

Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México

Miroslava Cruz Aldrete

Introducción

México es un país multicultural y plurilingüe, no obstante, aunque hoy en día se reconozca la diversidad de lenguas que se usan en el territorio nacional, esta apreciación pareciera no incluir a las lenguas empleadas por las comunidades Sordas: la Lengua de Señas Mexicana (LSM), utilizada en todo el país, y la segunda, la Lengua de Señas Maya (LSMy), empleada principalmente en la península de Yucatán (Cruz-Aldrete, 2008). Este hecho se refleja en la falta de una planeación y política lingüística en función de las necesidades del Sordo,^{1} y por ende, ha traído como consecuencia un rezago en el ámbito educativo.

Si bien es cierto que el estudio de la LSM y de la LSMy es escaso,^{2} no podemos negar la existencia de sus usuarios y el derecho a recibir una educación en su propia lengua. El uso de la lengua de señas —maya o mexicana— para la educación del Sordo responde no sólo a los derechos inalienables del hombre, sino además al reconocimiento del valor de la enseñanza en la lengua materna para el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales del educando, como se ha citado en numerosos documentos (UNESCO 1953, 2003; UNICEF 1999). Sin embargo, la cotidianidad que se vive en la escuela con los alumnos sordos nos permite observar como se les ha privado de este derecho al excluir el uso de su lengua materna para su enseñanza.

La historia de la educación del sordo nos demuestra cómo la concepción que se ha tenido del lenguaje y de las lenguas ha sido determinante para definir los modelos pedagógicos enfocados a la educación de las personas sordas. Muchos de estos modelos reflejan un concepto restringido del lenguaje, circunscribiéndolo a la mera articulación de los sonidos de la lengua y a la formulación de ciertas estructuras gramaticales, y dejan de lado los aspectos cognoscitivos, sociales, afectivos, culturales, que conllevan la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

¿Por qué se insiste en la necesidad de que el sordo se oralice, dedicando una gran cantidad de recursos personales y económicos en terapias de lenguaje, o en la compra de auxiliares auditivos cada día más sofisticados? Una posible respuesta es que aún persiste la falsa creencia de que las lenguas sólo son orales, o que las lenguas de señas no tienen gramática, y por tanto, no son verdaderas lenguas, de ahí, se da el salto para sostener o afirmar que es mejor que el sordo sea capaz de comunicarse a través de la lengua oral dominante, y con ello, pueda ser sujeto de los mismos derechos que cualquier ciudadano oyente.

Desde mediados del siglo pasado los estudios lingüísticos sobre las lenguas de señas — principalmente sobre la Lengua de Señas Americana (ASL) — han aportado elementos suficientes para reconocer que las lenguas de señas son lenguas naturales, poseedoras de una gramática tan compleja como cualquier otra lengua (Stokoe, 1960; Klima y Bellugi, 1979). Y, además, que la adquisición de una lengua de señas no impacta negativamente en el aprendizaje de la lengua oral dominante. Por el contrario, hoy se reconoce la importancia de adquirir una lengua lo más tempranamente posible para el desarrollo integral de la persona. Sin embargo, aún teniendo este sustento teórico, la educación del sordo en México continúa permeada, desgraciadamente, por una lucha estéril entre dos corrientes, una que pugna porque el sordo se rehabilite, es decir, “aprenda a escuchar”, y por tanto, “hable”, y con ello asegurar su inclusión a la sociedad oyente, y otra que busca que el sordo adquiera la LSM como su lengua materna, reconociendo así que el Sordo forma parte de una comunidad que tiene además de una lengua que los identifica, sus propios valores, tradiciones y cultura. Este choque entre ambas posiciones ha obstaculizado la posibilidad de abrir paso a la posibilidad de que sea la propia comunidad Sorda quien discuta que tipo de educación requiere, y proponga cómo llevarla a cabo. Semejante a lo que ocurre en algunas comunidades indígenas. (Muñoz, 2006).

