



Cerrito 268 - Piso 9°
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono: 5552-6500
Correo electrónico: copidis@buenosaires.gob.ar

Dirección de Educación Especial

Esmeralda 55 - Piso 6°
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono: 4339-1808/1830
Correo electrónico: doee@bue.edu.ar

www.buenosaires.gob.ar



Buenos Aires Ciudad



Comisión para la Plena Participación e Inclusión
de las Personas con Discapacidad

Ministerio de Educación



Buenos Aires Ciudad

Haciendo
buenos aires

AUTORIDADES

Ing. Mauricio Macri
Jefe de Gobierno

Lic. Horacio Rodríguez Larreta
Jefe de Gabinete de Ministros

Lic. Daniel Lipovetzky
Secretario de Inclusión y Derechos Humanos

Lic. Marina Klemensewicz
Presidente Comisión para la Plena Participación
de la Personas con Discapacidad - COPIDIS -

Lic. Augusto Aráoz
Secretario General Coordinador - COPIDIS -

Lic. Magdalena Orlando
Directora de Gestión - COPIDIS -

Prof. Flavia Ruggiero
Responsable Área de Educación Especial -
COPIDIS -

Lic. Esteban Bullrich
Ministro de Educación

Prof. Ana María Ravaglia
Subsecretaria de Inclusión Escolar y
Coordinación Pedagógica

Prof. Roberto Angrisani
Director General de Educación de Gestión Estatal

Lic. Vanesa Casal
Directora de Educación Especial



Presentación

Este material es el producto de un esfuerzo conjunto de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de la Comisión para la Plena Integración de Personas con Discapacidad (COPIDIS), y de la Confederación Argentina de Sordos (CAS).

Por primera vez en la Ciudad de Buenos Aires se elaboró un documento que da cuenta de la necesidad de orientarnos hacia un cambio de paradigma educativo centrado en la educación bilingüe para las personas sordas. Este cambio requiere de una fuerte participación de la comunidad sorda representada por la CAS, la cual fue convocada por COPIDIS en esta oportunidad.

Para orientar a los lectores comentamos cómo se llevó a cabo la escritura de este material que tiene dos objetivos:

- Definir una postura filosófica, pedagógica y didáctica en relación a la enseñanza formal para las personas sordas
- Describir los servicios educativos brindados por las escuelas de gestión estatal para las personas sordas.

Este documento fue redactado en reuniones de trabajo en las que por primera vez los propios supervisores, directivos y coordinadores -responsables de gestión de las escuelas- tienen la palabra. En el mismo se describe lo que cotidianamente sucede en las escuelas y en las aulas, y lo que la comunidad sorda y los cambios de paradigmas lingüísticos y pedagógicos proponen.

Desde el lugar de la transversalidad que define a COPIDIS como un organismo gubernamental inclusivo, es que se propicia el encuentro entre los autores y la CAS para resaltar los puntos que la Comunidad Sorda considera centrales en la defensa del Patrimonio Lingüístico Cultural.

A través de este documento, se dará cuenta del proceso de transición que recorren las dos escuelas fundacionales de nuestra Ciudad en pos de un paradigma bilingüe bicultural. Esto le permitirá al lector a lo largo del documento recorrer la historia transitada y conocer los ejes de acción pedagógicos.

Es importante en las escuelas ejercer prácticas pedagógicas ajustadas a la Convención de los derechos del niño (UNESCO): “Derecho a aprender en su propia lengua” - Lengua de Señas Argentina (LSA), incorporar efectivamente la enseñanza y el aprendizaje del Diseño Curricular vigente y articular con las políticas de integración e inclusión educativas. Es fundamental acompañar este proceso con formación y capacitación docente acorde, que incluya la enseñanza y la incorporación de la LSA.

Para concluir, la CAS ha aportado un anexo en donde se expresa la posición actual de la Comunidad Sorda en relación a la educación en el marco del paradigma actual y dos documentos específicos de profundización de la temática.

Esperamos que este material propicie una apertura a la reflexión, al diálogo y a futuras acciones que articulen las necesidades educativas de los/as niños/as, jóvenes y adultos/as sordos/as con el diseño de las políticas públicas y de las estrategias pedagógicas de las escuelas.

Prof. Flavia Ruggiero
COPIDIS

Lic Prof. Vanesa Casal
Dirección de Educación Especial

***Trayectorias educativas integrales
y configuraciones de apoyo para
niños, jóvenes y adultos sordos,
hipoacúsicos y para niños oyentes
con trastornos del lenguaje***

| Sobre los autores

- Lic. Juan José Agrelo: Es Director titular de la Escuela Especial Nro 28 Bartolomé Ayrolo. Actualmente Supervisor Adjunto de Educación Especial
- Lic. Alejandra Alvarez: Es Coordinadora de intérpretes de lengua de Señas dependiente de a Dirección de Educación Especial.
- Lic. Lorena Carracedo: Es Directora titular de la Escuela Especial Nro 29 Osavaldo Magnasco.
- Lic. Mirta Fullone: Es Supervisora Escolar de Educación Especial. Modalidad Auditivos

Introducción

La búsqueda de institucionalizar y ordenar respuestas pedagógicas actualizadas por y para los niños, niñas, jóvenes y adultos con Discapacidad Auditiva y Trastornos del Lenguaje en el ámbito de las escuelas de la CABA parte de garantizar un encuadre de reconocimiento a la diversidad.

Para los alumnos y alumnas sordos, implican acciones específicas enmarcadas en un modelo educativo bilingüe intercultural que propicien la construcción de cultura a partir del Diseño Curricular, y procesos integradores y de inclusión en los espacios educativos, sociales y laborales convencionales.

Para los alumnos y alumnas oyentes con Trastornos del Lenguaje se proponen configuraciones en talleres de lenguaje, talleres para las familias y procesos integradores o de inclusión al ámbito de la escuela del niño.

El análisis de la calidad y de los efectos, en términos de fracaso, de los procesos alfabetizadores de los alumnos sordos escolarizados en el llamado método oral, el paradigma socio antropológico de la sordera y el devenir histórico de las escuelas de Gestión Pública dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires generan la necesidad de establecer el presente marco de acción.

“El objetivo del modelo bilingüe –bicultural es crear una identidad bi-cultural confortable al permitir al niño Sordo desarrollar sus potencialidades dentro de la Cultura Sorda y aproximarse a través de ella a la Cultura Oyente. Dicho modelo considera , pues, la necesidad de incluir dos lenguas y dos culturas dentro de la escuela en dos contextos diferenciados, es decir, con representantes de ambas comunidades desempeñando en el aula roles pedagógicos” (Druetta, y otros 2007)

En los últimos años, progresivamente, al interior de las escuelas de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires se construyeron conocimientos colectivos sobre la LSA que implicaron el reconocimiento de la LSA como Lengua de los alumnos sordos, lengua de la escuela y lengua por donde transitan los aprendizajes. En consecuencia surgieron cambios en las prácticas pedagógicas, que exigen una reorganización de las instituciones y la articulación con otras áreas, modalidades del sistema educativo y las asociaciones de sordos.

En tal sentido, es necesario establecer principios rectores:

- Reconocer la LSA como la lengua natural de la comunidad sorda argentina, y, por lo tanto al sujeto sordo como usuario de la LSA.
- Reconocer al alumno sordo/hipoacúsico como miembro potencial de la comunidad sorda.
- Reconocer al alumno sordo como sujeto bilingüe intercultural con la potencialidad de ser usuario de su lengua la LSA y del español en sus modalidades escrita y oral.
- Gestar un proyecto de educación bilingüe-intercultural para sordos con la participación de la comunidad sorda ya que ésta es la garante de que se respeten y transmitan la lengua y la cultura o Patrimonio Lingüístico cultural de la Comunidad Sorda y de que tengan en cuenta los intereses y deseos de las personas sordas.

Por lo tanto es prioritario atender a:

- la participación activa de los adultos sordos (docentes y no docentes) en la escuela, como parte fundamental de la construcción y puesta en marcha del “Proyecto Escuela”.
- una comunicación fluida con la comunidad sorda a partir de sus asociaciones con la escuela y las familias.
- que la LSA es la lengua de la escuela y de las intervenciones docentes y no docentes.
- la articulación del Diseño Curricular como eje de las prácticas pedagógicas con el Patrimonio Lingüístico cultural de la Comunidad Sorda.
- la incorporación de la Cultura Sorda como tópico nodal en el Proyecto Escuela

- las teorías socioconstructivistas en las prácticas docentes en un marco de educación bilingüe - intercultural.

| Sobre las causas de los cambios

En los últimos años, se produjeron acciones de la comunidad sorda argentina en defensa de su lengua y de su cultura que, junto a numerosas evidencias científicas, fruto de las investigaciones de las ciencias sociales, asignaron el estatus lingüístico de las lenguas de señas, en general, y de la Lengua de Señas Argentina, en particular. Al mismo tiempo, en nuestro país, se pusieron en evidencia los bajos niveles educativos de un significativo porcentaje de la población sorda educada con el método oral.

A ello se suma, una sólida legislación internacional que avala la educación bilingüe intercultural para sordos como una propuesta que respeta y promueve los derechos de las personas Sordas.

Esto determino que en el campo de la educación de los niños sordos se produjera una profunda reflexión con convergencia simultánea en varios ejes:

- La situación lingüística de los alumnos sordos: el reconocimiento de sus derechos lingüísticos por parte de la Legislatura de la CABA, restituyó la jerarquía de la LSA, lengua excluida del ámbito de las escuelas, pasando a ser lengua de libre circulación y lengua de intercambios áulicos.
- La ruptura con el modelo de enseñanza del español hablado como primera lengua por el de adquisición de la LSA como L1.
- La comprobación de que el éxito educativo, entendido como la alfabetización de nivel avanzado, tras muchos años de escolaridad dentro del método oral solo se verifica en la práctica en un bajo porcentaje de alumnos.
- La particular situación sociolingüística que se establece como consecuencia del reconocimiento de la LSA y por ende de una Comunidad minoritaria de usuarios de esta lengua en nuestro país. La presencia de dos comunidades lingüísticas en contacto genera condiciones de

bilingüismo y de interculturalismo LSA/Español

- La redefinición de la Comunidad Sorda como una comunidad cohesionada a partir de la lengua, la LSA, y no desde las dificultades auditivas, supone la construcción de un espectro de miembros, que incluye a sujetos sordos y a sujetos oyentes (hijos oyentes de padres sordos, padres oyentes de niños sordos, docentes), todos usuarios de la LSA.
- El debate sobre los roles de cada una de las lenguas en el desarrollo psicolingüístico de los niños: LSA como L1 y Español como L2

| **Historicidad y contexto actual**

El Congreso Pedagógico de Milán de 1880, llamado “Per il miglioramento della sorte dei sordomuti”, Para la mejoría de la suerte de los sordomudos- signó a la educación del sordo con un encuadre oralista prohibiendo el uso de las Lenguas de Señas en las intervenciones pedagógicas. Embanderado en “el signo (en clara alusión a las lenguas de señas de los sordos) mata la palabra”, determinó la salida de los profesores sordos de las escuelas orientadas a su educación, junto con la prohibición de las lenguas de señas propias de estos, imponiendo la enseñanza de las lenguas orales como objetivo excluyente de su escolaridad. Lo que nos permite decir que en el pasado en las escuelas para sordos, “palabras como “rehabilitar”, “restituir”, “adiestrar”, “dar”, “imitar”, “reforzar”, “indicar”, (eran) frecuentes en el discurso pedagógico de la educación del sordo. (Skliar, Massone y Veinberg, 1995, pp. 4)

El Congreso Internacional de Hamburgo de 1980, cien años después revisó las conclusiones del primero, advirtiendo la falta de rigor científico de las mismas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificado por nuestro país en el año 2007 y con fuerza supra-constitucional, el Documento emitido en el XXI Congreso Internacional de la Educación para el Sordo (ICED 2010) llevado a cabo en Vancouver que rechaza la prohibición de Milán sobre el uso de las

leguas de señas en la educación.

Brasil fue la primera Nación sudamericana que se ocupó de la educación de los niños sordos. La República Argentina fue la segunda, siguiéndonos Chile en el año 1889. En nuestro país en el año 1870 el Sr. José Facio, inicia la educación de su hijo sordo, no tardando en concurrir otros niños a su casa con idéntico fin. En 1881/82 el Ministerio de Instrucción Pública lo incluyó en el Presupuesto General como establecimiento del Estado con la denominación de Instituto de Sordomudos de la Capital.

Por sugerencia del Dr. José A. Terry, el Ministro de Instrucción Pública, el Dr. Wilde, nombró una comisión para examinar la escuela del Dr. Facio el 11 de diciembre de 1882. Esta comisión presenta el 12 de julio de 1883 un informe acompañando el proyecto de Reglamento, Programa de Estudios, etc., indicando la conveniencia de contratar profesores especializados de Europa y crear un nuevo instituto por cuanto el existente no ofrecía suficientes elementos para servir de base para su organización.

El 10 de septiembre de 1883 el Ministro Dr. Wilde con la firma del Presidente Julio A. Roca, remite al Honorable Congreso de la Nación el proyecto de ley para levantar el edificio destinado al Instituto de Sordomudos en esta capital, autorizando su instalación transitoria en edificio ya existente y la contratación de maestros en el extranjero. Dos años más tarde, el 19 de septiembre de 1885, el Honorable Congreso dictó la ley correspondiente, registrada bajo el número 1662.. Posteriormente el Dto. De Instrucción Pública con fecha 28 de septiembre de 1885 expresa “téngase por ley de la Nación, cúmplase, comuníquese y publíquese y dese al registro nacional”. Firmado Julio A. Roca, Presidente de la Nación y E. Wilde, Ministro de Instrucción Pública de la Nación.

La Historia de la Educación del Sordo en la Argentina se gestó, por tanto, en la actual Escuela de Educación Especial y Formación Laboral N° 28 “Prof. Bartolomé Ayrolo” en 1885, con el otrora nombre “Instituto Nacional de Sordomudos”.

El primer director fue el Abate Serafín Balestra, traído de Italia, lo sucedió el Sr. Facio ayudado por sus dos hijos. Al jubilarse se nombró director al Sr. Molfino (Italiano).

A partir del 25 de octubre de 1894, el Prof. Bartolomé Ayrolo ocupó ese cargo, siendo el primer director argentino. En su homenaje la escuela lleva su nombre.

Según datos conservados por transmisión oral dentro de la Comunidad Sorda, las sucesivas oleadas inmigratorias provenientes de Italia fueron portadoras de una Lengua de Señas que se desplegó en el colectivo sordo. La LSA tiene por tanto una impronta de la Lengua de Señas Italiana, a la que se suma la influencia francesa del Dr. José A. Terry quien trae al país los enfoques franceses en la educación de los niños sordos.

En 1895 se crea una sección destinada a las niñas sordas. El 13 de enero del año 1900 el Dr. Osvaldo Magnasco funda el “Instituto Nacional de Sordomudas”, ya que al visitar al antiguo instituto de varones sordos, siendo Ministro de Instrucción, le llamó la atención que para las niñas sordas sólo funcionaba una sección en dicho establecimiento. Esto lo motiva a la creación de un instituto dedicado a ellas. Su primera directora fue Ana María Mc Cotter, quien era regente del departamento de niñas del Instituto Nacional de Sordomudos. En la memoria del año fundacional Mc Cotter expresa: “Desde entonces (el Congreso de Milán) el método oral es el que predomina en la mayoría de los institutos, habiendo sido introducido en nuestro país por el infatigable apóstol de la palabra, canónigo Serafín Balestra y puesto en práctica por los que le sucedieron en la obra educativa de la educación de los sordomudos”.

A fines de 1970 y a principios de 1980, por iniciativa de los docentes de la Escuela de Educación Especial y Formación Laboral N° 28 “Prof. Bartolomé Ayrolo”, se pusieron en práctica intervenciones pedagógicas tendientes a acercar la LSA a las prácticas áulicas, en el encuadre de “Castellano Signado”. A fines de los '80, se realizó un Curso Bási-

co tendiente a aproximar a los docentes de la escuela a los LSA. En 1996, el otrora INSPEE (Instituto Nacional del Profesorado en Educación Especial), organiza el primer curso sobre LSA avalado por la DINEES (Dirección Nacional de Educación Especial). Ese mismo año, adultos sordos, ingresaron por primera vez a la Planta Orgánica Funcional de ambas escuelas con la denominación “Ayudantes de Clases Prácticas de Lengua de Señas”.

En el año 2001, por la ley 672 se sancionó el reconocimiento legislativo de la LSA como “Lengua”.

Ley 672

Reconocimiento del lenguaje e interpretación de señas

Ley CABA N°: 672 / 2001 Publicado en el B.O. CABA N° 1347 el 26-12-2001

Reconocimiento oficial del lenguaje e interpretación de señas como lengua y medio de comunicación. Buenos Aires, 15 de noviembre de 2001. La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona con fuerza de Ley

Artículo 1º.- Se reconoce oficialmente el lenguaje e interpretación de señas como lengua y medio de comunicación para las personas con necesidades especiales auditivas en todo el territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Artículo 2º.- Comuníquese, etc. CECILIA FELGUERAS JUAN MANUEL ALEMANY

Sanción: 15/11/2001

Promulgación: Decreto de hecho del 19/12/2001

Publicación: BOCBA N° 1347 del 26/12/2001

Sancionada dicha Ley las instituciones escolares iniciaron un proceso de cambio de modelo educativo tendiente a la educación bilingüe que incluyó cursos en servicio. Surgió así un movimiento que se mantiene

hasta la actualidad de Cursos en Territorio para capacitar a los docentes en LSA y Educación Bilingüe, diseñados desde la DEE junto al CePA, articulando las necesidades de los docentes y los alumnos.

