de esa lengua.

Llamo gramática generativa a un sistema de reglas que de manera explícita y bien definida, asigna descripciones estructurales a las oraciones. Es obvio que cada hablante de una lengua ha llegado a interiorizar y dominar una gramática generativa que expresa su conocimiento de su lengua. Esto no quiere decir que tenga consciencia de las reglas de la gramática, ni siquiera que pueda llegar a tener consciencia de ellas, ni que sus asertos sobre su conocimiento intuitivo de la lengua hayan de ser exactos (Chomsky, op. cit., p. 10)

Por un lado hace referencia a la interiorización no consciente de una gramática determinada y por otro especifica que la posibilidad para la interiorización de esta gramática y para el desarrollo del lenguaje se da gracias a una capacidad innata de la que disponemos los seres humanos y que nos permite entrar en contacto con la información lingüística de forma no intencionada. Para que esto pueda ser, explica que los seres humanos contamos con un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD), a partir del cual entramos en contacto con la gramática de cualquier lengua.

la estructura de las lenguas particulares puede ser en gran medida determinada por factores sobre los que el individuo no tienen ningún control consciente y respecto a los cuales la sociedad no puede tener control consciente o libertad (...) parece razonable suponer que el niño no puede menos de construir un tipo particular de gramática transformacional para dar cuenta de los datos con que cuenta, como no puede menos de controlar su percepción de objetos sólidos o a su atención a línea y ángulo (Chomsky, 1999, p.57)

2.1 Lo innato del lenguaje

Para Chomsky el individuo nace con una estructura específica del lenguaje (LAD), la cual está completa y especializada y opera a través de captar entradas de información lingüística o <inputs> específicos que corresponden a una estructura profunda subyacente a cualquier lengua (también la llamó Gramática Universal GU), esta estructura es

eminentemente sintáctica, de tal forma que la información que el LAD recibe es la sintaxis de una o varias lenguas y sólo necesita de ella para adquirirlas, además de afirmar con esto que la información contextual es irrelevante para tal fin.

El LAD fue programado para reconocer en la estructura superficial de cualquier lenguaje natural que se encuentre su estructura profunda o gramática universal, en virtud de la afinidad entre la gramática universal innata y la gramática de cada uno y de todos los lenguajes naturales (Bruner, 1983, p.34)

En este sentido para Chomsky lo relevante del input lingüístico es que sea una señal para las estructuras predispuestas de una gramática universal con la que cuenta el niño y que esta estructura es eminentemente sintáctica sin necesidad de vincularse con el componente semántico de una lengua. "La sintaxis era independiente del conocimiento del mundo, del significado semántico y de la función comunicativa" (Bruner, 1983, p.35)

Así mismo, Chomsky afirma que ese dispositivo para el lenguaje o LAD tiene como base una gramática universal la que los humanos poseemos de forma innata, nacemos con ella, sin necesidad de haber atravesado por ningún aprendizaje previo:

...el niño tiene una teoría de descripciones estructurales potenciales innatas, que es lo suficientemente rica y plenamente desarrollada para que sea capaz de determinar, en una situación real en la aparece una señal, qué descripciones estructurales pueden ser apropiadas para esa señal, y también que es capaz de hacer esto en parte con anterioridad a cualquier supuesto sobre la estructura lingüística de esta señal. (Chomsky, 1999, Pág. 31)

Las categorías de la gramática universal son suficientes para el desarrollo lingüístico, sin necesidad de un conocimiento previo del mundo, lo que el niño recibe es la sintaxis de la lengua y a partir de ella se adquiere esa lengua sin que el conocimiento del mundo y la comunicación privilegiada sean necesarias, de hecho es información irrelevante para la compleja y especializada tarea de adquirir una lengua, lo que se expresa a través de su competencia lingüística.

Así, lo innato para Chomsky se refiere a este dispositivo básico de adquisición del lenguaje que es de carácter sintáctico, mediante el cual el niño puede percibir las oraciones de las no oraciones de manera inconsciente y que se van registrando de la misma forma en su competencia lingüística.

Chomsky hace una diferencia entre competencia y actuación en relación a la lengua: "hacemos, pues, una distinción fundamental entre COMPETENCIA (el conocimiento que el hablante tiene de su lengua) y ACTUACIÓN (el uso real que el hablante oyente tiene de su lengua en situaciones concretas)" (Chomsky, 1999, p.6).

La idea de la competencia se refiere entonces a lo que la persona sabe sobre una lengua, no sólo a lo que expresa a través de su discurso, de hecho el planteamiento es que el hablante de una lengua, sabe más de ella de lo que expresa a través de su discurso, puesto que estos saberes los tiene y los usa de forma no consciente, ya que así los adquirió.

...el conocimiento de una lengua supone la habilidad implícita de entender infinitas oraciones. De ahí que una gramática generativa tenga que ser un sistema de reglas capaz de reiteración para generar un número infinito de estructuras. Este sistema de reglas puede ser dividido en los tres componentes principales de una gramática generativa: los componentes sintáctico, fonológico y semántico (Chomsky, 1999, Pág. 17).

Resumiendo, el principio fundamental de la perspectiva innatista, plantea que nacemos con una Gramática Universal (la que tiene las bases para el encuentro y adquisición de cualquier lengua), a la par de mecanismos especializados para el desarrollo del lenguaje a través de los cuales podemos adquirir una o varias lenguas, pero ello no es necesaria la experiencia lingüística contextual y con un contacto mínimo con una lengua, el niño puede obtener la información necesaria sobre los principios y parámetros de esa lengua y así poder ser competente

lingüísticamente en ella, según Dale la función de la experiencia no es la de enseñar directamente, sino la de activar la capacidad innata, la de convertirla en competencia lingüística, además esta capacidad innata le alcanza para adquirir una o varias lenguas, "Desde este punto de vista, a cada uno de los idiomas del mundo subyace un conjunto común de principios universales, a pesar de las muy diferentes características superficiales de cada lengua" (Karmiloff, et. al., op. cit., p.18)

Esta perspectiva teórica es sobre la cual se desarrolla el método de la Logogenia, que describiré en el siguiente capítulo y por ello es relevante su inclusión en mi trabajo, además de ser una perspectiva que me parece puede acompañarnos en la discusión sobre el bilingüismo, ya que en este se planean procesos de adquisición de dos lenguas.

CAPÍTULO III

LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA (LSM) Y EL ESPAÑOL ESCRITO, EN UN MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA NIÑOS SORDOS

En este capítulo ofreceré un acercamiento a tres elementos básicos de mi trabajo, (la LSM, la logogenia como método para la adquisición del español y la construcción de la educación bilingüe desde un referente histórico); como sustentos de un modelo de educación bilingüe que permita avanzar en el logro del propósito de la inclusión de personas Sordas.

1. LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA, UN DERECHO PARA LOS SORDOS: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

Me parece de vital importancia partir de la revisión histórica de la educación de los sordos y cómo las Lenguas de señas han tenido un papel relevante y hasta protagónico en ella, ya sea por su reconocimiento o bien por su negación; encontrando que la consideración de éstas no es un invento actual de modelos educativos recientes, sino más bien, la respuesta a un reclamo justo sobre la revaloración, reconocimiento y rescate de aspectos sustanciales en la definición y conformación de personas, miembros de la diversidad humana y sus aportes culturales.

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales.

Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y el rechazo social se pasó a la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en los diferentes contextos sociales.

Para el caso particular de las personas con sordera, existe un largo camino a este respecto, lo que ha derivado en formas específicas de atención, así como en la conformación de su identidad, la que sin duda tiene un componente histórico.

En general esta historia puede dividirse en tres grandes etapas (Giorgio, 2002)

- Primera etapa: INDETERMINACIÓN (X – 1550 d.C.)
- Segunda etapa: INSTRUCCIÓN INDIVIDUALIZADA (1550 d. C. - 1775 d. C)
- Tercera etapa: CREACIÓN DE ESCUELAS (1775 d. C. a la fecha)

La primera, se caracterizó por el desconocimiento y desinterés que sobre los sordos existía, las pocas referencias que sobre ellos se hacen son comentarios de paso o suposiciones empíricas. Estas referencias están asociadas a sordos provenientes de familias prominentes, sordos que entraron en contacto con algún personaje famoso o bien comentarios que alguno de éstos hacía después de tener contacto con un "sordo" o "un mudo".

Las consideraciones sobre la sordera que en esta etapa existieron parten de reflexiones y supersticiones sobre anatomía, origen de la sordera, tratamiento y funciones del oído, entre ellas la concepción acerca de que las enfermedades representaban un apoderamiento del cuerpo por los espíritus del mal; también se creía que las afecciones auditivas estaban relacionadas con el aparato genitourinario, hasta tomar decisiones acerca de la sobrevivencia de las personas sordas. Estos conceptos se mantendrían a lo largo de la edad Antigua y durante casi toda la Edad Media.

Existen algunas evidencias escritas sobre la concepción de los sordos en esta época, tal es la de Herodoto, "padre de la historia", quien cita a Cresto, el rey de Lidia, al dirigirle estas palabras a su hijo primogénito: *"no tengo más hijo que tú, pues el otro, sordo y estropeado, es como si no le tuviera"*.

Hipócrates afirma que *"los sordos de nacimiento no pueden conversar, sólo exclaman algunos monosilábicos"* y añade que *"la palabra inteligible depende del control y movilidad de la lengua"*, no intuye la relación entre el habla y la audición.

Avanzado este periodo se creó la técnica de la dactilología. En el siglo XIII se desarrolla el primer alfabeto manual por fray Juan de Fidenza y Ritela "Doctor Buenaventura". Melchor de Yebra, en el siglo XVI, hace nuevos aportes a la dactilología, siendo de él de quién Juan Pablo Bonet lo toma y publica en su libro *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*.