La intención de este trabajo es proporcionar un panorama crítico sobre la implementación del modelo bilingüe intercultural para la educación del sordo. La exposición se divide en dos apartados, en el primero de ellos abordo los antecedentes de la educación del sordo en México, resaltando el papel de la LSM como un elemento fundamental para la enseñanza, y el cambio de postura sobre el uso de esta lengua a finales del siglo XIX. En el segundo apartado presento los retos para la implementación de un modelo bilingüe intercultural, considerando el aspecto sociocultural del Sordo, la investigación de la LSM, y el papel del profesorado sordo y oyente.

La educación del sordo en México: siglos XIX y XX

El siglo XIX: La Escuela Nacional de Sordomudos

Entre los antecedentes más remotos sobre la educación del Sordo, de los que se tiene registro, se encuentra la creación de la Escuela de sordomudos y la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) como escuela para formar profesores, ambas escuelas creadas por decreto presidencial de Benito Juárez. El 15 de abril de 1861, Benito Juárez quien era Presidente Interino Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, decreta una *Ley de Instrucción*; en el apartado correspondiente *De la Instrucción Primaria* señala en el artículo tercero la creación de una escuela de sordomudos (Tamayo, 1972). Entre los objetivos de esta escuela se encontraba la enseñanza del español en su forma escrita, así como expresada por medio del alfabeto manual o de forma oral en caso de que hubiera “aptitud para ello en el discípulo”. Como se puede observar, no se hacía énfasis en la oralización del sordo pero sí en el aprendizaje del español.

Ahora bien, es importante señalar que el primer director y fundador de la Escuela de sordomudos fue el profesor Eduardo Huet Merlo, un sordo francés, quién además de hablar varias lenguas —francés, portugués, alemán y español—, entiende la lectura labiofacial y el “lenguaje de señas” (Huet-Herrera, 1983).^{3} Huet nace en París en 1820 y el tipo de educación que recibiera seguramente estaba inspirada en el método del Abad Charles Michel de l'Épée.^{4} Por tanto, no es extraño que aplicara la misma metodología en esta escuela, y fueran las señas un medio para la enseñanza y comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, el 28 de noviembre de 1867 se decreta la instauración de la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) como escuela para la formación de profesores sordos para alumnos sordos. Constituye un hecho relevante, pues se reconoce el papel del Sordo como maestro y como parte fundamental en el proceso educativo. Esta perspectiva coincide con el rol que el Sordo asume dentro del modelo bilingüe actual.

La fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos es crucial para la formación de la comunidad Sorda, así como en la génesis, transmisión y conservación de la LSM, no sólo en el Distrito Federal, sino además al interior de la República Mexicana. Al respecto Jullian-Montañez (2001) expone lo siguiente^{5}

“al tener ésta escuela un prestigio importante a nivel nacional, los sordos de otros lugares la considerarán la norma más pertinente, por ejemplo, en cuestiones de lengua, siendo desde ese momento considerada la ciudad de México como el modelo de la Lengua de Señas Mexicana. El establecimiento de escuelas y de clubes de sordos en los otros estados del país se hará también siguiendo los pasos de la capital, y aquellos sordos del centro que se muden a otras regiones serán valorados y tomados en cuenta de manera significativa” (p. 175)

Como se puede observar los alumnos que se graduaban como maestros no sólo llevaban consigo los métodos de enseñanza, sino también la lengua de señas que en la escuela se usaba y se enseñaba, cumpliendo así la función de transmitir y conservar la LSM en sus lugares de origen.

La labor educativa realizada en la Escuela Nacional de Sordomudos termina a mediados del siglo XX;^{6} se desconoce los motivos por los cuales la escuela fue cerrada, probablemente se debió a la nueva política educativa asumida por el estado en la cual se favorecía la educación del sordo a través del oralismo, es decir, en la utilización exclusiva de la lengua oral.