En los años 2002 y 2003 se inició en las Escuelas de Educación Especial y Formación Laboral N° 29 “Dr. Osvaldo Magnasco” y N° 28 “Prof. Bartolomé Ayrolo” un proceso de transición con el objetivo de desarrollar un encuadre de educación bilingüe intercultural.

Además, se suman los movimientos orientados a atender los requerimientos singulares de los niños y niñas sordas con Trastornos Emocionales Severos en el año 2000 y a dar respuestas efectivas al conjunto de niños y niñas oyentes con Trastornos del Lenguaje cuando corría el año 1999.

Hoy las escuelas de la CABA se encuentran embarcadas en un proceso profundo de transición tendiente a una Educación Bilingüe Intercultural.

La igualdad como punto de partida. La diferencia como posibilidad

“un hombre es todos los hombres”
(J.L. Borges)

“Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito. La igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes”
(J. Ranciere)

Todos los niños sordos pueden aprender. Garantizar las condiciones de educabilidad es tarea de la escuela. Es haciéndolo desde la concepción de la igualdad como punto de partida y no como meta a alcanzar que debemos apuntar a una educación liberadora y propiciadora de la diferencias entendidas como posibilidades para enseñar

y aprender en contextos diversos.

Atendiendo a que la escuela común toma a la lengua oral como la lengua de la escuela y a través de ella sumerge a los niños oyentes en el mundo de la cultura a partir de suscitar interposiciones didácticas, las Escuelas para alumnos y alumnas sordos de la CABA se preguntan constantemente: - ¿No es igualdad pensar lo mismo para los niños sordos a partir de la LSA?

“...la opción bilingüe es, en estos momentos, la más adecuada, considerando el bilingüismo como secuenciación de Lengua de [Señas], Lengua escrita y Lengua hablada. Dicha opción [es] para estos estudiantes la más ajustada a sus posibilidades perceptuales y, en consecuencia, aquella que abrirá una vía a la igualdad de oportunidades y a la plena integración en la sociedad de estas personas.” (Fernández-Viader, 1997, pp. 1051-1052)

“...La nueva propuesta, difundida actualmente en buena parte del mundo y designada con el término genérico de educación bilingüe, se orienta al cumplimiento de cuatro objetivos generalmente olvidados o desechados en la escuela especial: la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos; el desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos, a partir de su identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza y; el acceso completo a la información curricular y cultural...” (Skliar, Massone y Veinberg, 1995, pp. 85)

El pensar en conceptos de igualdad y bilingüismo nos permite alejarnos del “Oyentismo”, lo que para Lulkin, implica “una pedagogía delimitada, entre otros factores, por la omnipresencia de la lengua oficial, por la reglamentación y burocratización de la lengua de señas, la separación entre la escuela y la comunidad sorda, la subutilización de los adultos sordos en el contexto pedagógico y el amordazamiento de la cultura sorda en la escuela” (Skliar y Lunardi, 2000, pp. 8).

La Lengua de Señas Argentina como la lengua de las personas sordas y vehículo para la construcción de conocimiento

“La sordera es la única discapacidad que se resarce a sí misma, creando su propia lengua” Lic. Ana M. Carpintero

“Diversas investigaciones científicas han producido amplia evidencia sobre el hecho de que las lenguas de señas son sistemas lingüísticos verdaderos, comparables a las lenguas habladas tanto a nivel funcional como estructural. Mientras las lenguas habladas se comunican a través de la producción y percepción de sonido, las lenguas de señas se basan en medios visuales y espaciales. El significado se vehiculiza especialmente a través de señas manuales y formas convencionales de expresiones faciales y corporales -rasgos no manuales-. Los lingüistas han analizado estructuras esenciales, reglas y funciones de las lenguas de señas que constituyen parte estructural de ellas. Es decir, ha sido demostrado que las lenguas de señas son lenguas complejas que poseen gramáticas sofisticadas e inventarios muy vastos de señas léxicas”. (Massone, Druetta, Simón, 2003, pp. 31)

El niño sordo, en las Escuelas de Educación Especial y Formación Laboral N° 28 “Prof. Bartolomé Ayrolo” y N° 29 “Dr. Osvaldo Magnasco”, es reconocido como sujeto bilingüe intercultural. Es convocado a unirse a una colectividad lingüística que comparte, utiliza, origina y recrea la Lengua de Señas, comunidad que se percibe a sí misma desde una mirada alejada de la patologización de la sordera de sus miembros, distinguiéndose al interior de la comunidad como una cultura y *“forman parte de una cultura, que esa cultura es un patrimonio, una marca de identidad y un derecho”* (Sarlo, B. 2001, pp, 108).

“Es importante reconocer, por una parte, que la comunidad de los sordos tiene su propia lengua y cultura, y por otra, hay que entender el papel crucial que juega la lengua de señas y la cultura de la comunidad de los sordos en el desarrollo total del niño sordo, y que

la educación bilingüe es una alternativa viable. Finalmente, es también importante reconocer el papel de las comunidades de sordos en la validación de su lengua, su cultura y su identidad, las que a su vez pueden aumentar las oportunidades de las personas sordas para desarrollar su verdadero potencial en cuanto a su éxito académico futuro” (Claros, 2004, pp. 107).

Emmanuelle Laborit, una actriz francesa sorda, define claramente esta afirmación: *“Soy sorda no quiere decir: “Yo no oigo”. Quiere decir esto: “He comprendido que soy sorda. Es una frase positiva y determinante. Admito en mí el hecho de ser sorda, lo comprendo, lo analizo. Porque me han dado una lengua que me permite serlo. Comprendo que mis padres tienen su lenguaje, su medio de comunicarse, y que yo tengo el mío. Pertenezco a una comunidad, tengo una verdadera identidad. Tengo compatriotas.” (Laborit, E, pp. 65)*

La sordera“...han señalado acertadamente Schlesinger y Meadow, es mucho más que un diagnóstico médico: es un fenómeno cultural, en el que los modelos y problemas sociales, lingüísticos e intelectuales están estrechamente vinculados. Estas pautas de relación y expresión han sido recibidos como rasgos propios, capaces de constituir una comunidad específica. (Marchesi 1990a, pp.244). A lo que se suma lo que enunciara la UNESCO (1954) atendiendo a la realidad vivida por grupos minoritarios: “Es un axioma afirmar que la lengua materna – lengua natural- constituye la forma ideal para enseñar a un niño. Obligar a un grupo a utilizar una lengua diferente de la suya, más que asegurar la unidad nacional, contribuye para que ese grupo, víctima de la prohibición, se segregue cada vez más de la vida nacional”.

El abordaje educativo en una Educación Bilingüe demanda la revisión constante de los enmarques conceptuales que lo sustentan. Teniendo como eje, que *“la educación puede ser un factor de cohesión social si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y grupos humanos y al mismo tiempo evita, ser un factor de exclusión social” (Delors, 1996, pp 59).*

Los niños y niñas sordos, hijos de padres oyentes se encuentran en una situación paradójica: la lengua de sus padres, el español hablado, lengua de sustancia significativa fónica no les resulta accesible sensorialmente. De allí que pensar a la LSA como lengua de las personas sordas supone que la escuela de niños sordos tenga un rol central activo: ser el ambiente lingüístico accesible a los niños sordos para que en contacto con diferentes usuarios de esta lengua puedan llevar adelante un proceso de adquisición del lenguaje como todo niño. La característica esencial de la LSA es su naturaleza viso-espacial que la vuelve apta para ser captada por la vía sensorial conservada.

“la lengua de señas es diferente a la lengua oral, tiene estructura propia, las cuales son codificadoras de una visión de mundo específica, siendo constituidas por una gramática propia, presentando especificidades en todos sus niveles” (Bernardino, 2000, pp. 30)

Al mismo tiempo, el desarrollo lingüístico de estos niños se ve atravesado por la presencia de la lengua española (escrita y fónica).

Un desarrollo lingüístico bilingüe de estas características se organiza en el ámbito de la escuela, a partir de acciones programadas en función de complementar el juego de las lenguas y las culturas. Las diferentes situaciones de intercambio lingüístico definen qué lengua entra en acción. El proceso de adquisición de la L1 es el que garantiza el desarrollo cognitivo, al tiempo que crea las condiciones para el aprendizaje de la L2

“Hoy es un hecho admitido que el lengua de (señas) es un auténtico lenguaje, con una estructura de gramatical propia y con posibilidades de expresión en cualquier nivel de abstracción. Los estudios sobre la adquisición del lengua de (señas) han comprobado que los niños sordos siguen unas etapas semejantes a la de los oyentes con el lenguaje oral. Otras investigaciones han puesto de manifiesto que la adquisición temprana del lenguaje de signos no entorpece el desarrollo del habla, sino que incluso favorece la ampliación del vocabulario, la lectura y el rendimiento académico.” (Marchesi, 1990, pp.253-254)

Se despliegan, así, las ideas centrales de Bruner, Nelson, Rogoff y otros, desde su perspectiva socio-histórico-cultural:

- a)** el desarrollo cognitivo y el lingüístico están mutuamente entrelazados
- b)** ambos desarrollos se producen en la interacción social, en el contexto de los eventos y rutinas diarias y mediante el uso de las tecnologías y de los instrumentos propios de cada grupo cultural (citado por Manrique y Rosemberg)

Considerando todo lo expuesto, la lengua surge como una interacción creativa, cultural y social, el niño sordo es un constructor activo y, la familia, los sordos adultos, los pares, los docentes y el entorno educativo son los andamiajes que permitirán su constitución subjetiva y social.

Los desafíos de la inclusión educativa, barreras para el aprendizaje y la participación y configuraciones de apoyo

La inclusión educativa es entendida por diversos autores como aquella que se emprende en una escuela común para niños diferentes cuya condición de igualdad es justamente la diferencia, entendida no como desigualdad sino desde la valoración de la potencia de lo singular, en la cual la diferencia no se sanciona ni se oculta ni se opaca sino que se considera una posibilidad para intervenir pedagógicamente. En este sentido se hacen necesarios apoyos que hagan posible que esta diferencia sea entendida como un aspecto favorecedor y no como una barrera. Las barreras entonces aparecen centradas en el contexto y no en la persona como portadora de ellas. La misma discapacidad desde este enfoque es entendida como parte de la diferencia y singularidad propia del género humano y no como una alteración de la normalidad que impide la inclusión.

Una particular mirada sobre la inclusión es la que proponemos en este documento que valore y centre las intervenciones con personas

sordas en sus posibilidades y capacidades. La primera cuestión a considerar es que cualquier punto de partida para la inclusión en el mundo de la cultura social general y la cultura sorda posiciona al lenguaje como herramienta semiótica mediadora. En este sentido, la Escuela para alumnos y alumnas sordas es una intermediación cultural, una herramienta potente de identificación y de inserción que lo hará posible. Es requisito para garantizar el acceso a los materiales de enseñanza/contenidos curriculares/ medio cultural, asegurar la significatividad de los mismos. Esta posibilidad ancla en los conocimientos previos de los alumnos para los cuales la existencia de una lengua como herramienta simbólica es prioritaria.

Propiciar la inclusión educativa de las personas sordas requiere de la experiencia en las organizaciones que agrupan a las personas sordas como colectivo social y cultural. Esta afirmación se apoya en el entendimiento del reconocimiento de las necesidades y posibilidades de cada uno de los niños/as y jóvenes para los que se plantea un proyecto educativo.

De ahí que se proponen respuestas efectivas que tomen como valor educativo a la diversidad y allanen las barreras para la participación y el aprendizaje que se presentan a los niños, niñas, jóvenes y adultos con Discapacidad Auditiva, Trastornos del Lenguaje y Sordos con Trastornos Emocionales Severos. Consideramos, en tal sentido, *“una práctica es la suma de las cosas que los individuos realizan dentro de su comunidad, haciendo uso de los recursos disponibles, para materializar un conjunto de metas compartidas. este concepto va más allá de las formas en que los profesionales finalizan sus tareas e incluye, por ejemplo, cómo logran sobreponerse a las dificultades del día, compadeciéndose mutuamente de las presiones y limitaciones dentro de las cuales deben operar”* (Ainscow, 2004, pp. 5-6)

La modalidad de escuela Bilingüe propone un cambio, acerca del modelo médico que ubica a la “patología auditiva” - en términos del paradigma médico-piscométrico - como eje de la propuesta escolar y al profesor de sordos en el sujeto didáctico principal. Educar en

una Filosofía Bilingüe, implica centrarnos en el modelo pedagógico, donde cada alumno pueda apropiarse de los conocimientos con los soportes y ayudas necesarias, reconociendo que el aprendizaje, la heterogeneidad y el encuentro de lenguas, no es un obstáculo, sino que el “conflicto cognitivo” es fuente de aprendizajes y que la confluencia de aportes docentes diversos suma.

La centralidad de la enseñanza alcanza en tal sentido, una relevancia que pone a los niños y niñas con discapacidad auditiva en el centro de todas las propuestas pedagógicas y las diversas construcciones de secuencias didácticas y un abanico pluridiversificado de transposiciones didácticas.

Es, en ese marco didáctico que la Pedagogía Bilingüe se enlaza con el concepto de inclusión, marca un norte más claro y con mayor precisión, atendiendo a que los niños requieren el estar incluidos tanto en los entornos educativos como en los espacios sociales y en el conglomerado social.

El niño sordo, “para un desarrollo lingüístico normal, así como para un desarrollo social, emocional y cognoscitivo normal, el niño necesita de una interacción normal y natural con otros. Para esto es necesario un imput o aporte lingüístico apropiado -es decir, el uso de la lengua alrededor de y hacia el niño en contextos significativos- de forma que sea plenamente accesible e inteligible para el niño. La lengua se debe usar en la interacción cotidiana normal y natural con el niño. Esto significa, por supuesto, lengua de señas para el niño sordo: es plenamente accesible a través de la visión y permite al niño interactuar con otros, adultos y niños, en ambientes interactivos normales”. (Svartholm, 1997, pp. 29)

Se enfatiza, así, el sentido de pertenencia a la comunidad sorda y oyente. Se puede pensar que la Filosofía Bilingüe abre el camino a la inclusión, en donde tienen un lugar central, conceptos inclusivos tales como:

- El reconocimiento de la Lengua de cada comunidad y sus interre-

laciones.

- La educación basada en que todos pueden aprender.
- La educación intercultural.
- La teoría de las inteligencias múltiples.
- El aprendizaje constructivista.
- El agrupamiento multiedad.
- El uso de tecnologías en el aula.
- El aprendizaje mediado por compañeros.
- La agrupación colaborativa entre alumnos y profesores (sordos y oyentes)

| Adultos sordos en la escuela

Los *Ayudantes de Clases Prácticas LSA*, hablantes nativos de dicha lengua, deben cumplir con el requisito de crear y sostener las condiciones que posibiliten la adquisición de la LSA, transmitiendo, construyendo y recreando la LSA desde una perspectiva comunicativa, compartiendo el bagaje cultural y lingüístico de la comunidad sorda. Dentro del proceso de transición que se vive en las escuelas, este rol se consolidará a partir de la capacitación profesional y de su participación con el desarrollo de secuencias didácticas. La transformación radical en la escuela de sordos requiere de la participación activa de los docentes y adultos sordos en la tarea escolar diaria, planificando, dando clases y reflexionando sobre las prácticas. La conformación de equipos de trabajo cooperativos entre sordos y oyentes apunta a la democratización del conocimiento y de las ideas de participación e igualdad de derechos lingüísticos y educativos.

Los Intérpretes de LSA, se incorporaron a las escuelas recientemente. Su rol se centra en realizar intermediación lingüística LSA/ Español en las situaciones de intercambio en las que se encuentran sujetos que no comparten el uso de alguna de dichas lenguas, o bien existe desequilibrio funcional en el uso compartido de las lenguas. En los últimos años de escolaridad, su rol se enmarca en la denominada “interpretación pedagógica” que implica que la intermediación se da entre docentes y alumnos y supone la participación y el conocimiento

del Intérprete de LSA de los proyectos que el docente desarrollará. Es el antecedente de la experiencia de escolaridad media, en la que el ILSA tiene un rol muy significativo en la inclusión de los alumnos. Su rol no se superpone con el de Ayudante de Clases Prácticas de LSA ni reemplaza al docente.

| El Español en su modalidad escrita

Aprender a leer y escribir es sustantivo para todo niño. Permite el ingreso a las experiencias desplegadas en el diseño curricular y al universo de la cultura. *“En el caso de los sordos, la forma escrita es ... el medio por el cual tienen acceso a la lengua mayoritaria, y es un elemento indispensable para que no permanezcan en una situación marginal en la sociedad, en la que por fuerza, tienen que vivir” (Tovar, pp. 74).*

En tal sentido, la lectura y la escritura, la alfabetización en Encuadros Bilingües son el eje central del hacer diario, en las Escuelas. Es necesario resaltar el lugar de preeminencia que adquiere la Lengua de Señas en la construcción de andamiajes lingüísticos anticipadores que sustenten lectura y escritura. *“La experiencia previa con una lengua contribuye a la adquisición de la segunda lengua dándole al niño las herramientas heurísticas necesarias para la búsqueda y organización de los datos lingüísticos y el conocimiento, tanto general como específico del lenguaje” (Skliar, C.; Massone, M. I. y Veinberg, S., 1995, pp. 18)*

Por lo tanto, es necesario:

- Considerar que el desarrollo de la lectoescritura en los niños sordos es la adquisición de una segunda lengua en su modalidad escrita.
- Reforzar el reconocimiento de la funcionalidad de la lengua escrita.
- Construir día a día, a través de un trabajo sistemático y organizado la adquisición de la lengua escrita.
- Captar el interés del niño y su curiosidad por conocer el entorno y decodificarlo.