A mediados del siglo XVI las condiciones de los sordos comenzaron a interesar a algunos personajes capacitados para modificar las circunstancias a las que se venían enfrentando. Es así como un médico de Padua, de nombre Girolamo Cardano propone principios elementales para que los sordos tuvieran, por un lado, una educación, y por otro, una mejor comprensión de su estado, socialmente hablando.

La segunda etapa, la de la instrucción individualizada, surgió a partir de la llegada del humanismo, en la que se privilegió la búsqueda de mejores condiciones de vida en el mundo.

Es en esta época en que algunas personas dedicaban más tiempo en la meditación sobre las problemáticas de algunos grupos y a la vez realizaban los primeros intentos por ayudarles, es Fray Pedro Ponce de

León, considerado el primer instructor de sordos, en el año de 1555 quien empezó la enseñanza de un sordomudo perteneciente a una familia noble.

Juan Conrado Amman (1669-1724) médico suizo, es recordado por su trabajo en Holanda y por su libro *Surdus Loquens*, en el que postuló de manera sumamente clara los principios de lo que después sería conocido como el método oral puro. Este libro fue utilizado después por Samuel Heinicke para instruir algunos sordos.

A fines del siglo XVIII se utilizó la electricidad para "reanimar" el oído y la activación del sentido auditivo, por medio de estímulos acústicos de índole musical, ejercicios sistemáticos o hasta ruidos estruendosos.

Por último, la tercera etapa marcada por el inicio en la creación de escuelas para sordos, en la que la enseñanza individualizada de personas sordas dió paso a la necesidad de crear instituciones especializadas para este fin; fue aquí, donde surge la figura más sobresaliente en este campo de enseñanza, el abad Charles Michel de L'Épée, formó una comunidad de sordos que podían comunicarse por medio de lo que él llamó la lengua de señas naturales, a lo que aumentó señas metódicas¹ para permitir una representación morfema por morfema del francés escrito. Su objetivo era que los sordos aprendieran a leer y escribir en francés.

Según describe Sacks (2003), algunos de sus alumnos más avanzados habían aprendido hasta cuatro idiomas, algunos opinaron que él "*hizo que todo el mundo creyera en la posibilidad de educar a los sordomudos*", tal es el caso del filósofo Condillac, quien aportó el primer respaldo filosófico al método y al lenguaje de señas. Para él en un principio, los sordos eran "estatuas sensibles" o "máquinas ambulantes"

¹ Estas son producto de una combinación del lenguaje de señas de los alumnos (naturales) y de la gramática francesa por señas.

que no podían pensar ni tenían actividad mental organizada y acudió de incógnito a las clases de De l'Épée, lo que permitió modificar la perspectiva sobre los sordos no sólo a intelectuales, sino a la sociedad en general y esto se tradujo en una modificación de la perspectiva social al respecto de los sordos, abriéndose escuelas para ellos y con ello se modificó la situación de marginalidad en que vivían. Las escuelas creadas eran atendidas en su generalidad por maestros sordos:

los sordos salieron del olvido y de la oscuridad y se emanciparon, se liberaron y accedieron enseguida a puestos eminentes y de responsabilidad; pudo haber de pronto escritores sordos, ingenieros sordos, filósofos sordos, intelectuales sordos, algo que era inconcebible (Sacks, op.cit., p. 58)

Paralelo al hecho del desarrollo de escuelas para sordos en el mundo, en el que se trabajaba con las lenguas de señas, Samuel Heinicke en 1778, estableció la primera escuela para sordos en Alemania en la que desarrolló el método llamado "oral puro", después conocido como "método alemán"; su propósito era enseñar a leer y hablar a los "sordomudos" mediante normales movimientos de los labios. Esta escuela subrayó la importancia de un enfoque exclusivamente oral donde solamente el habla fuera el vehículo de comunicación utilizado por los alumnos sordos.

A partir de los planteamientos y formas de intervención de L'Épée y Heinicke a finales del siglo XVIII, se presenta el comienzo de la inacabada controversia entre el método oral y la adquisición de las lenguas de señas. (Giorgio, op.cit.)

En Estados Unidos, en 1817 se abre la primera escuela para sordos, "el Asilo para sordos", actualmente American for the deaf. Esta escuela y la metodología utilizada (bilingüe) se extendieron rápidamente por todo Estados Unidos y parte de Canadá. El mérito a la creación del método se debe a Thomas Hopkins Gallaudet, quien observó, en sus visitas a escuelas

de sordos en 14 países de Europa, que la mayoría utilizaba las señas y el habla y que aquellas que utilizaban lenguaje de señas obtenían resultados superiores en la enseñanza general. "Él creía que la capacidad de articular el habla, aunque muy deseable, no podía ser la base de la enseñanza primaria, que ésta debía abordarse, y se lograba antes, mediante la seña." (Sacks, op.cit., p. 63 – 64)

En 1864 se abrió el Gallaudet College, en Washington D.C., que es hasta la fecha, la única Universidad en el mundo específicamente planeada para sordos y en la que se trabaja con una metodología bilingüe.

Sacks (op. cit.) menciona que para 1867 se creó la escuela oral para sordos "Escuela Clarke para Sordos de Northampton, Massachussets, hecho que replanteó el modelo educativo que hasta entonces reinaba y fue partir de la influencia de Alexander Graham Bell, que se inclinó la balanza del lado de la escuela oralista.

A partir del Congreso Internacional de Educación de Sordos, celebrado en Milán en 1880, es que se determinó la prohibición de las lenguas de señas en las escuelas y con ello al oralismo como la alternativa educativa vigente. Se hace obligado mencionar que en este Congreso se excluyó de las votaciones para determinar la decisión de la educación de los sordos, a los maestros Sordos y con ello históricamente se comenzó la construcción del destino educativo de ellos, sin considerarlos y a partir de las decisiones que la mayoría social establece.

Posterior a este hecho, los maestros de las personas sordas fueron oyentes y no sordos como antes, trayendo consigo consecuencias culturales y de identidad; comenzó la intervención terapéutica cuya finalidad era -y es- que los sordos aprendieran un lenguaje no natural para ellos y las consecuencias que de eso se derivan.

En este contexto, en México se fundó la primera escuela para sordos el 15 de abril de 1867, en la que la base de la enseñanza era en Lengua de Señas Mexicana con maestros Sordos, así funcionó hasta 1960 y fue con la creación del Instituto Nacional de la Comunicación Humana INCH, que la escuela mencionada desapareció, dando paso a una educación a partir de los fundamentos de la medicina y la rehabilitación de la lengua oral; pues la concepción de los sordos y la intervención con ellos se extendió al sistema educativo nacional.

Podemos observar, en este breve recorrido histórico, que hasta el siglo XIX la sordera fue considerada más que nada en términos sociales o pedagógicos; pero a partir del Congreso de Milán, lo sería en términos médicos; siendo que en lo inmediato se justificó que el sordo fuera sometido a un tratamiento.

Al respecto Skliar, Massone y Veinberg (1995) mencionan que:

...la escuela queda subordinada al logro de la expresión oral de los niños sordos, y los adultos sordos, que hasta entonces participaban de la escuela como modelos educativos para los niños sordos, fueron recludos a tareas menos jerarquizadas o, peor aun... por lo tanto excluidos de la escuela.

Entonces, la medicalización de la sordera ha traído consigo una serie de efectos en su conceptualización y atención, observándose una búsqueda de avances tecnológicos que permitan corregir la ausencia del oído y avanzar en el desarrollo de las lenguas orales pero también un deterioro del desarrollo cultural del niño Sordo y de la enseñanza de los Sordos en general, de tal suerte que ahora en las escuelas encontramos a la mayoría de ellos en condiciones de desventaja, escolar, cultural y lingüística frente a sus compañeros, lo que no corresponde a sus capacidades reales.

2. LA EDUCACIÓN BILINGÜE PARA LOS SORDOS

2.1 ¿Qué es el bilingüismo?

Es el momento de situar la perspectiva del bilingüismo y plantear algunas definiciones que nos acerquen a la comprensión de los aspectos generales de éste.

Singoret (2005), menciona que existen diferentes definiciones sobre el tema, la tendencia actual es hablar de éste como un continuum, en donde las diferentes áreas lingüísticas del bilingüe pueden presentar distintas organizaciones y niveles de desarrollo psicolingüísticos. La idea entonces es realizar una descripción de los distintos factores que influyen en el desarrollo de una persona bilingüe y que dan algunos para una mayor especificación de un sujeto bilingüe en particular (Citado en Akerberg, 2005, p.20)

Es muy importante comenzar con una definición de la educación bilingüe asumiendo que no será una definición única y absoluta, será una reflexión y funcionará como eje de este trabajo.

Retomo el concepto de Cummins sobre el bilingüismo, planteándolo como la eficacia en el dominio de dos lenguas -aun cuando ellas tengan una modalidad distinta- en las que se pueda transitar cómoda y espontáneamente sin negar la existencia de diferentes niveles de eficiencia en ello.

A este respecto (Cummins, 1984, citado en Herrera, 2003, p.2) señala la existencia de tres clases de bilingüismo:

- Bilingüismo limitado, el que se caracteriza por una competencia limitada en ambas lenguas,
- Bilingüismo desequilibrado, donde el sujeto muestra una competencia adecuada a su edad en una lengua y no así en la otra.
- Bilingüismo equilibrado, donde ambas lenguas muestran un desarrollo apropiado a la edad del sujeto y en equilibrio entre ambas.