El siglo XX y la propuesta educativa

A nivel mundial la educación del sordo en el siglo XX estuvo fuertemente marcada por la corriente oralista, debido en gran parte a las conclusiones obtenidas en el Congreso de Milán de 1880, donde se manifestó la “superioridad” de la lengua oral para la enseñanza e integración del sordo a la sociedad. Las señas empleadas por lo sordos y los educadores fueron

consideradas una especie de pantomima que no constituían una lengua, y por tanto, poco recomendables para la educación del sordo (Conrad & Weizkrantz, 1984). Estas conclusiones tuvieron eco en varios países, y México no fue la excepción.

El estado mexicano asume su responsabilidad en la atención al sordo, y principalmente a través de la labor de las Secretarías de Salud y de Educación Pública, ha dirigido sus esfuerzos en tratar de “normalizar” a la persona con una deficiencia auditiva, estableciendo medidas como la donación de auxiliares auditivos, una propuesta educativa en donde impera la visión oralista, y por supuesto, marginando el uso de la LSM. [7] Se mantiene el supuesto que es prioritario que el sordo adquiera la lengua oral dominante y con ello lograr su plena integración a la sociedad (oyente).

El modelo educativo implementado desde la Secretaría de Educación Especial a través de la Dirección General de Educación Especial se enfocaba en tratar que el sordo aprendiera el español (oral y escrito), y en la medida en que el alumno tuviera una mayor competencia comunicativa y lingüística del español se propiciaba su integración en la escuela regular. Así, los maestros especialistas en audición y lenguaje además de abordar los contenidos curriculares conforme a los planes y programas del nivel educativo que se cursaba, también realizaban actividades encaminadas a la oralización del Sordo (técnicas de articulación, lectura labio facial, adiestramiento auditivo, claves de estructuración gramatical, etcétera.). Los maestros dejaron de emplear la LSM, y asumieron (en su mayoría) el enfoque oralista como la línea directriz para la educación del sordo.

En la década de los ochentas se empezó a utilizar la llamada *filosofía de la comunicación total* en las escuelas de educación especial, donde se podía utilizar además de las técnicas ya mencionadas, la escritura, los símbolos, la mímica, el gesto, y además, las señas, pues el objetivo era que la persona sorda se comunicara utilizando cualquier medio. Ahora bien, resulta interesante que durante este mismo periodo la Dirección General de Educación Especial, edita como parte de la *Serie de cuadernos didácticos* (dirigidos a los docentes de educación especial) los textos: *Mis primeras señas: Una introducción al Lenguaje Manual* y *Mis primeras señas II* (Arango, García-Lanz y Jackson, 1983; Arango et al. 1985).

En *Mis primeras señas: Una introducción al Lenguaje Manual* se ofrece una breve perspectiva psicolingüística sobre la adquisición del lenguaje, en la cual se destaca la importancia de la adquisición de una primera lengua para el desarrollo cognitivo, y social de la persona sorda, sea a través de la lengua oral o de señas. Y expone además el uso del lenguaje manual (forma empleada para referirse a la lengua de señas) como “una nueva alternativa para propiciar la comunicación total del niño con alteraciones auditivas de acuerdo con sus posibilidades” (Arango, García-Lanz & Jackson, 1983, p.4). Por otra parte, en ambos textos se presenta un vocabulario que ilustra la seña utilizada para hacer referencia, por ejemplo, a partes del cuerpo, ropa, colores, o comida; así como pequeñas oraciones, fórmulas sociales, y órdenes.

¿Por qué volver al uso de las señas?, los maestros observaron dentro del salón de clases que gran parte de los alumnos presentaban dificultades para comunicarse de forma oral, no eran competentes en el uso del español ni en la forma oral ni escrita. Esta falta de dominio del español dificultaba la continuidad de sus estudios, el ingreso a un nivel medio superior o universitario. Ante esta situación adoptaron nuevas propuestas educativas, entre ellas la filosofía de la comunicación total y el uso de la lengua de señas. Así, se buscó a través del uso de la LSM favorecer las competencias comunicativas del educando, tanto en el plano de la expresión como de la comprensión. Pero, los libros *Mis primeras señas: Una introducción al Lenguaje Manual* y *Mis primeras señas II* eran insuficientes para que los docentes aprendieran la LSM, de ahí que se realizaran cursos para enseñar esta lengua.**{8}**