- Concebir a la lectura como una actividad conjunta e integrada, útil para la construcción de significados.
- Facilitar eventos de lectoescritura, teniendo en cuenta el propósito social de la misma dentro y fuera del aula.
- Considerar que el desarrollo de la lectoescritura es una constante interacción entre el niño y el texto que lee o escribe con el objeto de construir significados.
- Reconocer a los docentes como mediadores y promotores de reflexión sobre las diferencias que existen entre el español y la lengua de señas (lengua ágrafa).

“...La didáctica debe sustentarse necesariamente en un marco teórico que enfoque el objeto lengua escrita desde la perspectiva semiótica de su independencia de la lengua oral correspondiente y prescriba la utilización de la Lengua de Señas como la lengua de la explicación, el sustrato semántico, el conocimiento del mundo. No es pues la “conciencia fonológica” (en términos de Marchesi, A.) ni la lectura en voz alta y aún menos el conocimiento exhaustivo de vocales y consonantes la vía real para enseñar a leer y a escribir al niño sordo...”
(Alicedo, G)

En el contexto actual, la LSA es la lengua en la que se transmiten los contenidos escolares, *“para el sordo, la lengua escrita debe ser vista como una segunda lengua necesaria para su supervivencia en una sociedad compleja en la cual la lengua escrita juega un papel clave”* (Tovar, 2000: 77).

El análisis del Diseño Curricular permite vislumbrar de qué modo están involucradas funciones del lenguaje relacionadas con: describir, narrar, comparar, cuantificar, preguntar, formular hipótesis, funciones que los niños deben desarrollar en su L1.

“Este proceso de recuperación teórica del lenguaje de signos se ha acompañado por una constatación de las limitaciones educativas de los métodos exclusivamente orales. Las dificultades que los sordos encuentran para progresar en la lectura labial o la comprensión de

textos han hecho volver la mirada hacia formas de comunicación más adaptadas a las posibilidades de los sordos.” (Marchesi, 1990, pp.254)

El español escrito como segunda lengua surge como lengua enseñada que permite el acceso a diferentes disciplinas escolares, en donde *“cada alumno debe tomar conciencia de la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, el poder que otorga el dominio adecuado de ella y el placer que puede dar la producción de un escrito” (Jolibert, pp.24).*

La lengua escrita es irrenunciable para el niño sordo, le posibilitará acceder a la indagación y construcción cultural de la sociedad. *“La comunicación escrita implica reflexión acerca de nuestro pensar y de nuestro conocer. Escribir es pensar” (Fraga de Barrera, 2000, pp.17).*

| El Español en su modalidad oral

La Lengua Oral, será abordada, tanto en forma individual, como en pequeños grupos, en un encuadre comunicativo y funcional, en espacios y horarios diferenciados de las clases de contenidos curriculares.

Implica el planteamiento de situaciones comunicativas donde se produzcan interacciones, el uso del lenguaje en situaciones comunicativas reales, relacionando constantemente, lo que se aprende y lo que se vive, entre la clase y el entorno que rodea al alumno, a fin de evitar la artificialidad, la arbitrariedad de las situaciones y la monotonía de la tarea. Y la explicitación de los objetivos y expectativas a los alumnos. (Marco del Departamento de Lengua Oral EEE N° 29)

Hará anclaje en la red semántica instaurada por la LSA y en la modalidad escrita del español.

- Participar las reglas del español exponiendo las relaciones sintag-

máticas a partir de la morfología y la sintaxis por medio de la lectura y la escritura.

- Propiciar una comprensión del Español en su modalidad escrita pudiendo configurar redes de relaciones entre las modalidades.

“...los niños sordos...que han adquirido el lengua de (señas) desde pequeños tienen una manera más reflexiva de enfrentarse a los problemas que aquellos otros niños sordos que solamente se han enfrentado con el lenguaje oral y que todavía no lo han interiorizado suficientemente.” (Harris, tesis doctoral, 1977, citada por Marchesi, 1990, pp.235)

Acceder al Diseño Curricular y a la Cultura Sorda

Una Educación Bilingüe demanda, la puesta en marcha de estrategias didácticas con clara y explícita intencionalidad pedagógica donde la cultura y el bagaje lingüístico de la comunidad sorda adquieren carácter de eje centralizador del manejo del Diseño Curricular.

Entonces, la implementación de una educación Bilingüe garantiza una educación superadora para los alumnos, diseñando una pedagogía diversificada y específica sobre el Diseño Curricular desde un enfoque no encauzado en la rehabilitación de los sujetos con discapacidad auditiva, sino en el “conflicto cognitivo” que es fuente de aprendizajes, con un entrecruzamiento del universo cultural propio del colectivo sordo.

Para hacer posible este encuadre y en el interjuego de las didácticas se describen los diversos roles de quienes intervienen en la educación de niños/as y jóvenes en un encuadre de escuela bilingüe:

- **Profesor de sordos:** Es el docente de grado, que dispone del Diseño Curricular que será atravesado por transposiciones didácticas cuya especificidad se define por el encuadre bilingüe y la cultura sorda. Actualmente las escuelas cuentan con docentes oyentes y sordos. Trabaja articuladamente con el Ayudante de Clases Prácticas LSA (adulto sordo), ILSA (intérpretes de LSA), y todos los miembros

del equipo pedagógico. En este período de transición se están realizando acciones que fortalezcan los conocimientos sobre la LSA de los docentes con el fin de lograr en un futuro próximo docentes usuarios/hablantes eficientes de dicha lengua.

- **Ayudante Clases Prácticas LSA:** Interactúa con alumnos, docentes y padres en el intercambio para la adquisición de la LSA y el entrecruce con el Proyecto escuela con injerencia en la organización y/o planificación pedagógica en de las diferentes áreas curriculares. Como hablante nativo de la LSA favorece su identificación con la cultura sorda y con la LSA y, la encauza con fines de clara intencionalidad pedagógica. *Los alumnos sordos, tienen necesidad de esta identificación con el adulto (sordo), una necesidad crucial. Hay que convencer a todos los padres de niños sordos para que los pongan en contacto lo antes posible con adultos sordos, desde el nacimiento. Es necesario que se mezclen los dos mundos: el del ruido y el del silencio. El desarrollo psicológico del niño sordo se hará más de prisa y mucho mejor. Se formará desprovisto de la angustiosa sensación de sentirse solo en el mundo sin un pensamiento construido y sin porvenir. (Labortit, E, pp. 47)*

Participa en la construcción y el desarrollo de cursos de LSA para padres:

- **Profesor Habilitador auditivo / Profesor de Inteligibilidad del Habla / Profesor de Lengua Oral:** trabajan la lengua oral, de manera individual o grupal según las potencialidades de los alumnos centrandó la planificación de sus intervenciones en un enfoque comunicativo. El nivel de oralidad alcanzado por los alumnos y alumnas no determinan su nivel de escolaridad.

- **Intérpretes de LSA (ILSA):** Su reciente incorporación en los últimos años de escolaridad es consecuencia del actual período de transición. Interpreta el contenido de secuencias didácticas planteadas en el aula. Trabaja junto al docente. Su participación en las clases es el antecedente de la futura escolaridad media que incluirá la presencia de un ILSA en las aulas. Además, facilita la comunicación en otros espacios institucionales (reuniones, visitas, actos escolares, etc).

| Modelos y propuestas, trayectorias singulares

Una mirada inclusiva de la situación actual nos acerca a las personas sordas y a sus procesos de construcción de saberes y prácticas docentes. Esa diferencia-entendida hoy como identidad- no debe ser desplazada ni censurada como antaño. En este reconocimiento de la alteridad, se construyen puentes que dan cuenta de la diversidad, integrando diferentes configuraciones y dispositivos que atiendan los requerimientos, necesidades y particularidades de las niñas y niños sordos, donde se reconocen diferentes puntos de partida:

- Niños Sordos hijos de padres sordos, portadores al ingreso a la escuela de la LSA.
- Niños Sordos hijos de padres oyentes donde el encuentro con la LSA se hace en la escuela.
- Niños con diferentes grados de sordera/ hipoacusia.
- Niños con diferentes respuestas a la efectividad de las tecnologías protésicas - audífonos
- Niños con Implante coclear.
- Niños sordos con otras dificultades sensoriales, motoras o cognitivas.

Atendiendo al paradigma inclusivo y a la diversidad descripta, los actuales Ayudantes de Clases Prácticas Lengua de Señas, Profesores de Sordos con compromiso auditivo, ILSAS y profesores de sordos oyentes junto al resto del equipo docente, han de compartir sus opiniones y sus saberes desde su perspectiva teórica/vivencial.

Se postulan en tal sentido configuraciones de intervenciones pedagógicas que tienen su origen en las particularidades de cada sujeto, evitando una homogeneización de la sordera e hipoacusia.

| La trayectoria en el nivel inicial y primario

Nivel Inicial: Atención temprana-Jardín Maternal-Jardín de Infantes

“Hay padres que tienden a negar la existencia de la sordera. Piensan

consciente o inconscientemente que es una situación transitoria que el niño va acabar superando. Recurren por ello a nuevos diagnósticos y a distintos especialistas con el fin de conseguir un informe positivo o garantías de curación para un futuro próximo. Esta posición evita también tener que adoptar un estilo comunicativo e interactivo distinto. Ya que el niño no va a ser sordo, no es necesario pensar que su lenguaje o su educación va a ser diferentes a la de sus hermanos o a la de los otros niños de su edad” (Marchesi, 1990, pp. 242).

“Finalmente, están los padres que aceptan el hecho de la deficiencia auditiva y buscan adaptar sus pautas educativas e interactivas a las características del niño sordo para favorecer su comunicación y su autonomía.” (Marchesi, 1990, pp. 242)

La Atención Temprana dentro del ámbito escolar se conforma como un espacio impregnado de lo educativo, diferenciándose de lo hospitalario-médico. Es la apertura de la Educación Inicial para los niños sordos e hipoacúsicos. Un espacio de expresión, de comunicación, de contención, de construcción personal y familiar, de descubrimiento y apropiación del propio deseo del niño. El docente oyente, en compañía de un referente docente sordo, genera un espacio de aprendizaje mutuo, de conocimiento entre los padres y el hijo, de juego, de comunicación a través de una lengua en común: la Lengua de Señas Argentina. *“La lengua es un proceso natural, socio-interactivo que debe iniciarse durante el período crítico del desarrollo (Lenneberg)”*.

En la atención temprana se articulan saberes específicos de dicha área, de la educación bilingüe y el Diseño Curricular del nivel maternal, enlazadas con el Patrimonio Lingüístico cultural de la Comunidad Sorda.

La necesidad ineludible de un entorno de hablantes para adquirir toda lengua natural, promueve la conformación de salas de jardín a partir de los 2 años.

El Nivel inicial: debe ofrecer actividades integrales para el desarrollo

del niño: lúdicas, corporales, motrices, artísticas y lingüísticas (LSA).

“Todos los niños tienen necesidades educativas propias. Todos los niños tienen derecho a que las propuestas curriculares se adapten a sus condiciones de aprendizaje.” enuncia el Marco General para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Bs. As. La propuesta para los niños sordos es permitirles acceder a los mismos contenidos curriculares que reciben los niños oyentes, pero a través de la LSA.

El Nivel Inicial constituye una oportunidad y un derecho de la infancia. Posee una doble finalidad educativa: la socialización y la alfabetización emergente. Por ello tenemos en cuenta en estas edades tempranas las propuestas del Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, articuladas con el Patrimonio Lingüístico cultural de la Comunidad Sorda.

Nivel Primario: dentro del marco educativo bilingüe, el Nivel primario será la instancia de privilegio del desarrollo del Diseño Curricular en la construcción de mundos posibles y la recreación del Patrimonio Lingüístico cultural de la Comunidad Sorda.

La LSA, además de ser la lengua privilegiada del diálogo, se transforma en objeto de estudio en sí misma. La escritura posibilitará entablar un marco dialógico con las disciplinas curriculares y la cultura sorda. Un encuentro donde el acento estará puesto en construir intercultural desde una perspectiva socio constructivista.

“Lo dicho hasta aquí debe contribuir a precisar los términos de la situación educativa (...). En primer término, y hasta el momento, se ha tratado de construir una institución escolar dentro de los parámetros que definen una escuela clásica en tanto modelo que hoy se aspira a alcanzar para el alumno sordo:

- *adquisiciones escolares cuya pertinencia no es objeto de discusión,*
- *procesos de socialización y normalización tradicionales con recursos y valores en juego que no se cuestionan,*
- *una función alfabetizadora por definición,*

- *progresiones pautadas por una institución que estructura recorridos, competencias y acreditación.”(Alisedo, G)*

| Niños y niñas sordos con trastornos emocionales

La singularidad de los niños y niñas sordos con trastornos emocionales los ubicaba por fuera de cualquier propuesta educativa del área de educación especial (Escuela de Sordos- Escuela de Severos Trastornos). Niños con una discapacidad auditiva, con perturbaciones comunicativas y lingüísticas, detenidos en la estructuración subjetiva.

En respuesta a esta necesidad, en junio de 2000 comienza a funcionar, con sede en la Escuela Especial N° 29, el proyecto S.A.D.A.T.E.S. (Servicio de Atención a niños con Discapacidad Auditiva y Trastornos Emocionales Severos), organizado por docentes y psicólogos contratados, hablantes de LSA. En mayo de 2010 se crean los cargos “maestro de grado auditivos trastornos emocionales” pasando el servicio a ser planta funcional de la Escuela Osvaldo Magnasco.

La tarea con alumnos sordos con trastornos emocionales requiere una planificación y organización desde el paradigma de la complejidad, configurando dispositivos escolares que favorezcan los procesos de desarrollo y aprendizaje de estos niños. Este proceso se despliega a partir de la tarea en equipo de docentes especializados, gabinete psico-social, docentes curriculares, preceptores y ayudantes de LSA.

| Propuestas para jóvenes y adultos. Formación Profesional

Las EEE y FL 28 y 29 brindan Cursos de Formación Profesional para jóvenes y adultos sordos, con certificación de la Coordinación de Formación Profesional, dependiente de la Dirección de Educación y Trabajo del Ministerio de Educación del GCABA. Dichos cursos abarcan áreas de informática y oficios.

Para el colectivo sordo que no pudiera ascender en la espiral educativa por fuera de la Educación Especial, la Formación Laboral ha de potenciar el logro social para cada vez más acceder a mayores índices de calidad de vida, concepto inclusivo que remplace al de normalización en la integración. Promociona que las personas adultas con sordera e hipoacusia sean parte de la comunidad, que gocen de las mismas condiciones de calidad de vida que el resto de las personas de la sociedad o de la comunidad de pertenencia.

Entendiendo competencia social como el proceso continuo que permite responder a las demandas que presenta el entorno. Articulando todo el accionar con la Clasificación Internacional de la Funcionalidad o Funcionamiento que define la discapacidad como el *“resultado de la interacción entre una persona con una disminución y las barreras medioambientales y de actitud que esa persona puede enfrentar”*.

| Aspectos centrales

Formación Laboral: Posibilidad del ejercicio de un trabajo competitivo o protegido.

- **Habilitación ocupacional:** Ocupación digna del tiempo libre. Ocupación no mercantil, pero sí, productivo-subjetivo.
- **Habilitación Social:** Promover el desempeño de un rol social.

Ejes de la Planificación de los talleres:

- Los talleres han de planificarse en tres circuitos:
 - **Evaluación y orientación:** Rotación identificando intereses, potencialidades.
 - **Desarrollo de tecnologías específicas:** Polivalente, con planeamiento racional y sistemático de la tarea. Tendiente a aprender un trabajo sin perder de vista el “saber trabajar”.
 - **Pasantías:** Aplicar los conocimientos en lugares de trabajo reales con seguimiento institucional.

| Abordaje tardío de la sordera

Atendiendo, que un número significativo de personas sordas no reciben una educación en las etapas esperadas y se encuentran con su comunidad lingüística a edades posteriores a la adolescencia, las instituciones ponen en marcha diversos recursos ya que un abordaje tardío no implica imposibilidad de logros. Por ello, es importante:

- Determinar las diferentes variables que se inscriben en la historia singular de cada alumno y que motivan un abordaje individual o grupal.
- Evaluar la presencia o ausencia de la LSA.
- Estudiar el nivel de compromiso familiar con la problemática tratada, tanto en el momento de la exploración como en el pasado.
- Observar la independencia o dependencia del alumno de su grupo familiar.
- Conocer el grado de participación del alumno en la comunidad sorda y su grado de impregnación de la cultura sorda.
- Constatar la presencia o ausencia de prótesis auditivas y las posibilidades de protetización en los casos en que ésta se encuentre ausente.
- Explorar la historia escolar de los alumnos y el caudal de conocimientos adquiridos.
- Ahondar en los abordajes escolares previos para establecer su sistematización y grado de pertinencia.
- Establecer, determinar y diseñar las adaptaciones curriculares y metodológicas necesarias teniendo en cuenta la edad e historia de cada alumno.