Skliar (1999) afirma que la educación bilingüe no se refiere a un modelo pedagógico concreto, más bien asume la presencia de dos lenguas en el contexto de la educación, es decir, todos los aspectos que constituyan un proceso educativo y todos los agentes involucrados establecerán vínculos a través de la presencia continua de dos lenguas, que para el caso de los Sordos será la LSM y el español. A este planteamiento me sujetaré en la discusión que al respecto de la educación de los Sordos realice.

2.2 ¿Por qué el bilingüismo?

Durante muchas generaciones, los niños sordos han sido castigados por el uso de su primera lengua (la de señas) en las escuelas y discriminados en prácticamente todas las áreas de la educación, lo que ha traído consigo un detrimento, no sólo en el uso de ésta, sino también en el reconocimiento y reafirmación de su identidad, impactando en sus logros académicos, entre otras cosas.

Existen investigaciones que han analizado las ventajas de la educación bilingüe, las que señalan que las personas bilingües desarrollan un conocimiento más sofisticado de las funciones generales del lenguaje, demuestran un mejor rendimiento respecto de la naturaleza arbitraria de las formas lingüísticas y sus referentes en el mundo real.

Los sujetos bilingües poseen una mayor habilidad cognitiva para analizar las características conceptuales subyacentes en el procesamiento de la información, igualmente, se ha observado que la exposición temprana al lenguaje de signos es una situación potencialmente útil para que los niños sordos lleguen a ser competentes en el conocimiento metalingüístico de la segunda lengua (Herrera, 2003, p. 5).

A este respecto existen diversas investigaciones, entre ellas las realizadas por Petitto (2001) y que Herrera (op. cit.) describe como aquellas que pretendían indagar sobre los mecanismos de adquisición del bilingüismo en bebés sordos y oyentes.

Las conclusiones del estudio señalan que las primeras palabras, la combinación de dos palabras y las primeras 50 palabras y/o señas surgen en los bebés bilingües sordos y oyentes aproximadamente a la misma edad y coinciden con las de los bebés monolingües; lo que da indicios acerca de que la exposición simultánea a dos lenguas (independientemente de su modalidad) no afecta su adquisición, contrario a las afirmaciones que hasta el momento han acompañado y definido la intervención oralista y las prácticas lingüísticas excluyentes en el ámbito escolar, al respecto de la educación de los niños sordos; por tanto podemos encaminar los esfuerzos hacia una educación bilingüe que lejos de limitar a los sujetos en el desarrollo del lenguaje, éste se ve favorecido.

Al respecto de la identidad cultural de los sordos, lo que hasta ahora ha sucedido es que se ha construido a través de un proceso dialéctico, asimilando y negando los valores o la cultura oyente y aceptando y negando los valores sordos, especialmente en los hijos sordos de padres oyentes, buscando con ello su pertenencia a una sola cultura y que se acerquen medianamente al conocimiento de una sola lengua, por ser, las de sus padres.

Si la lengua es un instrumento mediante el que se expresa la cultura y también es forjada por la cultura, tiene una función social en la medida en que permite establecer contacto con otros miembros del grupo "El niño bilingüe adquiere las prácticas culturales, la manera de vivir, de hablar, de dos comunidades lingüísticas" (Abdelilah-Bauer, 2006, p.43) y en este sentido es que los Sordos se acercarán a la cultura de dos

comunidades lingüísticas y transitarán en ellas sin las dificultades que hasta ahora han enfrentado por la recurrente decisión de ubicarlos en una cultura, con una lengua que no les es accesible.

Skliar, et. al. (op. cit.), menciona que la propuesta de educación bilingüe, difundida en buena parte del mundo, se orienta al cumplimiento de cuatro objetivos generalmente olvidados o desechados en los servicios educativos ofertados por el sistema educativo general y en específico, por la educación especial:

1. La creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos. Es decir a partir de su relación con el mundo a través de la percepción eminentemente visual, lo que determina formas específicas de procesamiento de información.
2. El desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos, a partir de su identificación con adultos sordos, lo que les permitirá su reconocimiento como sujetos con una característica particular, y les posibilita mirarse a partir de los otros y comprender también la especificidad de la sordera.
3. La posibilidad de que estos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza; es decir, más allá de la intervención de un terapeuta, que en muchas ocasiones se hace necesariamente indispensable, para la comprensión del mundo circundante.
4. El acceso completo a la información curricular y cultural; en un proceso de interacción autónoma y espontánea con los bienes culturales y los elementos curriculares, no así a través del establecimiento de dependencias con un terapeuta, con el padre, el maestro o cualquier agente que se convierta en indispensable para entrar en contacto con el mundo.

Los planteamientos anteriores nos remiten, a un análisis y al reconocimiento del debate sobre la educación actual de los sordos.

Actualmente los servicios que se ofrecen en educación especial en México, mayoritariamente, tienen que ver con metodologías derivadas de la filosofía e intervención oralista, en la que se plantea (como ya se ha mencionado en el capítulo I) la necesidad de educar al sordo a partir de la lengua oral, teniendo como planteamiento básico, que compartan la lengua materna de sus padres, sus hermanos, sus amigos, etc., y en este sentido busca propiciar que los sordos accedan a la lengua oral a través de métodos rehabilitatorios, pues no tienen acceso a ella de forma natural.

El planteamiento de una educación bilingüe se refiere al hecho de que los sordos tengan acceso a servicios educativos en dos lenguas –la LSM y el español– de lo que se derivan dos consideraciones generales:

1. Que se abran espacios educativos en donde los niños sordos y sus familias puedan tener acceso a la LSM.
2. Que los servicios educativos se ofrezcan en ambas lenguas, lo que implica que el Estado cumpla con la responsabilidad de formar intérpretes en LSM, y ponerlos a disposición de los sordos durante su estancia en la escuela.

A partir del cumplimiento de las condiciones anteriores, se avanzará en la formación de personas que dominen y transiten en la conceptualización y uso de las dos lenguas, lo que conformará sujetos bilingües.

Entonces, el bilingüismo en la educación de los Sordos implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta, ya que la LSM es visuogestual y el español, en su modalidad escrita, es básicamente visual; en donde la lengua de señas proporcionará la base semántica esencial para comprender y conocer el mundo, para pensar, valorar y reflexionar,

proveyendo de herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para el aprendizaje, la socialización, etc. Así mismo, el español provee un código de representación lingüístico que permite comprender el código de la mayoría oyente, siendo un medio de integración social que genera la posibilidad del aprendizaje autónomo en todas las etapas de la vida, ofreciendo así a las personas sordas, la posibilidad de ejercer su estatus de sujetos en condiciones de equidad.

3. LA LOGOGENIA COMO MÉTODO PARA LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL

La Logogenia es un método creado por Bruna Radelli, investigadora de la Dirección de Lingüística del Instituto Nacional de Antropología e Historia, para favorecer la adquisición del español y es desarrollado sobre la base de la Gramática Generativa, teoría lingüística que postula la adquisición de la lengua como una capacidad biológica innata del ser humano.

Chomsky (1999), autor de la teoría Generativa, plantea que la persona que domina una lengua concreta, es porque domina la gramática de ésta, de tal forma que el conjunto de estructuras o elementos finitos de la gramática de esa lengua le permiten producir, comprender e interpretar un número infinito de estructuras en esa lengua, a través de un proceso no intencionado, no consciente, en el que el niño tiene información lingüística no formal sobre esa gramática a partir de la charla informal de sus padres, sus hermanos y de todos los sujetos con quienes está en contacto.

A partir de esta teoría en la Logogenia se plantean dos objetivos centrales:

- Que los niños sordos alcancen una competencia lingüística en la lengua escrita, análoga a la que tienen los oyentes respecto de la lengua oral (Respecto al concepto de competencia lingüística revisar la concepción de la página 39)

- Que los niños sordos puedan leer y producir de manera autónoma – sin necesidad de ayuda externa- cualquier texto escrito, del mismo modo en que los oyentes escuchan y entienden la lengua oral.

Por otro lado la Logogenia se adscribe a la idea del periodo crítico de adquisición de la lengua, el que se extiende de los cero a los dieciséis años de edad, por lo que es importante que se inicie el trabajo a los cinco años y antes de los dieciséis. Se plantea que el momento propicio para iniciar la intervención sea a los cinco años de edad pues el estímulo lingüístico que se le presenta al niño es escrito y se hacen necesarios procesos de atención, concentración más desarrollados, y antes de esta edad se enfrentarían dificultades al respecto y entonces el niño no estaría en contacto con la información lingüística escrita; después de los dieciséis años, el adolescente sordo aprenderá cosas sobre la lengua, pero no logrará un dominio completo de ella.

El método es desarrollado a partir de la situación que los sordos enfrentan en relación a la adquisición de la lengua oral, es decir, tienen una exposición limitada e insuficiente a ella para su espontánea adquisición, por la naturaleza eminentemente auditiva de ésta; en tanto los niños oyentes desarrollan, de modo natural, la capacidad del lenguaje pues están inmersos en la lengua en sus actividades cotidianas e interacciones con las personas que lo rodean, a más de que la adquieren en los primeros años de vida. Para los niños que nacen sordos o quedan sordos antes de adquirir la lengua, la falta de exposición es determinante.

A este respecto Radelli propone un método de trabajo basado en presentar al sordo la especificidad del input lingüístico² necesario para activar la facultad del lenguaje, en una modalidad perceptual (la visual)

² Entendiendo que el input lingüístico es la estructura gramatical de la lengua que se está adquiriendo

que permite transmitir dicha información al niño sordo, exponiéndolo así a la lengua.