En la gran mayoría de las escuelas de educación especial la LSM se reducía a una herramienta más para la enseñanza del español, o bien se le consideraba como un sistema más de comunicación. Ante estas circunstancias no se puede hablar de la implementación de una propuesta bilingüe (LSM-español), pasará más de una década para que se impulse la propuesta de un modelo bilingüe para los alumnos sordos en el nivel de educación básica,**{9}** y se elabore algunos materiales para la enseñanza de la LSM.**{10}**

La atención educativa a los niños indígenas sordos

Hasta el momento he presentado de manera general el tipo de educación que reciben los alumnos sordos, pero principalmente de zonas urbanas. La realidad de la atención educativa de los niños indígenas sordos es un tema que requiere de un mayor análisis e investigación, no obstante, para fines de este trabajo me gustaría resaltar dos puntos: la organización social de esas comunidades y la visión sobre los miembros sordos.

En las comunidades indígenas los sordos forman parte de la vida comunitaria, no son discriminados, trabajan y participan activamente de todas las actividades que se desarrollan. Ahora bien, las formas de comunicación suelen ser a través de “señas caseras”, señas que sordos y oyentes han creado y han adoptado convencionalmente para su comunicación y que sirve para cuestiones de la vida cotidiana. O bien, como en el caso de la comunidad indígena de Chicán en Yucatán (Johnson, 1991) tengan las dos lenguas una oral, el maya, y otra de señas, la Lengua de Señas Maya (LSMy). Esta lengua es utilizada por sordos y oyentes, incluso por oyentes para comunicarse con los propios oyentes, lo que evidencia que la LSMy no está subordinada a la lengua oral, y se utiliza en todos los contextos.

Ahora bien, las condiciones de marginación y pobreza en las que se encuentra la mayoría de las comunidades indígenas son un agravante más para la procuración de una educación con calidad, igualdad y equidad para todos sus miembros, sordos u oyentes o con alguna discapacidad. Al respecto la Subdirección para la Atención a Menores con Necesidades Educativas Especiales, perteneciente a la Dirección General de Educación Indígena, ofrece como apoyo para los profesores que apoyan a este segmento de la población la obra *Orientaciones y sugerencias para la atención educativa de las*

niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales (Álvarez-Alcántara, 2002). Este libro tiene un apartado correspondiente a la atención de los niños con sordera o hipoacusia (pp. 121-139), el apartado es breve y tiene un enfoque que propicia la oralización, aunque dedica varias páginas a la historia de los primeros educadores de sordos en España y Francia, destacando el uso de las señas como elemento fundamental para el proceso de enseñanza. Por otra parte, es notoria la falta de una documentación sobre la estructura lingüística de la LSM, a la que dedica algunos párrafos, pero además se observa un escaso conocimiento sobre las características de las lenguas de señas en general y de la LSM en particular, pues plantea como una estrategia de comunicación y aprendizaje el uso del deletreo manual, pero además hay un mal entendimiento pues presenta las imágenes de un alfabeto manual pero no expone de que lengua de señas proviene, y lo nombra como “alfabeto dactilológico del sistema de signos en español” (sic p.135); como si el alfabeto correspondiera a una sola representación dactilológica de esta lengua oral. El alfabeto manual no es universal, la LSM tiene su propio alfabeto, pero, no lo presenta el autor. Por otra parte, al exponer algunas características sintácticas de las lenguas de señas utiliza imágenes de señas que no forman parte de la LSM, pero tampoco se indica la lengua que se toma como ejemplo para esta descripción. Ahora bien, más alarmante aún resulta que en la nota a pie de página número 93, el autor exponga que la Secretaría de Educación Pública (SEP) no puede tomar una postura sobre si las lenguas de señas son o no una lengua. Este hecho pone de manifiesto la postura de la SEP en cuanto al reconocimiento de la LSM como una lengua que forma parte del patrimonio lingüístico de México.