Se persigue el desarrollo de competencias lingüísticas en LSA y conocimientos funcionales de español.

Los logros y las adquisiciones lingüísticas del alumnado sordo, joven y adulto, no son valoradas en términos cuantitativos. Se evalúan de manera cualitativa respetando los tiempos y las particularidades de cada alumno.

La Lengua de Señas de la Comunidad Sorda Argentina interviene de manera activa en los procesos pedagógicos. Se establecen ciclos determinados por el nivel de conocimiento y uso de la misma, intentando desarrollar estrategias metacognitivas tomando como base a la lengua natural del sordo con el objetivo de establecer un dialogo con el Diseño curricular y las Prácticas del Lenguaje, tendiendo a la adquisición del español escrito como segunda lengua.

La Formación Laboral, a partir de Talleres, completa este círculo de acciones pedagógicas imprimiéndole un matiz socio-laboral que es de vital importancia en el mundo competitivo actual.

Los desafíos de la inclusión educativa, barreras para el aprendizaje y la participación y configuraciones de apoyo

“La atención a la diversidad no es solamente atención a los alumnos (sordos), sino a todos los alumnos escolarizados...ya que todos somos diversos y hay que dar igualdad de oportunidades, a la vez que una enseñanza individualizada a todos los alumnos”. (Arnaiz Sánchez, P. 1999, pp. 29).

La educación inclusiva se concibe como una aliada de los procesos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Supone la existencia de una escuela común y/o especial que se encuentra abierta y proactiva frente a los desafíos sociales, pedagógicos y didácticos de una población diversa que comparte un tiempo y un espacio.

La escuela inclusiva, se enrola en el sentido de comunidad, para que todos establezcan lazo de pertenencia, se apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, valorando las diferencias lingüísticas y la presencia de la LSA, al tiempo que se encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades educativas individuales.

La modalidad de escuela inclusiva nos propone un cambio, acerca del modelo médico que ubicaba a la patología auditiva como eje de la propuesta escolar y al profesor de sordos en el sujeto didáctico principal. Gestionar inclusión, implica centrarnos en el modelo pedagógico, donde cada alumno pueda apropiarse de los conocimientos con los soportes y ayudas necesarias, reconociendo que el aprendizaje, la heterogeneidad y el encuentro de lenguas, no son un obstáculo, sino que el “conflicto cognitivo” es fuente de aprendizajes y que la confluencia de aportes docentes suma más que uno.

El objetivo de la didáctica, en el campo de la gestión inclusiva, deviene en el establecer un marco teórico explicativo que nos permita analizar multidireccionalmente los procesos de enseñanza singulares e interpretar críticamente las implicancias del rol del docente de sordos, ILSAS y docentes comunes en las diversas dimensiones de una escuela inclusiva (tanto la escuela común como la especial).

El abanico de configuraciones a conformar el espectro de la integración e inclusión de los niños, niñas y jóvenes sordos puede ser pensado desde las siguientes perspectivas:

- **Procesos integradores:**

En esta configuración, los alumnos sordos se deben amoldar a una gramática escolar predeterminada, presentando visas de ingreso a la escuela, signadas mayoritariamente por la oralidad.

Los equipos evalúan las posibilidades de integración de un alumno con discapacidad auditiva a la escuela común sosteniendo que, sólo las actitudes para la apropiación y aprendizaje formal de la lengua del lugar que presenta cada caso en particular, indicará la puesta en marcha de un proceso integrador.

El lenguaje es el eje central de los procesos de integración de los alumnos con discapacidad auditiva a la escuela común y su tratamiento requiere la participación de un equipo profesional idóneo y capacitado para afrontar junto al mismo el proceso integrador.

La integración escolar es entendida en este enfoque como un proceso complejo en donde las personas sordas se apropian de los contenidos educativos en forma completa o parcial en compañía de alumnos y alumnas oyentes lo que obliga a los equipos integradores a tener en cuenta un perfil de alumno capaz de afrontar las obligaciones académicas, psicológicas, sociales y culturales que las integraciones presentan. En general quienes llevan adelante con éxito estos trayectos educativos, son los alumnos hipoacúsicos (personas cuya pérdida auditiva le permite percibir, aunque con distorsiones, la palabra hablada) o los alumnos y alumnas sordos post-locutivos. De lo que se desprende que las posibilidades de habla del niño son cruciales al elegir las integraciones en edades tempranas.

Los equipos integradores ofrecen asistencia técnico pedagógica a los docentes que tienen en sus grupos alumnos con discapacidad auditiva en lo referente a los contenidos de aprendizaje, a la didáctica, recursos, criterios de evaluación y promoción.

• **Procesos inclusivos:**

Aquí, el alumno sordo no debe presentar pasaportes de ingreso a la escuela, es el contexto escuela es el que requiere modificar su entramado en pos del alumno sordo.

Se articulan en tal sentido, los apoyos necesarios para que el alumno logre establecer una relación con el Diseño Curricular. Intervienen una serie de profesionales (maestra común, profesor de sordos, maestro integrador, profesor sordo, Intérpretes de LSA, etc) que establecerán un marco de acción de transformaciones contextuales que posibiliten al alumno apropiarse de las disciplinas curriculares. No hablamos, en este proceso, de apoyos por fuera de la escuela común, hacemos mención a configuraciones de apoyo por dentro y por fuera de la escuela común, por dentro y por fuera de la escuela especial, conjuntamente con una relación profunda con las asociaciones de sordos.

Para ello, desde los “Departamentos de Inclusión al Nivel Inicial, primario y Medio”, destinado a alumnos sordos e hipoacúsicos, que

cursan la escuela común en diferentes niveles e instituciones educativas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se proponen establecer los marcos necesarios, con el objetivo de mejorar, profundizar y facilitar el acceso a los contenidos curriculares.

El seguimiento de la tarea realizada, será en un espacio de encuentro y de reflexión conjunta (escuela común y escuela especial), que se establecerá en un contexto de interacción profesional, respetando y valorando la diversidad pero también la singularidad de los que enseñan y aprenden; y de la significatividad de la presencia de las asociaciones de sordos y su cultura.

I Los padres y la LSA

Las familias son de importancia vital en la escolaridad de los alumnos/as sordos e hipoacúsicos. En la escuela se contactan con variadas experiencias de vida de otros niños y adultos sordos a partir de diversas actividades: encuentros, fiestas escolares, clases abiertas, etc. Su hijo/a, hermano, nieto no es el único, hay otros que comparten, no el déficit, sino una lengua, una cultura, un modo visual de interactuar con el mundo. Así se pone en juego la interculturalidad de todos.

Para los padres oyentes se determinan itinerarios de apropiación de la LSA o de adquisición de competencias en LSA que generen la posibilidad de establecer diálogos genuinos con sus hijos. Es, una vuelta de los padres a la escuela para aprender la lengua de sus hijos sordos.

La atención de niños y niñas oyentes con trastornos del lenguaje

Con la colaboración de la Lic. María José Sánchez.

Históricamente, la Escuela especial N° 28 y la Especial N° 29 brindan a la comunidad educativa en general gabinetes externos de atención

a niños y jóvenes con trastornos fonético –fonológicos. Esta atención se realiza desde principios del siglo XX, ya que en las escuelas de sordos se originaron los cursos de ortofonía,.

Ante la demanda de atención de niños y niñas oyentes con trastornos del lenguaje las escuelas EEE 28 y EEE 29 han conformado equipos interdisciplinarios desarrollando una propuesta educativa que tiene por objetivo la formulación de líneas de acción que brinden respuestas a las necesidades educativas especiales de alumnos con dichos trastornos.

Nos referimos a una restricción significativa en la capacidad del lenguaje que puede comprometer el desarrollo de los aspectos fonológicos, semánticos, morfológicos, sintácticos y pragmáticos. Se trata de disfunciones específicas en el desarrollo de la expresión y-o recepción del lenguaje que no pueden ser explicadas en términos de: una pérdida auditiva, de daños motores, de lesión cerebral, de factores socioambientales extremos (pobreza del imput, privación afectiva), de un cuadro de alteración de la comunicación interpersonal, como el autismo, o de una deficiencia mental¹.

El desarrollo de la capacidad lingüística y comunicativa está estrechamente vinculado al desarrollo social, afectivo, cognitivo, a la apropiación y construcción de conocimientos. En el ámbito escolar, los desajustes en el desarrollo de dichas competencias se reflejan de distintos modos, condicionando la participación en las interacciones sociales y las posibilidades de aprovechamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, intrínsecamente vinculados con el desarrollo de una comprensión compartida de la que el lenguaje forma parte esencial.

¹Las taxonomías actuales delimitan los perfiles clínicos en subgrupos de acuerdo a las dimensiones lingüísticas afectadas. La clasificación de Rapin y Allen (1988), ampliamente referida en la literatura contemporánea, distingue los siguientes grupos: trastorno de la programación fonológica, dispraxia verbal, trastorno fonológico-sintáctico, trastorno léxico-sintáctico, agnosia verbal, trastorno semántico-pragmático

Atendiendo a la complejidad de esas variables, el equipo interdisciplinario del departamento de Lenguaje, conformado por docentes, fonoaudióloga y psicóloga elabora proyectos de intervención para cada uno de sus alumnos con el objetivo de (a) optimizar los procesos de desarrollo de la comunicación y el lenguaje; y (b) atenuar las consecuencias que la dificultad del lenguaje pueda ocasionar en el desarrollo global del sujeto – en el ámbito educativo, social y afectivo.

La intervención se materializa en tres ámbitos: comienza con los alumnos en el contexto de talleres de lenguaje, continúa en los talleres para las familias y se extiende al ámbito de la escuela del niño.

En el marco de los talleres de lenguaje, se parte de una evaluación funcional y cualitativa que aporte un análisis detallado de las potencialidades y dificultades comunicativas y lingüísticas del niño, y oriente la planificación del trabajo al interior del taller y en el contexto escolar. Se trata de obtener información sobre desempeño lingüístico en función de las demandas comunicativas y cognitivas de las actividades desarrolladas en el ámbito educativo, identificando aquellos aspectos del habla y lenguaje sobre los cuales el fonaudiólogo y el docente pueden producir cambios.

La intervención privilegia los lineamientos de los abordajes naturales, funcionales e interactivos, fundamentados en teorías socio-interaccionistas del desarrollo lingüístico. Dichos enfoques ponderan la intervención en situaciones reales de comunicación, en contextos que sean socialmente significativos, donde se producen intercambios interpersonales y negociación de sentido. Se enfatiza el uso del lenguaje para las distintas intenciones comunicativas (pedir, preguntar, explicar, describir, narrar, etc.), encuadradas dentro de las prácticas del lenguaje del diseño curricular. Y es en el marco del intercambio entre pares, y pares y adultos, que aspectos particulares de la competencia lingüística (fonológicos, morfosintácticos y semánticos) son específicamente trabajados.

Desde esa perspectiva, la intervención necesariamente se desarrolla

en grupos pequeños, o de a pares, siendo de capital relevancia la función de andamiaje que ejerce el adulto que interactúa con los niños, focalizando, ajustando y estimulando el desarrollo comunicativo y lingüístico. La propuesta se complementa con un abordaje de tipo individual y formal para los casos que así lo requieran².

Los encuentros con las familias se proponen como un espacio de orientación y reflexión para promover e incrementar los intercambios comunicativos dentro del contexto familiar, en la dinámica de las dificultades del lenguaje. A partir de allí, se pretende ajustar la mirada a la particularidad del hijo y sus circunstancias, para acercarse a la dificultad fortaleciendo el vínculo y alimentando las posibilidades de desempeño, tanto en el ámbito escolar, como en los aprendizajes en general.

Este conjunto de acciones adquiere un sentido nuevo cuando toma lugar en el interior de la institución educativa del niño. El propósito, allí, es el de acompañar la trayectoria escolar del alumno construyendo redes de apoyo entre todos los que forman parte de la comunidad educativa, fortaleciendo la participación y el aprendizaje. Se trata de construir una propuesta colaborativa de trabajo entre el docente, la maestra de apoyo y el equipo del departamento de lenguaje que contemple las particularidades del alumno y las particularidades de la institución.

La generación de un contexto educativo posibilitante para la amplia y heterogénea población de niños y niñas con dificultades de lenguaje se sostiene en las siguientes líneas generales de acción:

- propiciar el trabajo cooperativo en grupos y de a pares de modo de introducir una organización social del trabajo en el aula;
- promover la sociabilización, la interacción entre iguales y la comunicación como prácticas cotidianas y sistemáticas al interior de la situaciones de aprendizaje;

² Se sugieren tres encuentros semanales de una hora de duración

- revalorizar las prácticas de la oralidad como un contenido pedagógico relevante que es necesario sistematizar en torno de diversas y variadas experiencias;
- introducir estrategias didácticas de acuerdo a la singularidad de los alumnos;
- recurrir a la flexibilidad curricular que permite adecuar el proyecto áulico a las diferentes necesidades.

Estas líneas de acción en los diferentes ámbitos – individual, familiar y escolar- ponderan las condiciones de educabilidad que son necesarias crear en las experiencias de aprendizaje.

Bibliografía

- Abulafia V, Bulacio L. y Salgado A. 2010 “Se hace camino al andar...” Departamento de Trastornos Emocionales de la EEE N° 29 Ponencia en la Semana de Educación Especial 2010 “Identidad y Diferencia Hacia una escuela inclusiva” GCBA
- Agrelo, Juan José, 1991, Integración en el nivel medio, III Jornadas internas del Área de Educación Especial, Municipalidad de la Ciudad de Bs. As.
- 1999, La integración de los discapacitados auditivos al sistema educativo común, VII Jornadas de Educación Especial, III Jornadas Interáreas, Secretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.
- 2000, La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales al ámbito laboral por medio del sistema de pasantías, IV Jornadas Interáreas. Secretaría de Educación, Dirección de Educación Especial.
- 2000, Las escuelas laborales orientadas a la atención de los discapacitados auditivos, I Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Salud mental y Sordera, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Secretaría de Extensión Universitaria.
- 2003, El abordaje tardío de la sordera, XIII Encuentro Nacional de Profesionales del Lenguaje y la Audición, Primer Encuentro Interna-

cional Educativo de Profesionales del Lenguaje y la Audición, Centro Cultural General San Martín.

- 2003, La educación del joven y adulto sordo, XIII Encuentro Nacional de Profesionales del Lenguaje y la Audición, Primer Encuentro Internacional Educativo de Profesionales del Lenguaje y la Audición, Centro Cultural General San Martín.

- 2004, Formación Laboral del Sordo, Un proyecto educativo de inclusión social, Detección Precoz de Hipoacusias – Lengua de señas, Hospital General de Agudos Dr. Abel Zubizarreta. G. C. B.A.

Aisnscow, Mel., 2004. El Desarrollo de sistemas educativos inclusivos ¿cuáles son las palancas de cambio? Facultad de Educación, Universidad de Mánchester, Mánchester M13 9PL, Reino Unido.

Alisedo, G., 1997. Acerca de un bilingüismo particular, en: Ecos fonoaudiológicos, Buenos Aires, año 1, nº 3.

- 1993. La diada sujeto/objeto en la alfabetización del niño sordo, Actas del XI Seminario Hispanoamericano sobre Educación de las Personas Sordas. Córdoba, Gallaudet University, Washington DC.

- 1997. Diccionario Lengua de Señas Argentina/ Español, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

- 1988. Rol docente, alfabetización y fracaso escolar en el caso de sordera infantil, OREALC-UNESCO.

- Álvarez, María Alejandra, 1995, Educación Bilingüe: Lengua de Señas/Lengua Oral, Escritos de la Infancia nº 4, F.E.P.I, Buenos Aires

- En colab. Bampa. S y Zgryzek, S, 1998, Lenguaje: colaboración y conflicto, GEEMA, Buenos Aires.

- Alvarado, M., 1994. Paratexto, Buenos Aires, Cátedra de Semiólogía, Ciclo Básico Común, UBA.

- Ander-Egg, E. 1996. La planificación educativa. Editorial Magisterio Río de la Plata.

- Arnaiz Sánchez, P. 1996. Las escuelas son para todos. Siglo Cero Nº 27.

- Arnaiz Sánchez, P. y otros. 1999. Trabajo colaborativo entre Profesores y atención a la diversidad. Comunidad educativa. Universidad de Murcia. España.

- Bacchi, A., 1997. “Andrea, única oyente en una familia de sordos”, en: Ecos fonoaudiológicos, Buenos Aires, año 2, nº 1.