La exposición a la lengua, entonces, se hace sustituyendo el canal auditivo necesario para entrar en contacto con la lengua oral, por el canal visual por el que se transmitirá la lengua escrita no necesitando la relación entre la lengua oral y la escrita, proceso por el que atraviesan los oyentes para la adquisición de la escritura.

“La Logogenia busca ofrecer un input lingüístico intencionalmente seleccionado, compacto y específicamente estructurado, para reproducir las condiciones mínimas necesarias para activar el proceso” (Gutiérrez, 2003, p.25).

La Logogenia parte de la diferenciación básica entre competencia comunicativa y competencia lingüística siendo ésta última la capacidad de producir y reconocer estructuras sintácticas y de reconocer, en cada una de ellas, el significado que se desprende (Radelli, 2003).

3.1 ¿Con qué trabaja la Logogenia?

La Logogenia trabaja a través de pares mínimos, que son oraciones escritas completas, gramaticalmente correctas, que varían por un sólo elemento entre sí produciendo significados diferentes, y que tienen la tarea de mostrar al sordo numerosos ejemplos de estructuras gramaticales, para que el sujeto reciba las reglas intrínsecas a la lengua y así desplegar el desarrollo de ésta (Radelli, op. cit.).

A través de los pares mínimos, la Logogenia trabaja con el componente sintáctico, al respecto Radelli afirma que hay algunos significados de la lengua que sólo se crean y perciben a través de la sintaxis, es decir fuera

de la relación con lo contextual, sin negar que haya otros significados lingüísticos que se obtienen fuera de ella.

Otro elemento fundamental para el trabajo con la Logogenia es el mecanismo cognitivo de la oposición, el que nos permite percibir y establecer diferencias, sobre el cual organizamos la información del mundo y lo conocemos.

La Logogenia se posiciona desde la existencia de la facultad biológica del lenguaje, definida por Chomsky en su teoría de la gramática generativa, y por ende la existencia de una capacidad perceptual específica que se aplique a la habilidad de diferenciación respecto a lo que es inherente al lenguaje, puesto que el hombre tiene diversas capacidades perceptivas y cada una de ellas está relacionada con un campo específico, siendo entonces que la percepción ejecuta la propia actividad discriminatoria (Radelli, comunicación personal).

Entonces, se presentan pares de oraciones con oposiciones de tipo sintáctico, siendo tarea del logogenista (quien hace Logogenia)³ presentar información necesaria y suficiente del español a través de pares mínimos que le permitan al sordo sentar la base del desarrollo de su capacidad innata del lenguaje.

Existen 7 tipos de oposiciones sintácticas con que la Logogenia trabaja y se describen como sigue:

1. **Oposición lexical**, en la que se sustituye un elemento léxico por otro.
 - Dame la muñeca
 - Abre la puerta
 - Dame la pelota
 - Abre la ventana
 - Toca la pelota
 - Toma un dulce
 - Lanza la pelota
 - Toma los dulces

³ Este término es acuñado por la Dra. Bruna Radelli, creadora de la Logogenia a partir del planteamiento que para hacer logogenia se requiere un proceso de formación específico.

- Lanza la muñeca

Toca la muñeca

2. **Oposición en el orden de los elementos**, la que está determinada por la variación en el orden de las palabras que conforman la oración.

- Pon tu mano sobre mi mano

Pon mi mano sobre tu mano

- Pon a la niña sobre la silla

- Pon la silla sobre la niña

- Toma agua de otro vaso

Toma otro vaso de agua

3. **Oposición de la forma de un elemento**, en donde la información que se transmite se manifiesta en la forma de una palabra.

- Toma la botella y el portafolios y ábrela

Toma la botella y el portafolios y ábrelo

Toma la botella y el portafolios y ábrelos

- Tócate la nariz

Tócame la nariz

Tócale la nariz

Tócanos la nariz

Tócales la nariz

4. **La oposición manifiesta por la presencia y ausencia de un elemento**, lo que modifica sustancialmente el significado de una oración.

- Dame la pluma azul y abre la libreta

Dame la pluma y abre la puerta

- Me sirve para estudiar

Me sirve estudiar

5. **La oposición determinada por la sustitución de un elemento por otro de tipo funcional**, no lexical como en la primera oposición de la lista.
- Dame la pluma y tu mano
 - Dame la pluma con tu mano
 - Toca su cabeza y el cuaderno
Toca su cabeza con el cuaderno
6. **La oposición entre gramaticalidad y agramaticalidad**, que permite diferenciar las oraciones que sí son parte del español de aquellas que no lo son, aun cuando los elementos de ambas sí sean palabras de esta lengua.
- La niña se cayó de la cama
*La se niña cayó de la cama
 - Los elefantes son grandes
*Los elefante son grandes
 - La maestra está enojada
*La maestra están enojada
7. **La oposición determinada a través de la entonación**, en el caso de la percepción auditiva de la lengua y que tiene su representación a través de la puntuación y acentuación en la lengua escrita y que hace la diferencia de significados.
- ¿Dónde están las llaves?
 - Donde están las llaves
 - Estás triste
¿Estás triste?
 - ¿Cómo amaneciste?
¿Cómo, amaneciste?
 - No, está con su amigo
No está con su amigo

3.2 ¿Cómo se trabaja la Logogenia?

Se trabaja con el contraste entre dos oraciones, mostrando el significado de cada elemento de la oración en sus componentes léxico y sintáctico.

El primer instrumento es el ya descrito, por mínimo, entrando en la fase de comprensión de la lengua, se inicia presentando pares de oraciones que son fáciles de ejecutar lo que permitirá dar cuenta de que el sujeto sordo está comprendiendo la información lingüística que se le presenta, no sólo son órdenes razonables, pues lo importante es la interpretación de la oración, no su ejecución, así como dar cuenta a los niños sordos de que la lengua permite decir cosas razonables y raras, verdaderas y falsas, lógicas e ilógicas, posibles e imposibles en el mundo real (posibilidad a la larga de comprender una metáfora). También se trabaja con oposiciones que permitan distinguir la diferencia entre una oración gramatical de una agramatical, aun cuando se comprenda el significado de la oración.

El segundo instrumento tiene como objetivo estimular el uso creativo de la lengua, es el momento de escribir cosas acerca de las cosas, de escribir adivinanzas, descripciones, que se construyen entre el sordo y el logogenista. Se inicia la fase de producción de la lengua.

Llegado este momento, es que Sordo se encuentra cada vez más cerca del logro de los propósitos planteados en la Logogenia y se habrá de trabajar en la diversificación de significados lingüísticos que se representen y las posibilidades de producir textos escritos.

Hasta aquí he hecho un recorrido por los aspectos básicos del modelo de educación bilingüe del que se desprende mi trabajo y quisiera cerrar este capítulo con algunas reflexiones, para dar paso a la construcción de las siguientes premisas.

- Lo que aquí me ocupa es la persona Sorda y la comprensión de ella como un sujeto cognoscente, y su estudio histórico, como el de cualquiera otro, nos acerca siempre a esta comprensión.

- La consideración de la educación bilingüe requiere de su revisión histórica, del papel que ha jugado en la construcción de espacios de equidad para las personas sordas y la revaloración de ésta para dar paso a planteamientos modificados en los que se construya y deconstruya la experiencia de incluirnos todos a partir del respeto de los otros.
- Este ejercicio me permite situar a la educación bilingüe para personas sordas como posibilidad de una inclusión donde se revalore la diversidad y diferencias, para abrir perspectivas de desarrollo y enriquecimiento cultural y social.
- Y por último, plantear a la Logogenia como una alternativa viable en la construcción de un modelo de educación bilingüe, en la que se atiende a la exigencia sustancial sobre la adquisición de dos lenguas que le permitan al sujeto sordo pertenecer a un grupo específico y compartir con ellos su lengua y su cultura, al mismo tiempo que acceder a espacios comunes con personas oyentes. Esto sin dejar de lado la especificación que será un bilingüismo de tipo artificial⁴ ya que la Logogenia es un método que trabaja con medios artificiales para desencadenar un proceso natural de adquisición.

⁴ Cunningham y Staffan (2007), describen la existencia de este tipo de bilingüismo para el caso de personas oyentes, y lo utilizo pues me parece que hace una aclaración pertinente el respecto del modelo de educación bilingüe en el que la Logogenia juega un papel determinante para la adquisición del español.

CAPÍTULO IV

HACIA UNA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN

1. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS SORDOS

Habré de partir de los planteamientos de la integración educativa en México, los que actualmente han buscado atender a las necesidades de educación de la personas con discapacidad en general y en las que se ha incluido a las personas sordas, lo que sin duda sienta un precedente fundamental para su educación y abre puntos de discusión sobre el planteamiento de la educación bilingüe y lo que sería una educación de calidad con equidad.

García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000), describen tres fundamentos filosóficos en que la integración educativa está basada en principalmente, los que representan sus bases éticas y morales: respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades y escuela para todos. Por otro lado existen tres principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa: normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

La idea central de la integración educativa es que los niños con necesidades educativas especiales (nee), tengan experiencias educativas en contextos comunes, para ello "es necesario que asistan a escuelas regulares, que convivan con compañeros sin nee y que trabajen con el currículum común" (García et al., op. cit., p. 53).

Para que esto pueda llevarse a cabo ha sido necesario realizar modificaciones en el sistema educativo nacional, en el ámbito de la política educativa y en las prácticas educativas cotidianas a nivel de centro escolar y en el aula; y todo está relacionado con el ámbito internacional.