Si la SEP no asume una posición clara al respecto, ¿cómo puede proponerse un modelo bilingüe intercultural para la Comunidad Sorda? El costo de este problema se refleja en la falta de condiciones para que los alumnos sordos puedan acceder no sólo a la educación básica, sino a todos los niveles de educación media y superior, al no reconocer que la LSM, es una lengua, y es la lengua materna de la Comunidad Sorda, y en el caso de los sordos que además forman parte de una Comunidad Indígena, ¿por qué se desconoce la adquisición de una segunda lengua que no sea el español?, el Sordo debería aprender como segunda lengua la lengua indígena de la comunidad de donde vive y de la cual también forma parte y después el español.

Los retos para creación de un modelo educativo

bilingüe intercultural para el Sordo

En el mundo se han documentado cerca de 6500 lenguas, y de ellas aproximadamente 1500 tienen menos de 100 hablantes. Esto nos conduce a suponer que estas lenguas minoritarias no son utilizadas en la educación formal de las personas que las adquieren como lengua materna. En el caso de las lenguas de señas en general y de la LSM en particular nos enfrentamos con el hecho de que la mayoría de los usuarios de este tipo de lenguas son hijos de personas oyentes. Los sordos en general son miembros de familias oyentes, así que no es de extrañar que los padres oyentes de hijos sordos busquen que éstos hablen su lengua oral. Las personas sordas desde su infancia son

sometidas a horas de terapia de lenguaje, de adiestramiento auditivo, *etcétera*, a una serie de actividades diseñadas para propiciar la adquisición de la lengua oral no sólo en la escuela sino también en la casa. Hay ejemplos de niños sordos que son oralizados de forma exitosa, pero también hay historias de personas sordas que no llegan a oralizarse, que no son competentes en el español pero que tampoco han adquirido una lengua de señas. Y más terrible aún, es la situación de los sordos que no han tenido acceso a ningún tipo de educación, y que han desarrollado un sistema de señas casero con el cual se comunican con su familia o con las personas más cercanas a ellos, este hecho impacta en su desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional.

En la reforma del Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se define al país como pluricultural y pluriétnico, esto trajo consigo no sólo el reconocimiento del modelo de educación intercultural bilingüe, **{11}** sino además, desde el estado se plantea por primera vez una educación intercultural para toda la población, así como una educación culturalmente pertinente para los indígenas y autodeterminada por ellos (Muñoz, 2004; Estrada, 2006). Asimismo, como parte de la respuesta del Ejecutivo Federal a las demandas de los pueblos indígenas encaminadas al mantenimiento y desarrollo de sus lenguas, destacan por su carácter nacional la creación de la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Pero, ¿qué acciones se promovieron con respecto a los usuarios de la LSM y LSMy?.

Aun cuando se observa un paso fundamental en el reconocimiento de las lenguas indígenas como parte de nuestro patrimonio lingüístico, en el caso de las Comunidades Sordas, es en la Ley General de las personas con discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 10 de junio de 2005, donde se reconoce entre otras cosas que La LSM es una lengua nacional, al igual que las lenguas indígenas y el español. Así como el derecho a la educación obligatoria, gratuita y bilingüe en LSM y español. No obstante, la educación del sordo nuevamente queda en el ámbito de la educación especial.

La creación de un modelo bilingüe intercultural para la educación de las personas sordas debe en principio incorporar la Lengua de Señas Mexicana como la lengua base para la instrucción en el aula (Fridman 2001). **{12}** Diversos investigadores (Marchesi, 1987; Fernández-Viader 1996; Meadow 1980; Sánchez 1990; Emmorey 2002) han argumentado sobre el papel de la lengua de señas dentro y fuera del aula, por ser el vehículo del pensamiento, aprendizaje y desarrollo de la persona Sorda. Así, en el modelo bilingüe intercultural se reconoce la importancia de que el sordo adquiera la LSM como su lengua materna, y aprenda las costumbres, las tradiciones y la historia de la Comunidad Sorda. Para ello se destaca la participación de los maestros Sordos y la continua participación de miembros de la Comunidad Sorda, con el fin de que los alumnos sordos tengan un modelo dentro y fuera del aula de personas sordas exitosas, y con ello favorecer su desarrollo y su autoestima. Este modelo supone por tanto, el aprendizaje de dos lenguas y dos culturas que coexisten en el mismo espacio geográfico y temporal. Asimismo es indispensable que los padres de los niños sordos y la familia en general aprendan la lengua de señas, y tengan contacto con la Comunidad Sorda de la