- Behares, Luis, 1991, El desarrollo de las habilidades verbales en el niño sordo y su aprovechamiento pedagógico, Conferencia pronunciada en el XI Congreso Nacional de la Asociación Española de Profesores de Audición y Lenguaje (AEESFEPAL). Mérida, España.
- Benedetti, M.L., 1998. Los niños del silencio: reflexiones acerca de la clínica con niños sordos, en: Ecos Fonoaudiológicos, Buenos Aires, año 3, nº 1.
- Bernardino, L. (2000), ABSURDO OU LÓGICA? OS SURDOS E SUA PRODUÇÃO LINGÜÍSTICA, Editorial Profetizando Vida, Belo Horizonte.
- Bixio, C. 2002. Enseñar a aprender. Homo Sapiens, Buenos Aires.
- Blanco, R.; Duk, C. y Pérez, M. 2002. Servicios de apoyo a la integración educativa. Principios y orientaciones. Fundación Hineni y Fonadis, Gobierno de Chile. Chile.
- Boix, G. y otros, 1997. La enseñanza formal de la Lengua Oral en una escuela bilingüe, en: Ecos Fonoaudiológicos, Buenos Aires, año 2, nº 2.
- Borges, Jorge Luis. 1999, Autobiografía, El Ateneo. Bs. As.
- Borzone de Manrique, Ana María; Rosemberg, Celia Renata, 2000 ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años, Buenos Aires, Aique
- Brusco, A. y Ricci, G., 1998. Hacia nuevos enfoques y nuevas perspectivas en la educación, en: Ecos Fonoaudiológicos, Buenos Aires, año 3, nº 1.
- Claros, R. (2004), LA DESMITIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE SORDOS. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE ÉXITO, Editorial del Norte, La Serena.
- Camilloni, A W. de y otras. 1998. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.
- Carracedo Lorena 2003 “Abordaje Temprano en el niño sordo: un camino hacia la educación bilingüe” XIII Encuentro Nacional de Profesionales de la Audición y el Lenguaje 1 Encuentro Internacional Bs As
- 2005 “Estimulación Temprana del niño sordo: un espacio dentro de la escuela con una perspectiva bilingüe” Ponencia XIV Encuentro

Nacional de Profesionales de la Audición y el Lenguaje y II Encuentro Internacional Resistencia Chaco /2007 1er Encuentro Nacional de Escuelas de Sordos con proyectos educativos bilingües Paraná Entre Ríos

- Carracedo Lorena, Ghergo Alina, Milani Gabriela, Burstein Rut, 2006. Abordaje de la Lecto-Escritura en el Nivel Inicial en un Proyecto de Educación Bilingüe: algunas reflexiones sobre la práctica docente Jornadas de la dirección del Área Educación Especial GCBA
- Caselli, C. y otros, 1996, La competencia comunicativa en los niños sordos: estrategias de interacción en actividades de organización de textos en la computadora, en: Fonoaudiológica, tomo 41, n° 3; tomo 42, n° 1.
- Delors, C., 1996, Informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XII. Buenos Aires: Santillana
- Devalle de Rendo, A. y Vega. V. 2004. La diversidad en la docencia. Editorial. Troquel. Buenos Aires.
- Druetta, Curiel, Massone y otros. 2007. La Comunidad Sorda Argentina: Defensa del Patrimonio Lingüístico Cultural
- Fernández-Viader, M. P, 1996, Interés de la Educación Bilingüe para los niños sordos, FIAPAS, n° 49.
- Fernández-Viader, M. P. y Pertusa, E, 1997, La lengua de signos como instrumento de mediación para la lectura y la escritura de los alumnos sordos. Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe de siglo XXI. Barcelona: FCO. José Cantero, Antonio Mendoza, Celia Romea EDITORES.
- Filmus. D. 2002. Una escuela para la esperanza. Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.
- Fraca de Barrera, L. 2000. Un enfoque integrador para la didáctica de la lengua materna. Cuaderno Pedagógico No. 1. Caracas: CILLAB.
- Furth, H.G., 1981. Pensamiento sin lenguaje: implicaciones psicológicas de la sordera, Madrid, Marova.
- Garton, A.F., 1994. Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición, Barcelona, Paidós.
- ICED 2010 -XXI Congreso Internacional de la Educación para el Sordo, Vancouver.

- Jolibert, J. 1995, Formar niños productores de textos. Chile: Dolmen Studio.
- Laborit, Emanuelle, 1995. El grito de la gaviota. Barcelona: Seix Barral
- Leahey, T.H. y Harris, R.J., 1998. Aprendizaje y cognición, 4ª ed., Madrid, Prentice Hall.
- Marchesi, A., 1990. La Educación del Niño Sordo en la Escuela Integradora. Desarrollo Psicológico y Educación: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid, Alianza.
- 1990. Comunicación, Lenguaje y Pensamiento de los Niños Sordos. Desarrollo Psicológico y Educación: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- 1991 El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas, Madrid, Alianza.
- Massone María I, Druetta, Juan Carlos, Simón, Marina. 2003, Arquitectura de la escuela de sordos, Libros en red, Madrid.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1999 “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales”
- Narbone, J. y Chevrier-Muller, N., 1997.El lenguaje del niño: lenguaje normal, evolución y trastornos, Barcelona, Masson.
- Northern, J.L. y Downs, M., 1981. La audición en los niños, Barcelona, Salvat.
- Núñez, B., 1991. El niño sordo y su familia: aportes desde la psicología clínica, Buenos Aires, Troquel.
- Pansza Gonzáles, M. y otros. 2002. Fundamentación didáctica. Ediciones Gernika. México.
- Perazzo, R., 1994. De cerebros, mentes y máquinas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Hernández, Y. (2001). Concepción de la sordera y tendencias en la educación del sordo: correlación necesaria. Laurus.
- Pichot, P., 1998. DSM-IV: manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Barcelona, Masson.
- Rondal, J.A. y Seron, X. (comps.), 1991. Trastornos del lenguaje, Barcelona-Buenos Aires, Paidós.
- Sarlo, Beatriz, 2001, Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura, Buenos Aires, Siglo XXI.

- Skliar, C., 1997. La educación de los sordos, Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Skliar, C. y otros. 1995. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo, Carlos Skliar, Ignacia Massone y Sivana Veinberg. Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Skliar, C. y Lunardi, Marcia Lise, 2000, Estudios sordos y estudios culturales en educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículo escolar, El bilingüismo de los sordos, vol. 1, núm. 4.
- Svartholm, K. (1997). La educación bilingüe de los sordos: Principios básicos.
- Memorias del VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. INSOR. Santa Fe de Bogotá.
- Toledo, María José, 1998, La integración escolar y el abordaje individual. 6 tas. Jornadas de Educación Especial y 2 das. Jornadas Interáreas. Buenos Aires.
- Tovar, Lionel. (2000). La lengua escrita como segunda lengua. En: Bilingüismo de los sordos. INSOR. Vol 11 N.4. Santa Fe de Bogotá.
- UNESCO, 1954. Las lenguas vernáculas en la enseñanza, París, Ediciones de la UNESCO.
- Vigotsky, L S., 1989. Obras completas, Tomo V. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

ANEXO: “Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos, hipoacúsicos y para niños oyentes con trastornos del lenguaje”

Considerando la invitación para participar de las reuniones de revisión del Documento “Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos, hipoacúsicos y para niños oyentes con trastornos del lenguaje” la CAS desea presentar las siguientes sugerencias.

1- Consideramos que es fundamental identificar que el proceso de transformación paradigmática que están desarrollando las escuelas Magnasco y Ayrolo en los últimos años constituye una etapa de transición hacia la educación bilingüe-intercultural.

2- Es muy importante considerar que para gestar un proyecto de educación bilingüe-intercultural para sordos es necesario e imprescindible que participe la comunidad sorda ya que ésta es la garante de que se respeten y tengan en cuenta los intereses y deseos de las personas sordas. No hay propuestas bilingües que prescindan de la participación de las instituciones que representan a la comunidad minoritaria a la que se pretende dirigir la propuesta. Dado que la comunidad sorda de nuestro país tiene un funcionamiento orgánico, tiene representantes, tiene equipos técnicos, tiene líderes, lucha y acción política, se ofrece la colaboración de estos equipos coordinados por la CAS para participar en tareas de capacitación y asesoramiento de los proyectos pedagógicos en curso. Consideramos fundamental que la CAS participe en el diseño y dictado de los cursos de enseñanza de LSA destinados al personal docente oyente y en propuestas de formación docente dirigidas al personal sordo de las escuelas. De esta manera se salvará una de las dificultades actuales de los proyectos bilingües-interculturales que es que los adultos sordos de la escuela solo puedan constituirse como modelos lingüísticos para permitir la adquisición de la LSA pero carecen de todo tipo de injerencia en la organización y/o planificación pedagógica en ninguna área curricular.

3- Pensamos que la función del intérprete propuesta en el documento, es decir participando de la tarea docente, no corresponde a su formación ni a las necesidades de una escuela bilingüe; pensamos que el intérprete debe facilitar la comunicación cuando hay personas

ajenas a la escuela interactuando en este espacio (actos escolares, reuniones de padres oyentes con adultos y docentes sordos, visitas de especialistas o autoridades, etc.) ya que la lengua de uso y comunicación de la escuela es la LSA para todos. Si entendemos por intérprete un profesional que permite la comunicación convirtiendo un mensaje de una lengua origen a otra lengua objetivo no existe fundamento para involucrarlo en las prácticas pedagógicas. Reconocemos que la realidad de las escuelas indica que hay serias falencias en los conocimientos de LSA por parte de los profesores oyentes de sordos que garanticen el dominio de una lengua para enseñar y que hay pocos sordos con títulos docentes habilitantes. Consideramos que la salida es generar instancias sistemáticas de trabajo en equipo entre los docentes oyentes y los adultos sordos de las escuelas para que los sordos adquieran conocimientos de didáctica y pedagogía y que los docentes oyentes aprendan la LSA. De esta manera, se generan estrategias que permiten generar cambios hacia el futuro y no la perpetuación de las carencias en educación. Como se ve por lo expuesto, la presencia de intérpretes dentro del aula no genera soluciones sino que inmoviliza la posibilidad de progresar o cambiar estructuras e impide la transformación que propone la educación bilingüe.

4- No estamos de acuerdo en fomentar propuestas de integración y/o inclusión educativa para niños sordos en los niveles inicial y primario, ya que lo fundamental para permitir un desarrollo normal y adecuado de un niño sordo es promover el desarrollo de la LSA en la primera infancia y en escuelas de niños oyentes no se cuenta con el entorno lingüístico apropiado de esta lengua. Por lo tanto, consideramos oportuno focalizar el intercambio entre niños sordos y oyentes en actividades recreativas, deportivas, artísticas, exposiciones u otras actividades similares. Descartamos de plano la inclusión en el ámbito áulico dado que constituirá un obstáculo para su desarrollo pleno y una fuerte interferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que si no se comparte el código lingüístico no hay posibilidades de plantearse a educación. Los primeros niveles (inicial y primaria) de sordos no pueden ser ni integrados ni incluidos, deben desarrollarse en escuela de sordos. La integración o inclusión se propone a partir

del nivel secundario, con intérprete así como los niveles terciario y universitario.

5- Consideramos muy importante establecer como requisitos para los sordos adultos que forman parte del plantel docente las siguientes características:

- Ser sordo
- Pertenecer a alguna Asociación de Sordos
- Dominio fluido de la LSA
- Vocación docente

6- Proponemos que se cambie el nombre del cargo con el que se posibilita el ingreso de sordos adultos a las escuelas -Ayudantes de Clases Prácticas LSA- ya que no corresponde a las tareas que en la realidad desempeñan ni a las que se proponen para el futuro; por otra parte, la designación de ayudante ubica a los sordos adultos en un lugar subordinado y marginal. Consideramos que este rol debe rápidamente modificarse para encauzar más adecuadamente la etapa de transición hacia el bilingüismo. Sin dudas, dado que muchos de los sordos incorporados a las escuelas no tienen título docente es fundamental que la escuela considere esta realidad y, dado que ya han pasado diez años de transición hacia el bilingüismo, es urgente que se instrumenten las acciones para que los sordos no sean meros acompañantes/auxiliares del proceso de enseñanza-aprendizaje sino protagonistas que garanticen un salto cualitativo de trascendencia en los logros académicos de los niños sordos. En un abordaje bilingüe-intercultural los adultos sordos no son solo responsables del desarrollo de la LSA sino protagonistas de la enseñanza. Si los adultos sordos en las escuelas siguen cumpliendo tareas subsidiarias del personal oyente la ideología de la escuela es que los sordos solo pueden para desarrollar tareas secundarias en la escuela.

7- Consideramos fundamental no continuar con la idea de que la lengua oral puede/debe ser parte de las horas de clases. La lengua oral debe ser abordada como una práctica rehabilitatoria no como parte de la curricula ya que las estrategias de abordaje de la lengua

oral no corresponden a propuestas pedagógicas sino terapéuticas. Si continuamos incluyendo la lengua oral en las aulas de las escuelas de sordos el paradigma no se ha cambiado, seguimos con una visión médica y centrada en la oralidad como objetivo principal del quehacer del sordo. NO ESTAMOS DE ACUERDO: LA LENGUA ORAL FUERA DEL AULA. La CAS junto a las Asociaciones y a la Federación Mundial entienden por bilingüismo: LS de cada país más el idioma nacional en su modalidad escrita, en nuestro caso sería LSA más Español escrito.

Consideramos que en la primera etapa, lo fundamental es brindar un entorno lingüístico adecuado al bebé sordo, es decir, Lengua de Señas Argentina y espacios de estimulación focalizados en lo visual. Asimismo consideramos que la inmersión en la LSA no debe ser solo para el bebé sino también para sus padres y debe estar a cargo de un equipo interdisciplinario formado por diferentes profesionales y miembros de la comunidad sorda. Recién en ese momento estará en condiciones de comenzar con la lengua oral cuando ingrese a primer grado, siempre y cuando no sea dentro de los horarios de clase. Hoy por hoy tenemos que mostrarnos firmes en no aceptar el español oral en las escuelas, roban horas vitales del aprendizaje del español escrito.

8- Recomendamos la inclusión de la legislación internacional que avala la educación bilingüe intercultural para sordos como una propuesta que respeta y promueve los derechos de las personas Sordas: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificado por nuestro país en el año 2007 y con fuerza supra-constitucional, el Documento de la Era firmado en el año 2010 en Vancouver que rechaza la prohibición de Milán sobre el uso de las leguas de señas en la educación.

***Comunidad Sorda Argentina:
Defensa del patrimonio LINGÜÍSTICO-
CULTURAL***

Equipo de trabajo: Responsable: Dra. María Ignacia Massone, Miembro de la carrera del Investigador del CONICET Co-responsable: Lic. Mónica Curiel, Centro de Estudios para la Comunidad Sorda-ONG Integrantes: María Rosa Druetta, presidenta de la Confederación Argentina de Sordomudos Lic. Gustavo Rubinowicz, psicólogo Pablo Pedro Lemmo, asesor legislativo de la Confederación Argentina de Sordomudos Lic. Laura Astrada, psicóloga e intérprete hija de padres sordos, CODA Lic. Rosana Famularo, Magister, intérprete hija de padres sordos, CODA Este Proyecto cuenta con el trabajo conjunto y el aporte metodológico de la Coordinación de Programas y Proyectos de Política Social – INADI Coordinadora: Lic. Constanza Tabbush Equipo Técnico: Lic. Guillermina Moreno Lic. Gisela Dohm Lic. María Clara Hijano Técnica administrativa: Magdalena García Alvisto.

“El hombre que no cambia de opinión es como el agua estancada, genera los reptiles del espíritu”, William Blake

| Antecedentes, Contexto y Justificación

Es evidente que todo lo concerniente a las personas Sordas ha provocado enigmas y controversias, y no podía ser de otra manera ya que involucra nada menos que “el lenguaje”. Existe una cita muy conocida por quienes trabajamos en el área que, a pesar de haber sido enunciada hace más de 30 años, sigue teniendo mucha vigencia. Dice así: “Los médicos han ignorado a los sordos, los psicólogos poco hicieron por comprenderlos, los maestros simplemente se cruzaban de brazos frente a la idea de educar a un niño sordo, y los padres se desesperaban en silencio” (Fine, 1977). Tanto la ignorancia, como la incomprensión, la indiferencia o la desesperación a las que alude esta cita podrían relacionarse estrechamente con el “problema lingüístico” que gira en torno a la persona Sorda, y si aceptamos aquello de que cada lengua es en cierta manera una filosofía comprenderemos por qué el problema va mucho más allá de lo puramente médico o educativo. Probablemente tenga mucho que ver con que nuestra cultura ya desde Platón ha sido fonocéntrica y ha erróneamente homologado

lenguaje a habla, por tanto, al carecer la persona Sorda de ésta, se la consideró carente de lenguaje, y lo que es más grave aún se la consideró carente de pensamiento.

Así fue que, desde la lingüística, el prestigio de la lengua hablada hizo que escritura y gesto se analizaran en relación con la oralidad. Además, durante mucho tiempo se creyó que las lenguas de señas –lenguas utilizadas desde siempre por las personas Sordas– eran simplemente un conjunto de gestos, y mímicas, es decir, un código limitado, universal, agramatical, y reservado a la expresión de referencias icónicas y concretas. Este hecho se debió a que en un principio la lingüística consideró la oralidad como rasgo identificadorio de las lenguas humanas; poseer un sistema lingüístico consistía en poseer el habla, ya que se creía que la característica física propia del lenguaje era el sonido. Así, el oralismo, al que podríamos entonces llamar “fonocentrismo”, nunca ha considerado a las lenguas de señas, y siempre ha intentado enseñarle a hablar al niño Sordo.

Estas consideraciones, sumadas a la concepción conductista que se tenía –y aún se tiene– con respecto al aprendizaje y a la idea reinante durante la primera mitad del siglo –y aún hoy en algunas corrientes– en cuanto a que el lenguaje es algo que debe ser aprendido por el niño, hizo que se haya tratado de enseñarle a hablar al niño Sordo con la creencia de que así se le enseñaba la lengua. Estas escuelas no han tenido en cuenta que la lengua no se aprende por imitación y refuerzo, sino que se adquiere naturalmente y sin esfuerzo. De esa manera, y basándose en la vieja máxima empírica de considerar la mente del niño como una tabula rasa, se ha tratado durante años de “colocar” en el cerebro del niño Sordo fonemas, palabras y frases que no podía escuchar, con la creencia de que así habría de lograrse que aprendiera el lenguaje. Por otro lado, se ha caído en el error de creer que las lenguas de señas interfieren con el aprendizaje de la lengua oral. Lamentablemente, se sigue con este concepto equivocado a pesar de las numerosas investigaciones llevadas a cabo por importantes lingüistas y psicólogos que demuestran que esto no solo es erróneo, sino que por el contrario, la adquisición temprana de la

lengua de señas favorece la oralización.