Fue a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, reiterada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, que se garantiza el derecho a la educación sin exclusión de persona alguna ya sean normales o con capacidades diferentes. Esta idea se ratifica en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca España, del 7 al 10 de junio de 1994, en donde se reafirma el compromiso con la educación para todos reconociendo la necesidad y la urgencia de impartir enseñanza a los niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales¹ dentro del sistema de educación regular.

En México, a principios de los noventa, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) elaboró un proyecto de integración educativa en que se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) atención en el aula regular; b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular; c) atención en centros de educación especial, y d) atención en situaciones de internamiento (García, et al., op.cit., p. 33).

A partir de los años 90 en nuestro país se comenzó a trabajar con el planteamiento y desarrollo del movimiento de integración educativa, con base en políticas internacionales, y centrado en la política educativa nacional. Este movimiento plantea que la educación debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales del sistema de educación básica.

“Como parte de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que la sustenta: Artículo 32

¹ Hasta aquí he hecho referencia al término “Sordos” abocándome a la perspectiva social - antropológica y en este capítulo en el que reviso el apartado de la inclusión, me parece pertinente aclarar que aquí se hace referencia a la discapacidad auditiva y así lo tomo en el trabajo descriptivo que me ocupa, no significando que exista una confusión de términos.

de la constitución y Ley General de Educación, misma que en su artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares” (SEP/DEE, 1993, citado en García et al., op. cit., p.33).

Art. 41. La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como, aquellos con aptitudes sobresalientes. Procura atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social, tratándose de menores de edad, con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esta integración, esta educación procura la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a padres o tutores, así como a maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. (H. Congreso de la Unión, 1993)

En 1997 se realizó la conferencia Nacional. Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas especiales. Equidad para la Diversidad en Huatulco, México, promovida por la Secretaría de educación Pública y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación, en la que el propósito central fue “comprometerse para ofrecer una educación de calidad a población con necesidades educativas especiales” (SEP-SNTE, 1997a, citado en García et al., op. cit., p. 35). De la declaración de esta conferencia se derivaron acciones concretas en los Estados de la República Mexicana para hacer la reorientación pertinente de los servicios educativos de educación especial, que nos llevara a trabajar bajo el modelo de la integración educativa, como lineamiento nacional, aunque antes de ella en el Distrito Federal, ya se había comenzado con esta reorientación (García, et al., op. cit.)

Durante el sexenio del presidente Fox Quezada, se creó el Programa Nacional de Educación 2001-2006, donde se hace hincapié en las necesidades educativas, que debieron de haberse cumplido durante la

actual presidencia. En este programa se acepta de cierta manera que existe un rezago educativo en niños y niñas indígenas, migrantes, niños de la calle y niños con discapacidad y por otra parte reconoce también que no se ha cumplido con un indicio básico de la educación que radica en el acceso a los servicios educativos, de los niños con las características antes mencionadas, y en crear ambientes escolares que propicien su desarrollo al máximo de cada una de sus capacidades. Para estas condiciones se creó un objetivo que principalmente consistía en lograr la justicia educativa y la equidad social: garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños, las niñas y los jóvenes del país en la educación básica.

Para tal efecto, la educación especial tiene un papel importante y su misión es favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, otorgando prioridad a aquellos niños con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente. Los servicios de educación especial deben atender prioritariamente a la población con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, es decir, que requiera de apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación, reconociendo que esta población es una de las que se encuentra en mayor condición de vulnerabilidad; el personal de educación especial, a través de sus servicios debe favorecer el acceso a los propósitos generales de la educación, promoviendo su integración a los planteles de educación regular.

Los esfuerzos de las personas con discapacidad, sus familias, las organizaciones, maestros, profesionales de la educación especial y todos aquellos interesados en el apoyo a estas personas han promovido cambios muy importantes en las actitudes, sociales, en la legislación, en las oportunidades de empleo y en la educación, pero esos cambios que se han dado aún no llegan a ser suficientes para que la integración educativa de los niños con discapacidad sea satisfactoria. Existen problemas respecto a la cobertura y distribución de los servicios educativos, así como en la calidad de la atención, por eso surge, como estrategia para lograr la justicia educativa y la equidad social para la población escolar, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2002-2006 (PNFEIE), a partir del cual se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas para atender a las personas con discapacidad, en el se define a la integración educativa como "el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación" (Secretaría de Educación Pública, 2002, p.36)

En el documento de las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial que se desprende del Programa Nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (Secretaría de Educación Pública, 2006), se plantea que serán los servicios de apoyo -Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), principalmente, aunque los CAM (Centros de Atención Múltiple) ofrecen también, apoyos específicos- los encargados de brindar los recursos necesarios para la integración a las escuelas de educación básica, los que están dirigidos a la escuela, la familia y el alumno con necesidades educativas especiales (nee). Básicamente se

plantean tareas de asesoría dirigida a los maestros, sobre la detección de necesidades, el desarrollo y aplicación de estrategias de intervención con los alumnos con nee y sus familias, así como el seguimiento de la integración de estos alumnos, para lo cual se describen una serie de acciones que acompañen al desarrollo de estas tareas sustanciales. La intervención se plantea desde el reconocimiento de la diversidad y la promoción del respeto a la individualidad de los alumnos.

El objetivo de estos servicios de apoyo es promover los recursos técnicos y metodológicos para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

Por su parte, serán los servicios escolarizados Centros de Atención Múltiple CAM, los encargados de:

...escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo, o que, por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyo generalizado y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje. (SEP, 2006, p.67)

El objetivo de los CAM es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los sujetos y promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida, buscando la integración educativa de forma permanente; para el cumplimiento de esto se plantean una serie de acciones desde una estructura organizativa determinada. Los servicios escolarizados están organizados en cuatro momentos formativos: educación inicial, preescolar, primaria y formación para el trabajo, así como en atención complementaria.

Para la organización de grupos y talleres se establece una organización basada en agrupaciones flexibles lo que permitirá una atención

diferenciada a las características de los alumnos, ésta se hace en función de un análisis exhaustivo de la población inscrita en el ciclo, tomando en cuenta sus competencias académicas y/o laborales y sus necesidades de apoyo.

Finalmente se plantean 10 máximas que fundamentan a la integración educativa:

1. Normalización: Establece el derecho de toda persona de llevar una vida lo más normalizada posible, siendo la sociedad la responsable de poner al alcance de las personas con discapacidad las condiciones de vida lo más parecidas a las del resto.
2. Accesibilidad y diseño universal: Donde se establece el derecho de las personas con discapacidad de que no exista ningún tipo de barrera que los excluya de una participación activa.
3. Respeto a las diferencias: Marca la obligación de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades de desarrollo, partiendo de la aceptación de las diferencias.
4. Equiparación de oportunidades: mantener a disposición de todos en igualdad de condiciones, todos los bienes materiales y culturales.
5. Autodeterminación y vida independiente: Se busca atender las necesidades de todas las personas con calidad y equidad, partiendo del respeto a su libre elección y participación en la toma de decisiones.
6. Participación ciudadana: Donde se posibilita la participación de las personas con discapacidad en la elaboración y puesta en marcha de las políticas, planes y programas y servicios sociales.
7. Calidad de vida: Satisfacer las necesidades de vida que los lleven a la mejora en su calidad.
8. Educabilidad: La educación como derecho universal para todos, independientemente de sus características.

9. Derechos humanos e igualdad de oportunidades, para ingresar a la escuela independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.
10. Escuela para todos: Busca garantizar que todos los alumnos reciban una educación de calidad, reconociendo la diversidad y atendiéndola a través de un currículo flexible, la actualización del personal docente y la promoción de la autogestión. (SEP, op.cit.)

Al respecto de la educación específicamente para las personas Sordas, el 1° de junio de 2005 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de las personas con Discapacidad. Esta ley protege a las personas con discapacidad en caso de que sus derechos no sean reconocidos y al respecto de la educación (artículo 10), menciona que la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes, también especifica la obligación del Estado de ofrecer una educación bilingüe a las personas Sordas y el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana como parte del patrimonio lingüístico de nuestro país y justamente a este respecto no se menciona nada en las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, aún cuando retoman a esta ley como fundamento legal de la integración educativa y en el PNFEI se hace referencia a la Lengua de Señas Mexicana como un recurso extra que pueden requerir las personas sordas, lo que está especificado en el rubro de "otros apoyos" y refiriéndose a ella como "lenguaje manual".

2. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

"En su afán por comprender los fenómenos sociales, más precisamente, el origen y la existencia actual de las diferencias culturales de los grupos humanos, la antropología ha buscado por distintos caminos establecer categorizaciones lo

suficientemente descriptivas, que le permitan determinar los límites de los distintos grupos sociales" (Fragua y Monsalve, 1994).

En el caso de la visión socio-antropológica de la sordera la perspectiva consiste en la despatologización de las personas sordas. "Considera al sordo como miembro real de una comunidad lingüística, minoritaria y marginada, que posee una lengua propia y modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios (Massone y Behares, 1990).

En los planteamientos de la integración educativa en México, en apariencia no existe nada en contra de los derechos de los Sordos a una educación bilingüe, pero tampoco existe nada que especifique la forma de garantizarla, así como una educación basada en el respeto a la diversidad en la que se busque dar respuesta a las necesidades específicas de las personas sordas.

Una de las principales dificultades que se observan en los planteamientos del PNFIEE, tiene que ver con la consideración de proveer a las personas con discapacidad de recursos adicionales que les permitan acceder al currículo; en él se plantean diversidad de recursos, por ejemplo: el uso de auxiliares auditivos, la aproximación a diferentes metodologías y la lengua de señas mexicana, la que es considerada como un recurso especial, uno del mismo tipo, de aquellos dispuestos en el rubro de la compensación, pero se está haciendo referencia a una lengua y siendo así no puede ser considerada como un elemento compensatorio, cuando es por antonomasia, factor fundamental en el desarrollo de los sujetos y definitorio de su cultura y por tanto de pertenencia a un grupo.