cual forma parte su hijo. Por otra parte, la enseñanza de la lengua oral dominante se da como una segunda lengua a través de la lectura y de la escritura. Por tanto, la lengua de señas no se subordina a la lengua oral dominante, y adquiere el mismo estatus que cualquier otra lengua.

Pero, ¿cómo lograr que este modelo bilingüe intercultural se realice en nuestro quehacer educativo?, ¿dónde debemos comenzar?, para dar respuesta a esas preguntas es pertinente abordar de manera general las características de la Comunidad Sorda en México.

Aspecto sociocultural

La propuesta de un modelo bilingüe intercultural involucra aspectos lingüísticos, pedagógicos, antropológicos, socio-históricos, culturales, políticos y hasta administrativos. Por un lado no podemos negar que la sociedad oyente ha impuesto su visión sobre el rasgo biológico de la sordera al considerarlo como un factor discapacitante, y no como el rasgo que permite la integración de un grupo de personas que lo poseen. La sordera es un rasgo que marca las relaciones sociales de aquellos que lo tienen, impacta en su forma de ver, ser y estar en el mundo, se integran en una comunidad que difiere de la sociedad oyente. Los Sordos son poseedores de una cultura y una lengua que es diferente a la oral. La lengua se convierte en símbolo de su identidad los cohesiona y los convierte en miembros de una minoría lingüística. Esta situación no habría de parecer extraña pues la comparten con hablantes de lenguas indígenas, sin embargo, como se ha venido señalando, al ser una lengua de señas pareciera que se encuentran en una situación de mayor discriminación ante una sociedad que mayoritariamente es oral y auditiva (Cruz-Aldrete & Sanabria, 2006; Cruz-Aldrete 2008).

El papel de la LSM

El marco teórico en el cual se mueve esta propuesta pedagógica bilingüe intercultural, se encuentra el reconocimiento y la importancia de la adquisición de una primera lengua, en este caso la lengua de señas, considerada como la lengua natural del sordo. El uso de la lengua de señas permitirá el desarrollo integral de las personas sordas, y no con ello se descarta la necesidad del aprendizaje del español como una segunda lengua. Es importante el uso de ambas lenguas para diferentes fines y contextos, así como el respeto que debieran tenerse mutuamente las culturas oyente y sorda.

Ahora bien, en este modelo es fundamental el uso de la lengua de señas. Al respecto es indispensable que en el personal de la escuela haya enseñantes sordos nativos para garantizar que las señas empleadas sean efectivamente la LSM, así como atender al hecho de que los docentes oyentes no empleen alguna forma de español signado, sino que utilicen la lengua de señas. Por tanto, se requiere que los maestros oyentes reconozcamos primero que las lenguas de señas no son calcos de las lenguas orales; su forma de organización que permite potencializar el uso del espacio señante, de las manos, de los gestos y del cuerpo para comunicar un mensaje, propio de la naturaleza de la modalidad visogestual en que estas lenguas se expresan. Y a

continuación entender las diferencias de la estructura lingüística que se observa entre la LSM y el español.