Afortunadamente en la década del 60 y gracias al trabajo pionero de William Stokoe en los Estados Unidos quien descubrió que la Lengua de Señas Americana y, por lo tanto, todas las demás lenguas de señas tienen partes, es decir, una estructura sublexica como cualquier lengua natural, aparece una nueva concepción hacia los Sordos: la perspectiva socio-antropológica que considera a sus lenguas de señas como lenguas naturales y a los Sordos como miembros de una comunidad lingüística con su propia cultura.

1. La Concepción Socio-antropológica Crítica de la Comunidad Sorda

Fueron dos las observaciones que a partir de la década del 60 llevaron a los científicos sociales, antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos, a interesarse por el grupo Sordo, y que dio por resultado la perspectiva socio-antropológica. Por un lado, el hecho de que los Sordos conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas específica, a pesar de la represión ejercida por la sociedad y por la escuela. Por otro lado, la corroboración de que los hijos Sordos de padres Sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua hablada y escrita, niveles de lectura semejantes a los del oyente, una identidad equilibrada, y no presentan los problemas socioafectivos propios de los hijos Sordos de padres oyentes. A partir de estas dos observaciones y debido al aporte de las disciplinas científicas mencionadas y sus más recientes desarrollos (recordemos que en dicha década se presentan evidencias lingüísticas y psicolingüísticas en contra del modelo conductista) comienza a perfilarse una visión de la persona Sorda diferente que lleva a una nueva concepción ideológica y que, obviamente, deriva en pensar alternativas pedagógicas distintas. Nace así una representación social de la persona Sorda como miembro de una Comunidad lingüística diferente con su propia lengua y su propia cultura, visión que apoya la Comunidad Sorda mundial refrendada por la Federación Mundial de Sordos- WFD (Druetta, 2000^a, 2000b).

Analizaremos desde los desarrollos aportados por la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística los fundamentos de esta nueva perspectiva (Massone y Machado 1994; Massone et al, 2000; Massone, Simón y Druetta, 2003). Resultan a esta altura del siglo innumerables las investigaciones que avalan el estatuto lingüístico de las lenguas de señas como lenguas naturales y estructuralmente diferenciables de las lenguas habladas. La lingüística de la lengua de señas -sign linguistics- es ya una disciplina de la lingüística general con objeto de estudio y métodos propios.

1. 1. Situación Sociolingüística de la Comunidad Sorda

Las personas Sordas conforman una Comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir el uso de una lengua de señas -la Lengua de Señas Argentina o LSA, en nuestro caso- y valores culturales, hábitos y modos de socialización propios. Las lenguas de señas constituyen el elemento aglutinante e identificadorio. El hecho de constituirse en Comunidad significa que los Sordos comparten y conocen los usos y las normas de uso de la misma lengua dado que interactúan cotidianamente en un proceso comunicativo eficaz y eficiente. Es decir, que han desarrollado las competencias lingüística y comunicativa -y cognitiva- por medio del uso de la lengua de señas propia de cada Comunidad Sorda.

Las personas Sordas desarrollan cada lengua de señas particular debido a que es su lengua natural, es decir, que la adquieren sin enseñanza sistemática -como adquiere el niño oyente la lengua hablada de su entorno. Por lo tanto, constituye su modo de aproximación al mundo, el medio de construcción de su identidad y el mecanismo para significar y “decir” sobre el mundo. A través de estas lenguas las personas Sordas ponen en funcionamiento la facultad del lenguaje.

Douglas (1972) afirma al respecto que una forma de habla común, usada por el grupo en su totalidad, transmite mucho más que palabras, ya que evidencia un acervo oculto de supuestos compartidos, una conciencia colectiva que constituye el vínculo social. De este

modo, se explica por qué las lenguas de señas nacionales son la fuerza aglutinante y el vehículo social de las Comunidades Sordas. Varios autores han enfatizado la importancia de las lenguas de señas como fuerza cohesiva en la composición del grupo (Lunde, 1956; Stokoe, 1960; Meadow, 1972; Erting, 1978; Markowicz y Woodward, 1978; Padden, 1980; Johnson y Erting, 1989; Johnson, Erting y Liddell, 1989; etc.).

La pertenencia a la Comunidad Sorda se define por el uso de la lengua de señas, los sentimientos de identidad grupal y el autorreconocimiento e identificación como Sordo. Existe, por lo tanto, un proyecto Sordo de la sordera. La LSA anula la deficiencia lingüística consecuencia de la sordera y permite que las personas Sordas constituyan, entonces, una Comunidad lingüística minoritaria diferente. Las lenguas de señas desempeñan una función social redimensionando las diferencias constitutivas del grupo.

Así como en todo grupo humano existen dos niveles de organización de la Comunidad Sorda. Por un lado, el nivel institucional (clubes o asociaciones) y, por otro, el agrupamiento espontáneo (Comunidad Sorda). Estos dos niveles no siempre coinciden en la realidad social. Las personas Sordas pueden pertenecer a una determinada asociación, pero de hecho pertenecen a la Comunidad Sorda ya que en ellos es característica la movilidad. Participan, pues, de actividades deportivas, sociales, religiosas, culturales y políticas que involucran a la Comunidad en su totalidad. Los límites de la Comunidad exceden, inclusive, las fronteras geográficas. Como comentan Behares y Mas-sone (1996) la experiencia social de las personas Sordas tiene más que ver con relaciones horizontales interpersonales entre ellos, que con una afiliación vertical institucional.

Dentro de esta perspectiva socio-antropológica crítica se considera a la persona Sorda como un miembro real y potencial de la Comunidad Sorda. Los miembros reales son los hijos Sordos de padres Sordos que actúan como agentes socializadores a la lengua y a la cultura en el contexto de la Comunidad y de las escuelas especiales -son los

traductores de la escuela entre los hijos Sordos de padres oyentes y el maestro. Las asociaciones de Sordos para el caso de los hijos Sordos de padres Sordos y las escuelas especiales para el caso de los hijos Sordos de padres oyentes – 95 % de la población mundial- constituyen, pues, el microcosmos de emergencia de la identidad Sorda y de adquisición de la lengua de señas. El ciclo educativo conforma una matriz social donde se desarrollan y contactan las dos lenguas generando procesos de acomodación de la persona Sorda, dado que también se confrontan identidades. Los miembros potenciales a la Comunidad Sorda son pues los hijos Sordos de padres oyentes ya que, como afirmó George W. Veditz en 1904 “mientras existan Sordos, existirán las lenguas de señas”. De hecho, la LSA ha permanecido a pesar del oralismo y su pretendido e intentado lingüicidio.

La Comunidad Sorda argentina está aislada lingüística y culturalmente de la comunidad mayoritaria oyente, pero está integrada económicamente como en la mayoría de las sociedades industrializadas del mundo (Massone y Johnson, 1990). Esta realidad se evidencia en la diferencia de función que cumple cada una de las lenguas -LSA y español- en el intercambio a nivel social (Massone, 2009). La elección de una variedad lingüística empleada en una situación específica es el reflejo de la asociación en y de actitudes hacia la Comunidad Sorda. La LSA es la lengua de la identidad, si bien tiene una manifiesta función intragrupal, ya desde 1998 a partir del trabajo de cohesión de la Comunidad realizado por los líderes Sordos argentinos la LSA sale de la esfera de la Comunidad para entrar a la esfera pública (Massone, 2009; Druetta, Lemmo, Martínez y Massone, 2010). El español es la lengua utilizada -según sus posibilidades- en interacción con las personas oyentes no conocedores de la LSA y cuando el interés es la necesidad de integración. El español es la lengua del país, la lengua que las personas Sordas ven como imperativa para su inclusión en el mercado laboral y su integración como ciudadanos. Las personas Sordas ven como necesario producir y comprender ambas lenguas con un desarrollo competente. Por lo tanto, dado que es una demanda suya el sistema educativo debe plantearse la enseñanza del español oral

y escrito. Adherimos, pues, a una propuesta bilingüe-bicultural –o intercultural-multilingüe (Massone, Simón y Druetta, 2003), es decir, las dos –o tres- lenguas en el contexto de la escuela. El reconocimiento final de las personas Sordas y de su Comunidad lingüística solo puede asegurarse luego del reconocimiento de las lenguas de señas dentro de un concepto más general de bilingüismo.

1.2. Necesidad Psicolingüística de Desarrollo de la Lengua Natural

La lengua es uno de los principales elementos en el desarrollo del niño como ser social, ya que a través de ella se transmiten los modelos de vida de una sociedad y de una cultura y los patrones éticos y cognitivos. El proceso de adquisición de la lengua natural constituye el desarrollo progresivo de un potencial de significados ya que la lengua interpreta la realidad y le asigna un significado determinado. Halliday (1978) sintetiza en cierta forma esta concepción al definir al lenguaje como la “codificación de un potencial de conducta en un potencial de significado”, es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano puede hacer, en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que puede significar. La lengua se adquiere siempre en contexto y no como un listado de lexemas con un sistema de reglas unívocas. Conocer una lengua supone saber cómo utilizarla, saber elegir expresiones no solo gramaticalmente correctas, sino comunicativamente adecuadas al interlocutor, a la situación y al contexto comunicativos. Ser adecuado a la situación no es un extra optativo en la lengua, sino un elemento esencial de la habilidad para significar (Halliday, 1978).

Tres son las poblaciones que aquí nos interesa analizar a fin de demostrar la importancia de la temprana adquisición y desarrollo de la lengua natural en el niño. Por un lado, la población de niños oyentes de padres oyentes y, por otro, las dos poblaciones de niños Sordos de padres Sordos y de niños Sordos de padres oyentes.

Los niños oyentes de padres oyentes, que han sido durante los últimos treinta años objeto de estudio de la psicolingüística, construyen por sí mismos la gramática de su lengua natural a través de un proce-

so espontáneo y asistemático. El niño oyente es un procesador activo de la gramática de su lengua porque posee predisposiciones innatas -habilidades perceptivas, cognitivas y lingüísticas- que le permiten encontrar los medios para expresar intenciones semánticas. El niño adquiere una gramática infantil básica que responde a una concepción general de la forma del lenguaje, que es anterior e independiente de la forma de la lengua que oye, y que representa los esquemas a los que la lengua se asimila. Las interpretaciones del niño, que con frecuencia se han visto como “errores”, proporcionan evidencias de que el niño está construyendo la lengua sobre la base de preferencias iniciales y predisposiciones (habilidades y restricciones de producción y percepción, principios cognitivos, de análisis y combinación y otros principios operativos que se manifiestan a través de diversas estrategias). La Psicolingüística hoy no niega el hecho de que el niño sea un agente activo en el proceso de adquisición. El niño, pues, lejos de imitar, desarrolla sus propias reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas y responde según ellas sin que su respuesta pueda explicarse por otras restricciones que no sean las del propio sistema infantil. El modelo imitativo del aprendizaje de la lengua falla al ver al niño operando pasivamente sobre los datos lingüísticos. Las emisiones infantiles no son copias de las adultas. Más aún, el niño es activo no solo en la construcción de su propio sistema lingüístico, sino también en hacer que ese sistema funcione para él, “sabe qué es la lengua porque sabe que hace la lengua” (Halliday, 1975). Las pasadas dos décadas han sido escenario de un cambio desde la preocupación por la sintaxis al estudio de la interacción entre la estructura, el contenido y el contexto. Puesto que se ha visto que “los enunciados”, como señala Kerbrat-Orecchioni (1986), “son muñecas rusas cuya exploración jamás se acaba y que, por ello, ejercen sobre la lingüística contemporánea una especie de fascinación perversa: la fascinación del abismo”. Se trata de descubrir, entonces, no solo qué dice el niño, sino también de qué modo lo dice; por qué habla y no solo saber que habla, y de entender la naturaleza de las precondiciones internas -cognitivas y emocionales- y externas -contextuales y sociales- de la actividad lingüística.

El niño es, entonces, y además un comunicador habilidoso que ma-

neja la pragmática necesaria para la regulación de la actividad conjunta. Este proceso comunicativo tiene lugar en un contexto social y cultural determinado. La comunidad lingüística en la que el niño está inmerso imprime un sello característico a las interacciones, es el contexto para las actividades de subsistencia: reproducción, protección y socialización de los jóvenes. Los patrones de interacción madre-hijo, con sus vocalizaciones, pausas, miradas y gestos sientan las bases del intercambio comunicativo-social posterior. Como dice Bruner (1984) el niño goza de un acceso privilegiado al lenguaje, ya que su entrada en él está sistemáticamente pautada por la comunidad lingüística de la que forma parte. Bruner llama a este sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje “formatos”, es decir, situaciones pautadas que permiten al niño y al adulto cooperar para “seguir adelante” en el desarrollo del lenguaje. La comunidad, la madre o los agentes socializadores del niño - los adultos- serán los encargados de hacer que el niño entienda las intenciones del otro y pueda hacer claras sus propias intenciones comunicativas. De esta manera, el niño no solo adquiere el sistema de la lengua sino también las complejas reglas de la interacción a fin de construir una realidad compartida.

El niño Sordo de padres Sordos también construye su propia gramática y está inmerso en un proceso comunicativo natural al ser parte de una comunidad lingüística donde se usa alguna lengua de señas. La interacción social y lingüística de los padres Sordos con sus hijos Sordos es semejante y tan compleja como aquella de los padres e hijos oyentes. Este proceso negociador madre-hijo -o adulto socializador-niño- contribuye a que el niño Sordo no solo ponga en funcionamiento sus capacidades lingüístico-comunicativas, sino que también vaya formando una identidad social propia de una cultura determinada. La lengua dirigida al niño Sordo no aparece descontextualizada, sino que se da en situaciones donde existe un acuerdo tácito entre un destinador y un destinatario que considera una serie de informaciones previas, de conocimientos compartidos por ambos interactuantes, de pistas lingüísticas y de imágenes y representaciones que los sujetos enunciadorees construyen - sobre ellos mismos, sobre el otro, sobre su discurso, sobre la lengua que utilizan, sobre la realidad física y social (Hamon, 1974 -citado en Kerbrat-Orecchioni, 1986). El niño

Sordo, entonces, no solo arriesga hipótesis lingüísticas para construir la gramática de su lengua en base a los datos del “input”, sino que también sabe que si desea pedir debe pedir de una determinada manera para que se lo den. El niño no solo llega a pensar socialmente al interactuar, también llega a ser socialmente mediante la interacción. Los resultados obtenidos muestran un considerable paralelo en el proceso de adquisición entre niños Sordos y niños oyentes. Es decir, que el patrón de adquisición de la lengua no es específico de la modalidad de lengua utilizada, sino que refleja una serie de habilidades que trascienden la modalidad de transmisión del lenguaje –auditivo-vocal o viso-espacial. La adquisición de la lengua de señas es, pues, un proceso natural en el sentido de que niños Sordos de padres Sordos construyen progresivamente y sin enseñanza sistemática los rasgos de la gramática de la lengua de señas en cuestión hasta que llegan a la competencia adulta. Además, las lenguas de señas adquiridas naturalmente cumplen todas las funciones básicas que tienen las lenguas habladas para los hablantes adultos. Por lo tanto, las lenguas habladas y las lenguas de señas son comparables en cada aspecto esencial aunque haya diferencias debidas a la modalidad.

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

diciones de aprender más y mejor cuando se lo instruye en su lengua. El hecho de que un niño utilice su lengua como medio de instrucción no implica que pierda la capacidad de adquirir una segunda lengua, sino que la introducción de esta segunda lengua a través de la lengua natural del niño le asegura el dominio de ambas. “Obligar a un grupo a utilizar una lengua diferente de la propia, más que asegurar la unidad nacional contribuye a que estos grupos, víctimas de una prohibición, se segreguen cada vez más de la vida nacional” (UNESCO, 1954) e implica dejar de lado una parte importante de su realidad.

El niño Sordo de padres oyentes (alrededor del 95% de los casos, porcentaje mundial) son los que presentan mayores crisis en su proceso de socialización, ya que, tarde o temprano, se les presenta una crisis cultural y de identidad en la que se oponen la cultura oyente propia de su familia con la de las Comunidades Sordas con las cuales tiene experiencias tempranas al ingresar en las escuelas especiales para Sordos. Es la población en riesgo y aquella de la cual la escuela debe ocuparse en demasía, replicando los procesos psicolingüísticos de las otras dos poblaciones. Esta crisis de identidad bloquea las posibilidades futuras de socialización y desarrollo cognitivo-social, puesto que una confortable identidad en un proceso comunicativo natural es un requisito sine qua non para todo proceso de aprendizaje (Behares, Massone y Curiel, 1990). En el caso de los niños Sordos hijos de padres Sordos se está en condiciones de afirmar que esta crisis es pronunciada y se crea, fundamentalmente, cuando el niño entra en la escuela especial oralista y se encuentra con una filosofía educativa que desestabiliza su proceso de socialización-aprendizaje y sus logros. En el caso de los niños Sordos hijos de padres oyentes no suele darse sino en etapas muy tardías cuando el niño se integra a un grupo Sordo en la escuela especial. El niño al no estar inmerso en un proceso comunicativo natural no podrá ir más allá de los datos para derivar la estructura lingüística, una capacidad que no tienen cuando adultos, solo los individuos dentro de un período de sensibilidad especial -período crítico- pueden capitalizar esta información (Lenneberg, 1967; Krashen, 1975 -citado en Fischer, 1993).