Lo que sucede con los alumnos sordos en las escuelas, en las que no se les ofrece la posibilidad de acceder a la lengua de señas mexicana, es que los mantienen al margen de los sucesos cotidianos, condición muy similar a lo que sucede con los indígenas en cuanto a política educativa. A este respecto Fridman (1999) dice: "La política educativa del gobierno

mexicano para con los indígenas siempre ha girado en torno a la noción de que estos últimos deben integrarse al desarrollo nacional. Se trata de una relación unidireccional, en que la integración se entiende exclusivamente como hacer que algo o alguien entre a formar parte de algo.”

Por otro lado, con la integración de los sujetos sordos a las escuelas regulares, y cómo está planteada, no se mira con claridad el acceso a una educación bilingüe, se mira una tendencia de homogeneización de los sujetos sordos con la mayoría a través de la lengua, lo que los coloca en una situación similar a lo que sucede con los indígenas. En el estudio *Descarados y deslenguados*, Belausteguigoitia (2006) aborda el análisis de la rebelión zapatista desde un lugar específico: la “disputa entre sujetos al filo de la modernidad y sujetos *de* la modernidad” y en este análisis expone de manera muy clara, cómo la sociedad mexicana mestiza hablante del español, niega la existencia del otro cuando se trata de mirarlos y oírlos al mismo tiempo.

“Descarados y deslenguadas, indígenas presentes en cuerpo y lengua, no habían podido ser oídos y vistos al mismo tiempo y en el mismo escenario. La atención y escucha de las demandas indígenas implican la separación de su cuerpo y de su lengua. Hacía falta que se separaran sus cuerpos indios de sus lenguas que hablan español quebrado. No se puede, además de ver al indio, constatar su abismal diferencia, oírlo. Tal evento rebasa todas las posibilidades modernas de comprensión, expresión y recepción de un mensaje” (Belausteguigoitia et al., p.66).

Tal vez algo similar pasa con los sordos en las escuelas, los podemos mirar, están allí, permanecen y a veces hasta forman parte del grupo, pero tienen una lengua diferente y eso los mantiene al margen de los bienes culturales y propósitos expresados en el currículum. Los intentos que se hacen por integrarlos tienen que ver con adaptaciones curriculares, en las que se determina que los propósitos y contenidos no sean trabajados en toda su complejidad y amplitud, se modifica el currículum asumiendo

que no accederán a él, igual que el promedio de su grupo, y todo se sigue haciendo en español, no existe un planteamiento contundente sobre ofrecer esos contenidos curriculares en la lengua que les es natural, luego entonces, la pregunta básica es: ¿están siendo incluidos/integrados los alumnos sordos?, aunadas a ésta cabe agregar, ¿la escuela, está atendiendo a la diversidad?, ¿la educación que se ofrece a los alumnos sordos es de calidad y los acerca a condiciones de equidad?, ¿los recursos de que se hace uso, reducen las condiciones de desigualdad de los alumnos sordos?

Para el caso de los sordos "integrados" en las escuelas, se les puede ver, "no se nota su discapacidad" o es poco evidente, son aceptados porque no son diferentes a la vista, sus cuerpos son aceptados, pero no pidamos que se les escuche, algunos hablan pero muchas veces no se les entiende bien, o hacen señas "como monos" y lejos estamos de compartir su lengua, su cultura, porque las consideramos inferiores. (Flores, inédito)

Hasta aquí parece que lo planteado en la perspectiva de la integración educativa no responde a las necesidades de lo Sordos, menos aun a su derecho fundamental de pertenecer a un grupo cultural determinado, ni al respeto, en los hechos, de su lengua; no por falta de buenas intenciones más bien por cómo se está conceptualizando a la sordera y la situación lingüística y cultural inherentes a ella.

3. LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Esta perspectiva busca dar respuesta a la diversidad cultural en el ámbito de la educación y, como se ha mencionado en el capítulo primero, la perspectiva socioantropológica nos ha ofrecido otra forma de interpretar la sordera, "otro modo de entender a las personas Sordas, que sobre todo, pone el acento en lo colectivo frente a lo individual y en las características culturales frente a las 'audiológicas' (Díaz-Estebanez, 1996, citado en Domínguez y Alonso, 2004, p.25). Entonces la intención no es

hacer una crítica del funcionamiento de educación especial al respecto de la atención de las personas sordas, sino realizar un replanteamiento acerca de la conceptualización de la sordera y del tipo de servicios educativos que desde la tradición de la educación especial se les han ofrecido a las personas sordas.

En el apartado anterior he descrito lo referente a la integración educativa, desde algunos de sus fundamentos jurídicos y normativos, los conceptuales, hasta los lineamientos generales de operación en nuestro país, lo que me permite enmarcar esta perspectiva de la educación inclusiva, que si bien hasta el momento es considerada como un símil de la integración, me parece pertinente marcar algunas diferencias conceptuales que se hacen urgentes para la consideración del derecho de las personas Sordas a una educación bilingüe.

Como ya mencioné existen diferentes consideraciones al respecto de la relación entre los conceptos de integración e inclusión los que van desde mirar a la inclusión como el precedente de la integración en un continuo o de manera inversa, hasta la consideración de dos formas diferentes de nombrar un mismo proceso; me parece importante anotar diferencias puesto que al respecto de la educación de los Sordos en nuestro país, que es lo que ahora me ocupa, la perspectiva de la integración y la consideración de símil con la inclusión no ha atendido el derecho a la educación bilingüe.

...la integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la inclusión hace referencia a todo el alumnado... La integración es una manera de entender la diferencia; la inclusión es una manera de entender la igualdad. La inclusión introduce la dimensión sociocomunitaria al enfoque de la integración de una forma estructural al planteamiento (Essomba; 2006, p.92)

El término inclusión tiene sus orígenes en el área anglosajona de influencia educativa entre mil novecientos ochenta y noventa, siendo aquí donde

se consolida. "Se trata de un concepto estrechamente ligado al de integración, pues en cierta medida aparece como consecuencia lógica de los cambios en el discurso sobre atención a la diversidad" (Essomba, 2006, p.91).

En general "la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad)" (Arnaiz, 2002).

El enfoque de la educación inclusiva parte del concepto básico de la diversidad, considerándola como "un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano" (Duk, s.f.), tras reconocer que la diversidad es justamente una de nuestras características como seres humanos y que de hecho nos define. En ese sentido las diferencias, o los diferentes, no se reducen a un grupo específico, no es privativo de ellos, más bien nos compete a todos y nos incluye también; desde allí es que la escuela debe desarrollar formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad.

La educación inclusiva pretende establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social ya que el fin general que persigue es "que la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos" (Stainback y Moravec, 1999, citado en Essomba, op.cit., p. 98). De esta manera, la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las

prácticas que han caracterizado la integración escolar de las personas sordas.

Por otra parte en el documento de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, se plantea a este respecto: “la educación inclusiva implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión” (SEP, 2006, p.16)

En relación a algunos conceptos antropológicos y filosóficos sobre la cultura, “Kymlicka alude a la cultura como la tradición construida y cultivada por una comunidad a lo largo de varias generaciones, compartiendo una lengua, una historia, unos valores, unas creencias y unas prácticas y que manteniendo ciertas expectativas comunes se propone desarrollar un proyecto común” (Ruiz, 2003, p.14).

La idea de la interculturalidad, Ruiz (2003) la plantea como que las culturas son referentes diversos, no excluyentes, a los que los individuos han de tener derecho a pertenecer y participar en su construcción, o a renunciar si así lo deciden.

Esto implicará que la existencia de una cultura como referente de la construcción del individuo es valiosa para... proporcionar diversidad y autonomía del sujeto en su construcción como ser humano, pero sin que ello implique que el individuo haya de mantener una relación de exclusividad con dicha cultura (Ruiz, et al., p.17).

Al respecto de la educación intercultural es necesario partir de la idea de la diversidad cultural y definirla:

...como un proceso dinámico que pretende concientizar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y

la política hacia la sistematización de este proceso, con la finalidad de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía. Consejo de Europa, 1993. (citado en Essomba, 2006, p. 96)

Lo mencionado por Essomba plantea la educación intercultural más allá de la presencia de un grupo cultural específico, es decir, se lleva a cabo con la presencia o no de un grupo específico y con ello busca avanzar en el desarrollo de una educación con justicia y equidad.

A este respecto Essomba (et. al) identifica las siguientes características de la educación intercultural:

- El sentido de la escuela intercultural se basa en la creación de entornos facilitadores de la comprensión empática de procesos socioculturales.
- La consideración del otro a partir de la propia identidad cultural.
- El respeto, la apertura y la curiosidad como las tres actitudes básicas de la escuela intercultural.
- La competencia intercultural es necesario desarrollarla en todo el alumnado.
- Es prioridad de la escuela intercultural la calidad de la relación social a partir del desarrollo de competencias interculturales.
- La interculturalidad busca avanzar en el desarrollo de relaciones sociales de mayor equidad y justicia, que se aleje de la discriminación por motivos étnicos o culturales.
- La metodología de la educación intercultural estará relacionada con aspectos de la pedagogía activa y participativa a través de la cual se favorezca el desarrollo de la autenticidad, confianza y empatía entre los sujetos.

Finalmente es importante mencionar que los objetivos sociales de ésta serán el respeto por la diversidad cultural y los derechos humanos

universales, la lucha por la igualdad al respecto de sus derechos, libertades y oportunidades.