En la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal desde hace algunos años se comenzaron a impartir cursos de lengua de señas mexicana. Sin embargo, al evaluar este tipo de cursos observo una falta de sistematización, de teoría sobre la estructura de esta lengua, y los elementos necesarios para la enseñanza de la LSM como lengua materna. Se ha observado que algunos maestros utilizan señas propias de la lengua de señas pero empleando la sintaxis del español para enseñar a un niño sordo, se provoca que el niño no comprenda ni adquiera la gramática de ninguna de las dos lenguas. Formando así sordos semilingües, con una deficiente competencia comunicativa y lingüística en ambas lenguas (español/ LSM), situación que impacta notablemente en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Resulta notorio, por tanto, que se requiere de una mayor investigación sobre la Lengua de Señas Mexicana, no sólo de cada uno de los niveles que la componen (fonológico, morfosintáctico, semántico, pragmático), sino también sobre la adquisición de la LSM como lengua materna y como segunda lengua. Aunado a ello debe fomentarse la elaboración de diferentes materiales educativos para la enseñanza de la LSM y de la lengua oral dominante.

El aprendizaje del español como lengua escrita

Por otra parte, si bien ya se enfatizó en la importancia de la LSM como primera lengua, hay una tarea pendiente enfocada a investigar cómo aprenden la lengua escrita los sordos con lo cual se podrían generar las estrategias pertinentes para su enseñanza. En un modelo bilingüe intercultural la enseñanza de la lengua escrita debe tener un lugar preponderante. El dominio de la lengua escrita, como atinadamente indican Massone, Simón y Druetta (2003), implica la verdadera integración a la sociedad (oyente) por parte de los miembros de la comunidad sorda. María Massone, es una de las pocas lingüistas que ha investigado sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en el sordo. Conjuntamente con Simón y Druetta exponen la necesidad de erradicar el supuesto de que el aprendizaje de la escritura se debe basar en la oralidad. Y además resaltan el hecho de que indudablemente el niño sordo al igual que el niño oyente se forma hipótesis sobre la lengua escrita, y será entonces labor del maestro reconocer cuáles son esas hipótesis y acompañarlo en ese proceso. El aprendizaje de la lengua escrita en el sordo implica que éste haga una serie de reflexiones metalingüísticas sobre dos lenguas, el español y su propia lengua, la lengua de señas. Estas reflexiones le permitirán descubrir las diferencias de la estructura lingüística de ambas lenguas, y comprender que sólo el español se escribe, y que al escribirlo no se utiliza la estructura de la lengua de señas. Los autores, también consideran oportuno que los maestros estimulen la creación de diferentes tipos de textos escritos adecuados a distintas situaciones de comunicación. Al aprender la lectoescritura el sordo debe ser competente no sólo en la estructura gramatical del español, sino además debe ser coherente y congruente en la redacción del texto, así como considerar a quien va dirigido.

El aprendizaje de la lecto escritura se da cuando el sordo le otorga un valor, cuando descubre su uso y le da sentido en su propia vida cotidiana, más allá de las situaciones escolares. Se requiere desarrollar nuevos métodos para la enseñanza de la lectoescritura del español, **{13}** el aprendizaje de la lengua escrita por parte de los alumnos sordos constituye un gran reto, pues su dominio le permitirá continuar con su aprendizaje y desempeñarse mejor en todos los ámbitos donde se encuentre.

Las funciones del profesorado sordo y oyente

Ahora bien, al tratar las funciones de los docentes en el modelo multilingüe intercultural, se requiere diferenciar las funciones de los maestros oyentes y de los maestros sordos. Por una parte, ambos deben tener la formación de distintas disciplinas como la pedagogía, psicología del desarrollo, psicolingüística, sociolingüística, así como en didácticas constructivistas. Y por la otra, debe haber diferencias en su formación, pues en el caso del maestro oyente, se requiere del aprendizaje y dominio de la LSM, del estudio de la historia y cultura de la comunidad sorda, así como capacitación en la enseñanza de segundas lenguas. En el caso del maestro sordo deberá estar formado en la lingüística de las lenguas de señas, y ser competente en la lengua escrita. Este perfil es el esperado debido a las funciones que cada maestro desarrollará. El objetivo principal del maestro oyente es enseñar el español como segunda lengua, en su forma escrita y oral, para lo cual debe saber gramática del español y lingüística de la lengua de señas y tener nociones de gramáticas comparadas. La función del maestro sordo deberá estar más allá de la transmisión de la LSM, pues es él quien tendrá a su cargo el abordaje de los contenidos curriculares.