La concepción socio-antropológica considera, como vimos, a la persona Sorda como miembro real -niños Sordos de padres Sordos- y

potencial -niños Sordos de padres oyentes- de una Comunidad lingüística diferente, que aunque minoritaria y discriminada, posee una lengua que le es propia y modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios. Pero ya que la mayoría de los niños Sordos tienen padres oyentes y puesto que se ven forzados a interactuar con la comunidad mayoritaria oyente, el niño Sordo está llamado a ser bicultural o multicultural. Respetar a la persona Sorda y a su condición sociolingüística implica, pues, tener en cuenta su pleno desarrollo como ser bicultural a fin de que pueda darse en él un proceso psicolingüístico natural, como el que hemos descripto. De este modo, el niño Sordo se desarrollará como un verdadero bilingüe, ya que sus potenciales lingüístico-cognitivos son los mismos que los del niño oyente.

El modelo propone, entonces, dar acceso al niño Sordo a las mismas posibilidades psico-sociolingüísticas que tiene el niño oyente. Será solo de esta manera que el niño Sordo pueda actualizar sus capacidades lingüístico-comunicativas, desarrollar su identidad cultural y aprender. El objetivo del modelo intercultural-multilingüe es crear una identidad intercultural confortable al permitir al niño Sordo desarrollar sus potencialidades dentro de la Cultura Sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente. Dicho modelo considera, pues, la necesidad de incluir dos o más lenguas y dos culturas dentro de la escuela en dos contextos diferenciados, es decir, con representantes de ambas comunidades desempeñando en el aula roles pedagógicos en igualdad de jerarquía y de número.

Asimismo, constituye un lugar común en las investigaciones y aún ya en la pedagogía el hecho de que los niños bilingües poseen una percepción metalingüística que influye positivamente en el rendimiento escolar. El argumento consiste en que el bilingüismo o multilingüismo se traduce en un aumento de las capacidades metacognitivas y metalingüísticas que, a su vez, facilita todo aprendizaje lingüístico y conduce a mejores logros escolares. Por aptitudes metacognitivas se entiende la posibilidad de monitorear los procesos de comprensión y por aptitudes metalingüísticas la capacidad de considerar el lenguaje como objeto de reflexión, manejando forma y función. El proceso que consiste en separar conceptualmente las dos lenguas en siste-

mas funcionalmente independientes redundan en un aumento de la capacidad metacognitiva como en el fortalecimiento de la percepción metalingüística. La experiencia previa con una lengua contribuye a la adquisición de la segunda lengua dándole al niño las herramientas heurísticas necesarias para la búsqueda y organización de los datos lingüísticos y el conocimiento, tanto general como específico del lenguaje.

El hecho de mantener la lengua natural o materna (L1) parece beneficiar cognitivamente al niño, y el nivel de la segunda lengua (L2) a la que el niño llega será función del tipo de competencia que desarrolla en L1. El alto nivel de competencia en L1 hace posible niveles semejantes de competencia en L2. El acceso a la/s segunda/s lengua/s en la temprana infancia puede acelerar los aspectos del crecimiento cognitivo. En cambio, si en un estadio temprano de su desarrollo el niño de comunidades minoritarias se encuentra en un contexto de aprendizaje de L2 sin haber recibido el soporte requerido en su L1, el desarrollo en L1 va a decrecer o aún cesar, dejando al niño sin base alguna para aprender la L2. Estos fenómenos se han descrito como casos de semilingüismo o doble semilingüismo, donde el niño no llega a tener competencia ni en L1 ni en L2, es decir, tendrá la misma competencia deficiente en ambas lenguas y, por lo tanto, los efectos cognitivos y sociales de este desarrollo defectuoso serán negativos. Estos casos se diferencian del bilingüe coordinado quien tiene semejante nivel de competencia en ambas lenguas y del bilingüe dominante quien tendrá mayor nivel de competencia en L1 pero buen nivel en L2, en ambos casos los efectos cognitivos serán positivos.

A fin de aplicar los desarrollos modernos de la lingüística y sus disciplinas a la pedagogía para el caso de niños Sordos, sean o no hijos de padres Sordos u oyentes, es necesario entender que la escuela no puede proveer solo modelos oyentes en los que los Sordos jamás podrán no solo reconocerse, sino ni siquiera comprender. Parafraseando a J. Bruner, diremos que el proceso de adquisición de una lengua es un diálogo entre el mecanismo innato para la adquisición (LAD) y el sistema de apoyo (SAAL). Este sistema de apoyo solo lo puede ejercer un adulto socializador y sintonizado con el niño, es decir, en el caso de los Sordos: OTRO SORDO, hablante fluido de alguna lengua

de señas y miembro de la Comunidad Sorda, tenga o no título de maestro, por ahora, y dadas no solo las condiciones de marginación histórica de las Comunidades Sordas, sino también las características socio-políticas de las minorías lingüísticas en nuestros países latinoamericanos. En este punto conviene refrescar nuestra memoria histórica para recordar que los primeros maestros de niños de familias adineradas o de las incipientes escuelas públicas en el mundo no tenían título de maestro. Por otro lado, la inclusión del adulto Sordo en el contexto del aula dentro de un proyecto intercultural-multilingüe implica una doble integración: por un lado, a la Comunidad Sorda y, por el otro, a la comunidad oyente, otorgándole a la persona Sorda la posibilidad de integrarse desempeñando roles jerárquicos. Las presencias del maestro Sordo y de la lengua de señas en la escuela no amenazan ni al maestro oyente ni a la lengua hablada, sino que se convierten en la mejor garantía de una eficiente educación.

2. Lenguas de Señas: la Lengua de Señas Argentina

Las descripciones actuales de las lenguas de señas en el mundo nos permiten ya saber lo suficiente como para asegurar que todas las lenguas de señas son lenguas naturales con toda la complejidad de cualquier sistema lingüístico, que son asimismo no solo sistemas comunicativos eficaces, sino también el soporte del procesamiento cognitivo. Son lenguas naturales surgidas entre las personas Sordas de los distintos países del mundo en forma independiente unas de otras de la misma manera que el portugués, el francés, el ruso, el español o el inglés, es decir, que han surgido o se han derivado de otras lenguas de señas para servir a los propósitos lingüísticos de sus usuarios en sus intercambios cotidianos.

Las evidencias lingüísticas aportadas por las investigaciones son suficientes para saber que, aún privado de sus facultades auditivas, la persona Sorda puede desarrollar su potencial lingüístico a través de otra modalidad. La modalidad viso-espacial puede no ser la preferida por la mayoría de los seres humanos para el desarrollo del lenguaje, puesto que la mayoría de las lenguas naturales son auditivo-vocales, pero es una alternativa que revela de inmediato la fuerza y la importan-

cia de la manifestación de la facultad del lenguaje en los individuos, el poder del bio-programa genético para la capacidad lingüística - hipótesis de la nativización de N. Chomsky comprobada en la experiencia realizada en Nicaragua por una discípula de Chomsky, Judy Kegl.

La investigación en lingüística de la lengua de señas durante los últimos cuarenta años ha revelado que la organización abstracta del lenguaje humano no es específica del canal. A pesar de que la modalidad viso-espacial puede aportar medios para expresar la información significativamente distintos y cualitativamente únicos, la esencia del sistema cognitivo humano que subyace a la capacidad lingüística permite tanto las lenguas habladas como las lenguas de señas. La investigación sobre los aspectos compartidos por ambas lenguas y las características idiosincráticas de cada una provee el medio de elucidar la naturaleza de la capacidad lingüística humana. La contribución potencial del estudio de las lenguas de señas para la teoría lingüística es un hecho reconocido.

Las características lingüísticas y discursivas de la Lengua de Señas Argentina han sido expuestas en numerosos trabajos de nuestro equipo de investigación (Massone, 1992, 1993^a, 1993b, 1993c, 1994, 1996^a, 1996b, 1996c, 1996d, 2000, 2001, Massone y Johnson, 1991, Curiel y Massone, 1993, 1994, 1995, Balmayor y Massone, 1995, Massone y Menéndez, 1996, Massone, Curiel y Buscaglia, 1997, Massone, Curiel, Buscaglia y Makotrinsky, 2000, Massone, Curiel y Makotrinsky, 2000, Massone y Curiel, 2000, Massone y colaboradores, 2000; Massone y Machado, 1994; Massone y colaboradores, 2000; Massone y colaboradores, 2010; Massone, Buscaglia y Makotrinsky, 2006; Massone y Curiel, 2004; Guzmán et al, 2010; Massone y García, 2010; de Bin, Massone y Druetta, 2010, etc.).

La Lengua de Señas Argentina (LSA), como cualquier otra lengua de señas, es una lengua natural que posee todas las propiedades que los lingüistas han descripto para las lenguas humanas, una estructuración gramatical tan compleja como la de toda lengua hablada y la misma organización estructural que cualquier lengua de señas (Massone, 1985, Massone, 1993; Massone y Machado, 1994; Massone, y colaboradores, 2000). La forma superficial en que dicha estructu-

ración se manifiesta está influida por la modalidad - viso-espacial- en que esta lengua se produce (Massone, 1993; Curiel y Massone, 1994). Entre la inmensa variedad de lenguas humanas estudiadas los lingüistas han hallado propiedades comunes: productividad, arbitrariedad, discreción, relaciones gramaticales y doble articulación, propias de toda lengua de señas y de la LSA. La LSA contiene los rasgos de toda lengua de señas: organización sintáctica, un léxico que solo parcialmente se superpone con el del español, verbos de movimiento con clasificadores expresados por la configuración de la mano, verbos que señalan concordancia entre sujeto y objeto, clasificadores numerales, sufijos numerales, predicados con flexiones aspectuales, rasgos no-manuales con función léxico-semántica, sintáctica y discursiva, etc. Las señas de la LSA, como de toda otra lengua de señas, están compuestas de elementos articulados secuencialmente y estratificados simultáneamente que consisten en una pequeña serie de configuraciones manuales, ubicaciones, orientaciones, direcciones y rasgos no-manuales. La estratificación simultánea de los elementos lingüísticos y el uso del espacio al servicio de la sintaxis y del discurso son los dos aspectos más importantes de las lenguas de señas determinados por la modalidad. La LSA, como toda otra lengua de señas, se caracteriza por propiedades generales como movimiento, direccionalidad, simultaneidad, metonimia y espacialidad, características tanto de las señas como de la oración (Massone y Machado, 1994; Massone, 1996). La LSA amalgama una gran cantidad de información en una única unidad dando por resultado formas espaciales anidadas. El uso simultáneo de patrones espaciales y temporales superpuestos en los procesos flexionales refleja en el nivel morfológico el mismo principio de organización simultánea que presentan las señas en sus formas de citación en el nivel fonológico (Massone y colaboradores, 2010). Los procesos morfológicos operan como cambios simultáneos (no secuencialmente lineales) de las señas así como las señas mismas se organizan según componentes que ocurren simultáneamente.

A pesar de que el hecho de amalgamar en una misma producción gran cantidad de información sea una característica tipológica de las lenguas de señas, información que aparece de este modo general-

mente en el verbo, existen en pocas lenguas de señas e inclusive en la LSA auxiliares autónomos (Massone, 1992; Massone, 1996; Massone et al, 2000a, 2000b), así como sufijos (Massone y Johnson, 1991). Este hecho parecería estar desafiando la generalización tipológica e indicar diferentes grados de desarrollo de estas lenguas o bien marcando la interacción con las lenguas habladas.

El reconocimiento de estos formativos gramaticales ha sido de una importante contribución para el reconocimiento de la diversidad entre los distintos tipos de lenguas de señas. Apoya además el reconocimiento de la secuencialidad, es decir, que pueden ser descritas según los mismos principios que las lenguas habladas.

Resulta necesario comentar la función del espacio en las lenguas de señas, es decir, del área alrededor del cuerpo del señante (Massone, 1993; Curiel y Massone, 1994; Massone y colaboradores, 2010). Este espacio es explotado en todos los niveles: señas similares en su forma pueden contrastar solo en su localización; la concordancia verbal se puede marcar haciendo uso de posiciones espaciales; los verbos espaciales-locativos hacen uso del espacio con valor significativo; tópicos discursivos se distinguen entre sí por el lugar donde las señas se articulan. Es decir, que el espacio es utilizado con fines gramaticales. Este hecho no significa que el modo en que el uso del espacio se estructura sea enteramente diferente del modo en que las lenguas habladas se organizan.

Además, el espacio se conforma según las distancias sociales interpersonales. También el espacio como reiteración sirve para enfatizar la información discursiva como en el caso del relato. El espacio también es organizador de mundo a través de la referencia temporal. Es decir, que el espacio en la LSA es multifuncional y estas funciones pueden expresarse simultáneamente (Massone y colaboradores, 2000).

3. Nuevo Concepto de Salud Mental

Si la forma de relacionarse con el mundo más poderosa que tiene el ser humano -el lenguaje- en su materialidad más común es la oral, el infans Sordo, inmerso en ese mundo y poseedor del lenguaje hace uso de él, pero en otra modalidad: la viso-espacial. Es su cuerpo

el que habla y los cuerpos y caras de otros las que percibe. Nos estamos refiriendo a una lengua corporal por excelencia: la Lengua de Señas Argentina. La realidad le otorgó a la persona Sorda estar capacitado en esa modalidad y no en otra. Para el bebé Sordo, que comienza a comunicarse, como cualquier otro a través de los gestos y las miradas, no es una elección seguir privilegiando ese tipo de comunicación, a través del único canal, el visoespacial, que tiene habilitado. Es la única posible. Por tanto, quien le niegue esta posibilidad, no solo estará negando la importancia que ejerce la lengua en la estructuración psíquica de cualquier ser humano, sino que además estará ejerciendo un acto de profunda violencia.

Pero los conceptos erróneos que se han sostenido tanto desde la pedagogía como desde la medicina, sobre cuál es la mejor lengua para “enseñarle” al niño Sordo, han traído como consecuencia una gran cantidad de analfabetos dentro de la Comunidad Sorda, situación agravada por los problemas psicoafectivos que suelen presentar los niños y jóvenes Sordos al crecer en un ambiente en el que no se les respetan ni su lengua ni su identidad, y en el que se los expone a largas y trabajosas jornadas de “reeducación de la voz”. Es así como el acercamiento del niño Sordo al maestro o al médico suele ir seguido de un único fin: la ejercitación de la articulación vocal. Entonces surgen preguntas: ¿quién escucha al niño Sordo? ¿Qué pasa con ese niño que tiene problemas afectivos, emocionales, vinculares como cualquier niño? ¿Por qué no tiene derecho, por ejemplo, a concurrir a un servicio de salud mental infantil y expresarse en Lengua de Señas Argentina y ser comprendido? Nunca se nos ocurriría a los profesionales de la salud mental poner a un niño ciego a ejercitar sus globos oculares o pedirle que nos mire, cuando consulta por algún problema psicológico o psiquiátrico. ¿Por qué no actuar de igual modo frente al niño Sordo? ¿Por qué exponerlo siempre a largas horas de ejercitación de sus cuerdas vocales?

Es notable observar también la perseverancia de los padres para demandar sistemáticamente y mostrarse especialmente preocupados por la evolución de la lengua oral de su hijo, relegando o dejando definitivamente afuera aspectos importantes en el desarrollo del niño, como sus emociones, sus conductas o la eficacia de la comunicación

en su sentido más amplio (incluyendo desde ya la Lengua de Señas Argentina). En estas familias, las frases de cabecera son: “¿Habló?”, “¿Cuándo va a hablar?”, “Quiero que hable”, “La sociedad discrimina a los que no hablan”, etcétera.

En rasgos generales, si comparáramos el trato que recibe una persona perteneciente a alguna minoría cuando concurre a un servicio de Salud (Mental) con el trato recibido, en el mismo servicio, por otra persona representante de la comunidad mayoritaria, llegaríamos a la conclusión de que dicho trato no refleja equidad alguna. La magnitud que esto adquiere es mayor cuando dicha persona pertenece a una comunidad lingüística cuya lengua no es valorada ni respetada, no solo por ser minoritaria sino por no ser hablada. Nos estamos refiriendo a la persona Sorda y a su lengua: la Lengua de Señas Argentina -LSA. Situación que se agrava cuando se trata de un niño.

Y si nos extendemos más allá de la escuela y del hospital, lo que por supuesto hace al tan mentado “bienestar biopsicosocial”, la sociedad le ofrece al niño Sordo la integración, pero a un costo imposible de alcanzar: que deje de ser lo que es, sordo, de lo que se infiere que tal integración es imposible y, en definitiva solo retórica. Podríamos decir que, en la mayoría de los casos, al intentar “normalizar” a la persona Sorda se termina produciendo un efecto de discurso –hipoacúsico leve, moderado, grave, equipado, no equipado, implantado, etc.- que anula todo aquello que la persona Sorda es a “favor” de lo único que no es: oyente.