Con los planteamientos de la educación intercultural, alcanza a vislumbrarse una posibilidad de nuevas concepciones sobre la sordera y las formas de interacción con las personas Sordas, y me permito insistir al respecto de la trascendencia de revalorar los aspectos culturales y lingüísticos, más allá de la conceptualización e intervención, que desde la tradición de la educación especial se les ha ofrecido, puesto que permanecería la consideración de los Sordos como personas con discapacidad, y por ende las formas de intervención continuarán anteponiendo la idea del déficit ante las decisiones sobre la oferta educativa, para finalmente seguirlos limitando en el ejercicio de sus derechos fundamentales. De este modo desde la relación entre la inclusión y la educación intercultural, se abren perspectivas para que las personas Sordas accedan a una educación en la que el grupo mayoritario deje de insistir en la homogeneización de ellos a través de la lengua, y avance en el desarrollo de valores y competencias para la convivencia intercultural, reconociendo su propia identidad cultural y por ende reconocer al otro, respetarlo e identificar áreas de oportunidad en esta convivencia para ambos, más allá de los esfuerzos encaminados sólo a su escolarización en condiciones de desventaja, frente a los eventos cotidianos determinados por una lengua que no les es accesible.

CONCLUSIONES

Plantearé algunas conclusiones en dos direcciones, por una parte aquello que tiene que ver con la perspectiva a través de la cual distingo que se hace necesario que suceda la educación de los sordos y por la otra qué cosas ofrece la educación bilingüe para la inclusión de las personas Sordas, desde la conceptualización de una convivencia intercultural.

La perspectiva social antropológica de la sordera que me ha acompañado en esta discusión me ha servido para comprender que cuando hablamos de la educación de los Sordos es parte esencial el respeto de la identidad y pertenencia a un grupo particular, como para todos, el caso aquí no es negar las especificidades que los caracterizan, ni desviar la atención sobre la utilidad de las clasificaciones, como tampoco justificar a través de ellas los resultados poco afortunados de la integración educativa de los Sordos como promesa de justicia y equidad, es decir se habla de las especificidades y se les cataloga como necesidades educativas especiales, diferencias, presencia de un factor discapacitante, etc. y se actúa al respecto de ellas discrecionalmente, lo que depende de los recursos con que la escuela de educación básica, a la que el alumno Sordo llegue, cuente -nada más lejano a sus objetivos-.

Hablar de la educación de los sordos no sólo es asumir el hecho de que tienen que asistir a la escuela como todos los demás porque es una cuestión de derechos universales y constitucionales, y con ello asumir que están teniendo una educación de calidad, con pertinencia y equidad, más bien hay que mirar, analizar, planificar y evaluar los resultados que la integración educativa y las concepciones que la acompañan están dando, siempre con las personas Sordas, es decir, dejar de lado la discusión unilateral sobre lo que nosotros -la mayoría oyente- consideramos les es más conveniente, lo que se parece más a un ejercicio benéfico, guiado por la buena conciencia de acercarnos a hacer lo

humanamente correcto, alejándolo de un ejercicio democrático, en el que se construyan espacios de participación plena, significativa y justa.

Lo que ha sucedido al respecto de la educación de los sordos y de la integración educativa es que se ha centrado la responsabilidad en educación especial, la que por tradición está conformada de especialistas formados en enfoques médicos-rehabilitatorios y cuya misión está centrada en buscar justamente las cosas que puedan curarse o rehabilitarse; aun cuando los esfuerzos encaminados hacia la perspectiva de la integración en el que se marca la transición de un modelo clínico a uno educativo, lo que ha sucedido es que se discute y se toman decisiones a la luz de los saberes especiales y de una sociedad hegemónica que busca hacer sujetos lingüísticamente iguales, pues se supone, que esto será la único que permita a los Sordos entablar relaciones justas en condiciones de equidad.

La tendencia actual, está centrada en la educación bilingüe, la que surge de la discusión con las comunidades de Sordos y de realidades construidas y defendidas históricamente contra el embate de la tendencia curativa de la medicina, cristalizada en las políticas educativas las que dictan discursos sobre la integración, la igualdad de oportunidades, la educación con calidad y equidad, pero que se quedan situadas en negar la posibilidad real de esta educación que las personas Sordas como identidad cultural reclaman.

Hablar de educación bilingüe nos remite por fuerza a plantear compromisos y propósitos a alcanzar, tales como:

1. Crear las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para el desarrollo bilingüe y bicultural de los Sordos.
2. Generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión (la oral y la de señas).
3. Promover el uso de la lengua de señas en todos los niveles escolares.
4. Difundir la lengua de señas y la cultura de los Sordos más allá de las fronteras de la escuela.
5. Determinar contenidos y temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los Sordos.
6. Promover el acceso de personas Sordas a la profesionalización laboral.
7. Crear y desarrollar una educación bilingüe para los Sordos y sobre todo con ellos.

Me parece que para el logro de estos propósitos debemos partir de la consideración de la educación bilingüe más allá de un modelo específico que pretenda ser la panacea, es decir hablar de bilingüismo es tener la presencia de dos lenguas en los procesos educativos de los Sordos reconociendo a la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como su lengua natural y definir y resignificar claramente el papel del español en ese proceso educativo.

Esta última reflexión da pie para las conclusiones que he de plantear sobre el modelo de educación bilingüe en el que se plantea la adquisición de la LSM y el español a través de la Logogenia.

Primero he de reconocer que este modelo plantea la instrumentación de formas que faciliten el acceso a las dos lenguas para el alumno Sordo, en procesos de intervención diferenciada e individual con un modelo lingüístico en LSM, lo que evidentemente lo aleja de la concepción de bilingüismo que antecede a estas ideas.

Este modelo también contempla el acercamiento con la familia, los compañeros y profesor del grupo a la lengua de señas a través de procesos comunicativos en los contextos cotidianos y cercanos, no deja de ser una forma de instrumentación específica para la adquisición de dos lenguas (en el caso del Sordo) y el aprendizaje de la de señas (para la familia y los compañeros) ya que surge a la luz de reconocer la problemática que los sordos enfrentan al estar en escuelas de educación básica sin contar con una lengua e intentar ofrecer una alternativa para ella. Aun cuando este modelo haya surgido en estas circunstancias, es muy importante reconocer el nivel de instrumentación que tiene y que puede cristalizarse en la idea de una educación bilingüe, en tanto los procesos educativos para todos los involucrados sea en dos lenguas, y no que la LSM se use sólo para resolver algunos avatares comunicativos que enfrenta la comunidad escolar, en su mayoría oyente.

Me parece que poder ofrecer una educación bilingüe sólo será tras la construcción de escuelas bilingües, las que pueden construirse desde dos opciones:

1. Como espacios específicos para los Sordos (escuelas para Sordos) con el currículum común, con profesores Sordos y oyentes que los acerquen a ambas lenguas y ambas culturas, donde los contenidos curriculares puedan ser abordados en la Lengua de Señas Mexicana y se acompañe todo el proceso educativo con el español, a través de estrategias y métodos diversos que existen en instituciones como Galaudet College en Washington D.C., o en

aquellas que han construido una tradición en México al respecto de la educación bilingüe, como Tesseract A.C., El Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje Institución de Asistencia Privada (IPPLAP), ambas en México D.F., o bien los Centros de Atención Múltiple (CAM) de Cuautla Morelos, Cuernavaca Morelos, Tijuana Baja California y Cancún Qroo.

2. En una escuela de educación básica, llamadas escuelas regulares, se oferte una educación bilingüe, es decir que todos los alumnos que lleguen a esta escuela (oyentes y Sordos) tengan acceso a ambas lenguas con el currículum común, con profesores oyentes y Sordos, que los acerquen a ambas lenguas y ambas culturas, donde el currículum sea trabajado en español y Lengua de Señas Mexicana para ambos y que todos realicen un intercambio espontáneo, de formas de relación con el mundo, de interacción con las personas y sucesos determinadas tanto por sus características individuales como aquellas del grupo o la comunidad a la que pertenecen. Una escuela en la que no se discuta la jerarquía de una lengua sobre otra.

Para la construcción de escuelas para Sordos, se necesita avanzar en la discusión sobre la segregación que les subyace, desde los planteamientos de la integración educativa y aceptar el hecho de que las oportunidades que los alumnos Sordos tienen en las *escuelas regulares*, así como están ahora, los alejan de la idea de la educación con justicia y equidad, de la escuela para todos con un currículum accesible, con las mismas oportunidades que todos; esto sin el afán de menoscabar los esfuerzos que desde esta perspectiva se realizan a partir de su implementación.

Por otro lado, la construcción de escuelas bilingües en cualquier escuela de educación básica (todas, la que sea), vislumbra retos altísimos, aunados a los que posibilitarían las anteriores, pues sería el hecho de que con un solo alumno Sordo que llegue a esa escuela, tendría que transformarse hacia una escuela bilingüe y eso multiplicaría la cantidad de escuelas, de profesores Sordos contratados y de profesores oyentes que habrían de incluirse en el aprendizaje de la LSM, como requisito básico; esto tiene implicaciones costosas y nos aleja de un hecho posible, aunque de llevarse a cabo nos acerca a la construcción de una sociedad más justa.

Por otra parte quisiera plantear que al respecto de la revisión teórica que hice sobre la adquisición del lenguaje, es pertinente ahondar en la discusión de las dos perspectivas que presenté pues ello nos permitirá reconocer aspectos necesarios para la consolidación de los procesos de adquisición de las dos lenguas que se plantea con las personas sordas.

Además es indispensable ahondar en la revisión de aspectos emocionales y de relaciones interpersonales con las personas sordas, sus familias, sus compañeros de clase, de escuela y sus profesores, a la luz de la concepción sociocultural; es decir desde el campo de la psicología se abren aspectos de estudio, de investigación y de intervención en todos aquellos factores implícitos en los procesos formativos tanto de las personas sordas como de quienes forman parte de su contexto cotidiano. A este respecto surgen preguntas sobre ¿qué pasa con las familias y su relación con la presencia de la sordera?, ¿cómo construyen, los padres, los hermanos, los abuelos, etc., la idea de relación con un miembro sordo?, ¿qué sucede con los profesores en la dinámica cotidiana del aula?, ¿cómo viven sus saberes sobre la enseñanza, con un alumno sordo?, ¿qué sucede con los compañeros de clase en relación con el alumno sordo?, ¿qué tipo de vínculos establecen con él?

Me parece necesario decir que la perspectiva de la educación bilingüe para los Sordos revisada aquí, es un asunto interdisciplinario en donde la antropología y la sociología, han jugado un papel determinante en la definición de la sordera y la psicología ofrece aspectos para el análisis al respecto de los procesos de adquisición lingüística y los factores determinantes en estos procesos, de tal suerte que las formas de intervención puedan ser revisados a la luz crítica de la teoría psicosocial, de la teoría cognitiva, de la teoría sobre el lenguaje.

En esta interdisciplinariedad los procesos formativos de los psicólogos se habrán de diversificar atendiendo a la necesidad de construir una nueva concepción sobre la sordera que permita una forma de relación más allá de la consideración de aspectos rehabilitatorios, e incluso de la relación que se establece directamente con aspectos de intervención en procesos de integración educativa, la formación de estos profesionales, necesita ofrecer aspectos en los que se considere la existencia de las personas sordas, de sus familias, de sus maestros, de sus compañeros, más allá de su sola presencia la que atiende aspectos relacionados con la inmediatez pragmática, la cuestión es, en palabras de Skliar, enfocar la intervención como colectivos y que la tarea pendiente esté dirigida a buscar explicaciones y propuestas desde la psicología educativa, la psicología social, la sociología, la antropología, etc. y alejarnos en alguna medida de enfoques centrados en la individualidad y sobre todo avanzar en la formación de profesionales que tengan claro el vínculo entre procesos educativos y la cultura e identidad de las personas sordas.

En el ámbito educativo, el papel de la psicología está centrado según Coll (2005), en el estudio de cómo se construye el sentido, cómo las personas construimos el sentido de nuestra actividad y nuestra acción, lo que es imposible se pueda hacer al margen del contexto, de las condiciones, de las situaciones concretas en las que ese comportamiento, esa actividad realmente se despliega; de tal forma que en la

construcción de mi tarea profesional frente a la educación bilingüe de personas sordas, mi formación como psicóloga a la par de una formación sociológica, me ha permitido acercarme a este campo específico con la intención de hacer propuestas y de realizar intervención específica a partir del acercamiento a la comprensión de cómo las personas sordas construyen su identidad, su participación en la vida cotidiana a partir de la presencia de su sordera, cómo es que interactúan con sus familias, con sus compañeros, sus vecinos, sus maestros, etc., y cómo esta relación con los diferentes contextos y sus agentes van determinando en algún modo la construcción de su actividad cotidiana y cómo estos a su vez han ido determinando la construcción de mi hacer cotidiano también.

Para cerrar esta discusión quiero plantear que si bien lo escrito aquí a manera de conclusiones, cumplen con ese papel como cierre de este trabajo de revisión y análisis que he construido, también pretendo que sean puntos de partida para otras discusiones que permitan modificar cosas, conceptos o bien resignificarlos.

REFERENCIAS

- Abdelilah-Bauer B. (2007) **El desafío del bilingüismo**. Madrid: Morata.
- Akerberg, M. (2005) **Adquisición de Segundas lenguas. Estudios y perspectivas**. México: UNAM.
- Arnaiz, S. (2008) **Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva**. Disponible en la página electrónica: <http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematica/educacion/inclusion>, consultada en julio de 2008.
- Belausteguigoitia, M. y Leñero, M. coords. (2005) **Fronteras y cruces: cartografía de escenarios culturales latinoamericanos**. México: UNAM, PUEG, FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
- Bruner, J. (1983) **El habla del niño**. Madrid: Paidós
- _____ (1991) **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial
- Chomsky, N. (1999) **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2001) **Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar**. 2ª edición. Madrid: Alianza Editorial. pp. 23-63
- _____ **Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva**. 2ª edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Cunningham-A. y Andersson, S. (2007) **Crecer con dos idiomas. Una guía práctica del bilingüismo**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Domínguez, A. y Alonso, P. (2004), **La educación de los Sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas**, Málaga: Aljibe.
- Duk, C. (2008) **El enfoque de educación inclusiva**. Disponible en la página electrónica: <http://redinclusion.googlepages.com>, consultada en julio de 2008.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2002) **Clasificaciones de la OMS sobre**

discapacidad. Disponible en la página electrónica:

<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/clasificacionesOMSDiscapacidaad.pdf>,

consultado en marzo de 2009.

Essomba, M. (2005) **Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.** Barcelona: Graó.

Flores, J.L. (2006) **La reconstrucción identitaria de la Educación Especial frente a la Integración Educativa.** Manuscrito inédito.

Flores, L. y Berruecos, P. (1991) **El niño sordo de edad preescolar. Identificación, diagnóstico y tratamiento. Guía para padres, médicos y maestros.** México: Trillas

Fridman, B. (1999) La comunidad silente de México. **Viento del Sur**, 14, 25-40.

_____ **Los ropajes de la sordera.** INAH-ENAH 9/25/03

_____ (1998) **Sociedad y naturaleza: Encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual.** Disponible en la página electrónica: <http://cultura-sorda.eu>, consultada en septiembre de 2008.

Galcerán, F. (2008) **Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales.** Disponible en la página electrónica: <http://www.cultura-sorda.eu/7.html>, consultada en mayo de 2008.

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, R. (2000) **La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.** México: SEP

Grosjean, F. (2008) **El derecho del niño sordo a crecer bilingüe.** Disponible en la página electrónica: http://www.francoisgrosjean.ch/spanish_espagnol.pdf_e, consultado en julio de 2008.

Gutiérrez, C. (2003) ¿Qué es la Logogenia? **EducAcción** 6, 8-18.

- Herrera, V. (2003) Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica. **Revista el Cisne**, 159, 2-8.
- Jullian, Ch. (2002) **Génesis de la comunidad silente en México. La Escuela Nacional de sordomudos**. Tesis de doctorado, México, UNAM.
- Karmiloff, K. y Karmiloff, A. (2005) **Hacia el lenguaje, de la serie El desarrollo en el niño**. Madrid: Ediciones Morata.
- Linaza, J. (Comp.) 1984 **Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial.
- López M. (2003) **El proyecto Roma. Una experiencia de educación en valores**. Málaga: Aljibe.
- _____ (2004) **Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación**. Málaga: Aljibe.
- Massone, M., Simón, M., Druetta, J. (2006) **Fundamentos de los modelos bilingües-biculturales desde las ciencias sociales**.
- Oviedo, A. (2006) ¿"Lengua de señas", "lenguaje de signos", "lenguaje gestual", "lengua manual"? **Argumentos para una denominación**. Disponible en la página electrónica <http://www.culturasorda.com>, consultado en septiembre de 2008.
- Querejeta, M. (2003) **Discapacidad/independencia. Unificación de criterios de valoración y clasificación**. Disponible en la página electrónica: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/cif/discapacidad-independencia.pdf>, consultado en abril de 2009.
- Radelli, B. (s/f) **Una aplicación de la lingüística: la Logogenia**.
- Rey, M. (1997) **Estrategias de identidad de los sordos en el ámbito de la Plata**. Disponible en la página electrónica: http://www.haya.org.ar/congresos/contenido/la_plata/LP4/30.htm, consultado en noviembre de 2008.
- Rigo, M., Díaz, F. y Hernández, G. (2005). La psicología de la educación

- como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. **Revista Electrónica de investigación educativa**, 7(1). Disponible en la página electrónica: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>, consultado el 15 de marzo de 2009.
- Rodríguez, I. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. **Revista de Logopedia, Foniatría y audiología**, 25, 28-37
- Romero, S. y Nasielsker, J. **Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva**. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ruiz, C. (2003) **Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura**. España: Octaedro
- Sacks, O. (2004) **Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos**. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, C. (2008) **La educación de los sordos en la encrucijada**. Disponible en la página electrónica: <http://www.cultura-sorda.eu>, consultado en julio de 2008.
- Saussure, F. (2005). Trad. Alonso, A. **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada
- Segura Malpica Leonor. (2007) **La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos 1867-1902**. Disponible en <http://www.cultura-sorda.eu>, consultado en mayo de 2008.
- Secretaría de Educación Pública (2002). **Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa**. México: SEP
- _____ (2006). **Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial**. México: SEP
- Skliar (2007) **La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos**. Buenos Aires-México: Noveduc.

_____ (2007) **Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos.** Disponible en la página electrónica: <http://www.cultura-sorda.eu>, consultado en septiembre de 2008.

Skliar C., Massone M. I. y Veinberg. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Infancia y Aprendizaje**, 69-70, 85-

Stokoe, W. (2004) **El lenguaje en las manos.** México: Fondo de Cultura Económica.

Trujillo, F. (2006) **Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales.** España: Octaedro Andalucía.

Veinber , S. (2007) **La perspectiva socioantropológica de la Sordera.** Disponible en la página electrónica: <http://www.cultura-sorda.eu>, consultado en mayo de 2008.