La intensa relación entre ambos momentos –el del diagnóstico de la sordera y el interés desmedido de los padres por la adquisición y el posterior desarrollo de la lengua hablada del niño Sordo– son a veces sorprendentes. Hemos detectado a través de los sucesivos relatos, especialmente de madres, el impacto que le ha causado a todo el sistema familiar –aunque a veces la tensión solo se manifieste en alguno de sus miembros– el diagnóstico médico-orgánico de la sordera. Diagnóstico que, por lo general, al acompañarse de una serie de primeras opiniones, formales e informales, habitualmente prejuiciosas y desafortunadas sobre la posible evolución del niño en otra lengua que no sea el español hablado, aleja a los padres de la posibilidad de entender, aprehender y apropiarse de saberes facilitadores sobre la

crianza de un niño Sordo, que no sea aquello que el discurso médico hegemónico propone.

Y ya que anteriormente hablamos de violencia, deberíamos pensarlo en un sentido amplio que incluya no solo aquellos actos y palabras que atentan contra la lengua natural del infans Sordo, sino también aquellos que involucran el cuerpo. Actos y palabras que sin atentar directamente sobre ese cuerpo, igualmente, dejan marcas indelebles en el psiquismo. Es necesario también reflexionar sobre los efectos de estas marcas en el desarrollo de cada sujeto, teniendo presente su singularidad y las posibles intervenciones del profesional de la Salud Mental en este campo. También podemos remarcar algo que sucede con mucha frecuencia en diferentes etapas en la vida del niño Sordo y de su familia, etapas “diagnóstica”, “pronóstica”, “preimplante”, “postimplante”. Remarcar cómo el cuerpo del niño Sordo suele convertirse en objeto de manipulación de multitud de profesionales a quienes es entregado, en una entrega cargada de esperanzas y deseos, sin mediatización o anticipación alguna, sin considerar las intenciones y deseos de ese niño, ya que es muy común que por los “problemas de comunicación” se simplifique todo intento de información, de “contarle lo que se le va a hacer” con anterioridad, ya que “no lo va a entender”, ejerciéndose sobre él una cantidad de prácticas intrusivas, que provocan respuestas, muchas veces interpretadas como oposicionismo, rebeldía, inadaptación. No es nuestro objetivo discutir la eficacia de estos procedimientos, sino nombrar una realidad que sirve para conocer, entre otras tantas cosas, el modo en el que los niños son expuestos a infinidad de situaciones traumáticas, otro de los temas a tener en cuenta cuando hablamos de Salud Mental en relación a personas Sordas.

Para que aparezcan explícitamente todas estas cuestiones en esta escena, podemos preguntarles a los padres con una postura inocente: “¿a qué juega su hijo?”, “¿tiene amigos en el barrio?”, “¿su hijo sueña?”, “¿sabe él por qué usted no tiene trabajo?”, “...la historia que me acaba de contar acerca de la abuela y su viaje a la tierra donde nació ¿ya se la contó a él?”, “¿ya le explicó por qué hipotecó la casa?”, etcétera.

La familia toda debe aprender estrategias particulares en relación con

las características que las personas Sordas tienen en el modo de aprehender la realidad, además del conocimiento de estrategias específicas a las particularidades de su hijo Sordo. No todas las personas Sordas componen un conjunto compacto de conductas y respuestas emocionales; lejos de ello, cada una es poseedora de aspectos individuales. La familia tiene la posibilidad de ilustrar a la sociedad que la rodea sobre esta temática y la existencia de la Lengua de Señas Argentina y de la Comunidad Sorda. Si entendemos que las conductas de aislamiento y rechazo que una comunidad ejerce sobre las personas estigmatizadas se basan no solo en la ignorancia sobre esa problemática sino también se deriva de cuestiones ideológicas, suele ser sumamente positivo que las personas que conocen realmente las dificultades de una familia con un hijo Sordo puedan informar y formar al respecto.

Por lo antes expuesto, consideramos que solo una aproximación desde el modelo socioantropológico crítico con respecto a la consideración de los Sordos que hemos estado planteando puede alterar estas prácticas médicas. Es más consideramos que así como los científicos sociales deben cuando intentan explicar comunidades minoritarias convertirse en etnógrafos, también los médicos y profesionales de la salud deben conocer la cultura y los modos de pensar y creencias de las personas a las que intentan de algún modo curar.

Bibliografía

- Báez, M., Massone, M.I., Bellini, S., Biglione, V, Dotto, G., Fagoaga, C., Safón, O. y Belluci, R. (2003). La construcción de la escritura en niños y jóvenes sordos. Actas en CDROM de las II Jornadas de la Licenciatura en Fonoaudiología, Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Rosario.
- Báez, M., Baldomá, A., Dotto, G., Martínez, V., Cavacini, E., Cúneo, F., Simonetti, G., Sarrú, S. y Massone, M.I. (2007). El lenguaje escrito y el proceso de alfabetización en personas sordas: conocimiento de los aspectos ortográficos en jóvenes sordos hablantes de lengua de señas. En: Cvejanov, S. (ed). *Lenguas de Señas: Estudios de Lingüís-*

tica Teórica y Aplicada. Neuquén: Educo -Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, pp. 145-154.

- Báez, M. y Massone, M.I. (2009). La psicogénesis de la escritura en niños sordos: la interpretación de oraciones acompañadas con imagen. En: Báez, M. (coord.). Diálogos con Sordos. Aportes para Reinterpretar la Alfabetización de Sordos. Rosario: Editorial Laborde Libros.
- Balmayor, E. y Massone, M.I. (1995). Semiótica del espacio en la Lengua de Señas Argentina. II Congreso Argentino de Semiótica, Córdoba, Argentina.
- Behares, L.E., Massone, M.I. y Curiel, M. (1990). El discurso pedagógico de la educación del Sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder. Cuadernos de Investigación, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, No. 6: 41-68.
- Behares, L.E. y Massone, M.I. (1996). The sociolinguistics of Uruguayan and Argentinian deaf communities as a language conflict situation. *International Journal of the Sociology of Language* 117: 99.
- Bruner, J. (1984). Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid, Alianza.
- Buscaglia, V. (1999). Salud Mental y Sordera: El Lujo del Lenguaje. El Alvarez, Revista del Hospital Alvarez, Nº 2.
- Buscaglia, V. (2000). ¿En busca del habla perdida? El Bilingüismo de los Sordos, Ministerio de Educación, Santa Fe de Bogotá, INSOR, p.p. 118-128.
- Buscaglia, V. (2004). Modelo hegemónico en la educación especial (del niño sordo). En: Simón, M., Buscaglia, V. y Massone, M.I. (comp.). Educación de sordos: ¿Educación y/o Educación Especial? Buenos Aires, Librería Digital LibrosenRed, pp. 157-176.
- Buscaglia, V. y Massone, M.I. (2010). Los Sordos: Miradas que se Entrecruzan. Nuevo Concepto de Salud Mental. ms
- Curiel, M. y Massone, M. I. (1993). Categorías gramaticales en la Lengua de Señas Argentina. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* vol 31: 27-53, Chile.
- Curiel, M. y Massone, M. I. (1994). Lengua de Señas Argentina: una lengua flexional. *Fonoaudiológica* 40 (1): 18-24.
- Curiel, M. y Massone, M. I. (1995). Los verbos modales en la Len-

gua de Señas Argentina. II Jornadas de Lexicografía, Universidad de Buenos Aires.

- de Bin, E., Massone, M.I. y Druetta, J.C. (2010): Coordinación y subordinación en Lengua de Señas Argentina. ms.
- Douglas, M. (1972). *Speech, the classroom and Basil Bernstein*. The Listener, Londres. . Druetta, J. (2000a). La generación X. Congreso Mercosur: ¿Educación y/o Educación Especial? CONICET y UBA, Buenos Aires.
- Druetta, J. C. (2000b) Historia de la Lengua de Señas. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Lengua de Señas Argentina. CRESCOMAS: Córdoba, Argentina.
- Druetta, M.R., Lemmo, P, Martínez, R.A., y Massone, M.I. (2010). Los destinatarios del discurso político sordo en Lengua de Señas Argentina. *Revista de Lengua de Señas e Interpretación LSINT*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguay (en prensa).
- Erting, C. (1978). Language policy and deaf ethnicity in the United States. *Sign Language Studies* 19: 132-152.
- Fine, P. J. (1977) *Sordera en la Primera y Segunda Infancia*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. . Fischer, S. (1993). The role of auxiliaries in sign language. II Congreso Latinoamericano de Bilingüismo para la Educación del Sorda. Brasil, (en prensa).
- Guzmán, G., Rosell, M.C., Suraci, A. y Massone, M.I. (2010). Neologismos en la Lengua de Señas Argentina. En: Massone, M.I., Buscaglia, V. y Cvejanov, S. *Estudios Multidisciplinarios de las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo (en prensa).
- Halliday, M.A.K. (1975). Learning how to mean. En: Lenneberg, E. y Lenneberg, E. (eds.). *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach*. Nueva York, Academic Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres, Edward Arnold.
- Johnson, R.E. y Erting, C. (1989). Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children. En: Lucas, C. (ed.). *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. San Diego, Academic Press: 41- 85.
- Johnson, R.E., Erting, C. y Liddell, S.K. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Washington DC.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La Enunciación*. Buenos Aires, Hatte Université.
- Lenneberg, E. (1967). *Fundamentos Biológicos del Lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Lunde, A. (1956). The sociology of the deaf. Annual Meeting of the American Sociological Society, Detroit, EEUU.
- Markowicz, H. y Woodward, J. (1978). Language and the maintenance of ethnic boundaries in the deaf community. *Communication and Cognition* 11: 29-38.
- Massone, M.I. (1985). La Lengua de Señas Argentina desde la lingüística y la psicolingüística. II Conferencia Latinoamericana de Sordos, Confederación Argentina de Sordomudos, Buenos Aires.
- Massone, M.I. y Johnson, R.E. (1990). Kinship terms in Argentine Sign Language. *Sign Language Studies* 73: 347-360.
- Massone, M. I. y Johnson, R.E. (1991). Numbers and numeral classifier suffixes in Argentine Sign Language. *Proceedings XI Congress of the World Federation of the Deaf*, Tokyo, Japón, 743-762.
- Massone, M. I. (1992). La categoría auxiliar en la Lengua de Señas Argentina. II Congreso Latinoamericano de Bilingüismo, Río de Janeiro, setiembre de 1993.
- Massone, M.I. (1993). O lingüista ouvinte frente a uma Comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigacao. En: Moura, M.C., Lodi, A.C.B. y da C. Pereira, M.C. (eds.). *Língua de Sinais e Educacao do Surdo*. Brasil, Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 72-94 pp.
- Massone, M. I. (1993a). El plural y el género en la LSA. *Signo y Seña*, No2, Inst. de Lingüística, UBA, 75-99.
- Massone, M.I. (1993b). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Argentina-Español*. Buenos Aires, Sopena, 2 vol.
- Massone, M. I. (1993c). La Lengua de Señas Argentina: una lengua en otra modalidad. *Fonoaudiológica* 39(3): 9-23.
- Massone, M. I. y Curiel, M. (1993). In Argentina deaf people are legally unprotected. *World Federation News* No 2, Julio.
- Massone, M. I. (1994). Some distinctions of time and modality in Argentine Sign Language. En: *Perspectives on Sign Language Structure. Selected Papers from the 5th International Congress on Sign Language Research*, Salamanca, España, 1992, vol I. England, ISLA.
- Massone, M.I. y Machado. E. (1994). *Lengua de Señas Argentina*.

Análisis y Vocabulario Bilingüe. Buenos Aires, Edicial Universidad. 348 págs.

- Massone, M.I. y Menéndez, M. (1996a). An interactional approach to the analysis of Argentine Sign Language. International Pragmatics Conference, Méjico, 1996. . publicado en *Cadernos de Estudos Linguisticos* , Campinas, 33 : 75-82, 1997.
- Massone, M. I. (1996). Squibble. Signpost. . Massone, M.I. (1996b). Gramática y Léxico de la Lengua de Señas Argentina. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Massone, M. I. (1996c). Another marker for agreement in Argentine Sign Language. Presentado en: Sign Language Research Conference, Canadá.
- Massone, M. I. (1996d). Los diccionarios de lenguas de signos: funciones e importancia. Actas de la Jornada Internacional de Investigación Lingüística de las Lenguas de Signos y Formación de Personas Sordas, Girona, España, pp. 19-21.
- Massone, M.I., Curiel, M., y Buscaglia, V. (1997). TO-BE or not TO-BE in Argentine Sign Language. XVI International Congress of Linguistics, París.
- Massone, M. I., Curiel, M., Buscaglia, V., Simón, M., Famularo, R. y Carboni, I. (2000). La Conversación en Lengua de Señas Argentina. Buenos Aires, Edicial-Libros en Red, Internet.
- Massone, M.I., Curiel, M., Buscaglia, V. y Makotrinsky, A. (2000). Auxiliary and copula verbs in Argentine Sign Language. Seventh International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research, Amsterdam, Julio 2000.
- Massone, M.I., Curiel, M. y Makotrinsky, A. (2000). El verbo auxiliar y verbos cópula en la Lengua de Señas Argentina. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística “Las Teorías Lingüísticas frente al Nuevo Siglo”, Mar del Plata.(en prensa)
- Massone, M. I. y Famularo, R. (2000). Semiotic Aspects of Argentine Sign Language: Analysis of a Videotaped “Interview”. En: Metzger, M. (ed). Bilingualism and Identity in Deaf Communities. Washington DC, Gallaudet University Press, pp 204-219.
- Massone, M.I. y Simón, M. (2003) Reflexionando sobre la lengua escrita para intentar una didáctica. En: Simón, M., Buscaglia, V. y

Massone, M. I. (eds.). Educación de Sordos: ¿Educación y/o Educación Especial? Buenos Aires: Libros en Red, 259-267 pp.

- Massone, M.I., Simón, M. y Druetta, J.C. (2003). Arquitectura de una Escuela para Sordos. Editorial Digital Libros en Red, 246 pág. .
- Massone, M. I. y Curiel, M. (2004). Sign order in Argentine Sign Language. *Sign Language Studies* No vol 5(1): 63-93.
- Massone, M.I., Buscaglia, V. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida* 26 (4): 6-17 pp .
- Massone, M.I., Buscaglia, V. y Makotrinsky, A. (2006). Diccionario en CDROM de Lengua de Señas Argentina. Área Salud. CIAFIC/CONI-CET.
- Massone, M.I. (2008a). Ideologic sign in deaf educational discourse. En: Carolina Plaza-Pust y Esperanza Morales-López (eds.). *Sign Bilingualism. Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 277-295 pp.
- Massone, M.I. (2008b). Los efectos significantes tr- en el discurso de la educación de los sordos en Argentina. *Revista Ethos Educativo* 41, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 159-181, ISSN 1405-7255.
- Massone, M. I., Bogado, A., y Buscaglia, V. L. (2008). ¡Fascinante pero cruel! Los sordos aprenden a escribir en el cyberespacio. En: Fernández Viader, M.P y Pertusa, E. *La Ruta de la Alfabetización: Sordos y Lengua Escrita*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona (en prensa).
- Massone, M.I. y Báez, M. (2009). Constructing Writing in Deaf Children. *Sign Language Studies* 9 (4): 457-479.
- Massone, M.I. (2009). The linguistic situation of Argentine Deaf Community: why not diglossic. *Journal of Multicultural Discourses* 4(3): 263-278.
- Massone, M.I. y García, A.M. (2010). Lengua de Señas Argentina: una lengua cara a cara. En: Massone, M.I., Buscaglia, V. y Cvejanov, S. *Estudios Multidisciplinarios de las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo (en prensa).
- Massone, M.I., Buscaglia, V. y Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. *Lectura y Vida* (en prensa).

- Massone y colaboradores (2010). Curso de Lingüística de la LSA. ms . Meadow, K. P. (1972). Sociolinguistics, sign language and the deaf subculture. En: O' Rourke, T.J. (ed.). Psycholinguistics and Total Communication. The State of the Art. Washington, DC, American Annals of the Deaf.
- Padden, C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. En: Baker, C. y Battison, R. (eds.). Sign Language and the Deaf Community. Silver Spring, MD, National Association of the Deaf.
- Rubinowicz, G. (2006a). Personas sordas, construcción del lenguaje y conflictos de poder. www.dePSICOTERAPIAS.com
- Rubinowicz, G. (2006b). Bilingüismo y bienestar familiar. Magazine fonoaudiológico. Colegio de fonoaudiólogos de la Pcia de San Juan.
- Rubinowicz, G. (2006c). Patrones socioculturales agresores recurrentes y personas con discapacidad. Revista Dar-Conciencia. Córdoba.
- Rubinowicz, G (2008). Psicoterapia sistémica y personas sordas. Forjando estrategias más equitativas en la construcción y resolución de problemas. www.depsicoterapias.com
- Rubinowicz, G (2009). Conversaciones psicoterapéuticas con personas sordas. El uso de la lengua de señas para el diseño de entrevistas eficaces. Editorial Librosenred.com
- Rubinowicz, G (2010). Reflexive team, Sunstaible Conversation with Deaf people in Sign Language. www.ifta-familytherapy.org
- Serpa, C. y Massone, M. I. (2009). Tema y rema en un documento ministerial que regula la educación de sordos. Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina, Córdoba, 1361-1368.
- Simón, M. y Massone, M.I. (2003). La transposición didáctica de la Lengua de Señas Argentina. En: Simón, M., Buscaglia, V. y Massone, M. I. (eds.). Educación de Sordos: ¿Educación y/o Educación Especial? Buenos Aires: Libros en Red, 193- 205 pp.
- UNESCO (1954). Las Lenguas Vernáculos en la Enseñanza. París, UNESCO.