Como puede observarse, el perfil profesional de los maestros sordos y oyentes es el deseable, sin embargo, la situación actual de la formación profesional del maestro Sordo está muy lejana a lo que se esperaría. Al observar la labor de los compañeros Sordos en algunos CAM de la ciudad de México, o en escuelas particulares, donde además de enseñar la LSM a los maestros y a los padres de familia, fungen en los primeros grados de preescolar como el modelo para que los niños aprendan la lengua, se nota la falta de capacitación de estos maestros Sordos que hoy en día comparten el aula con los maestros oyentes, su labor se encuentra subordinada a la del maestro oyente. Requieren de conocimientos de pedagogía, de psicología, diseño de planes y programas, etc., para estar en igualdad de circunstancias con respecto al maestro docente. Tenemos una deuda con nuestros alumnos Sordos que hoy son adultos y que se han convertido en algunos casos en nuestros compañeros de trabajo. El no estar preparados para afrontar de la mejor manera su posición en el modelo bilingüe es consecuencia de la educación que han recibido. Es innegable que la gran mayoría de los sordos ha visto limitada sus posibilidades de formación en educación superior. Sin embargo, como señalan Massone, Simón y Druetta (2003) partamos de las condiciones actuales del profesorado sordo, propiciemos su formación académica y reconozcamos que sí pueden enseñar en este momento, por ejemplo, la ejecución de distintas actividades dentro de la comunidad escolar para que se dé la adquisición de la lengua de señas de forma natural por parte del alumno sordo.

En el modelo de educación bilingüe intercultural, el sordo debe obtener y afianzar un papel protagónico no sólo para asegurar la transmisión de la lengua, sino para definir los objetivos que como escuela deseen alcanzar, así como para determinar cómo hacer partícipes a los oyentes (que conozcan la cultura de los sordos y sean aceptados por la comunidad) en el proceso educativo. El éxito a largo plazo de este modelo educativo dependerá de que toda la comunidad educativa acepte la idea de que todos en colegiado sordos y oyentes deben definir sus responsabilidades, su tarea y compromisos.

Conclusiones

Los prejuicios sobre las lenguas de señas no son nuevos, por un lado nos revelan nuestra concepción de ser humano y del lenguaje. El estudio de las lenguas de señas es muy joven —y qué decir sobre la investigación de de las Comunidades Sordas—, comparado con la tradición en el estudio de las lenguas orales, sin embargo, estas investigaciones contribuyeron a ubicar a las lenguas de señas como lenguas naturales. Y, en alguna medida, a revisar nuevamente qué pasaba con respecto a la educación de la persona sorda.

Durante siglos al Sordo se le ha considerado como un ser enfermo, “incapaz de comunicarse” a través de la lengua oral, pero esta percepción sería diferente si pensáramos que el Sordo tiene una lengua diferente a la lengua oral, la lengua de señas. Es decir, si en lugar de partir de la idea preconcebida de que la persona sorda tiene que aprender a “escuchar” y a utilizar su aparato fonoarticulador para comunicarse, y en lugar de eso observáramos que el Sordo utiliza las manos, el cuerpo, las gesticulaciones faciales, y el espacio en donde puede articular las señas, para comunicarse, apreciaríamos que el Sordo tiene su propia lengua, una lengua de modalidad visogestual con características que la distinguen de las lenguas audio orales. Los Sordos, por tanto, no serían vistos como enfermos, sino como miembros de una comunidad lingüística particular, y en razón de esto habría que proponer una planeación educativa para la enseñanza de la lengua de señas como lengua materna, así como la propuesta de un modelo bilingüe intercultural.

Implementar un modelo bilingüe intercultural ha sido la meta de varias escuelas públicas y privadas desde la década de los noventas del siglo pasado, sin embargo, esta labor es mucho más compleja que el uso de la LSM en la escuela, o de la presencia del asesor sordo en el salón de clases, es también acercar a la Comunidad Sorda a la escuela, es interactuar con la comunidad oyente, es revalorar qué escuela necesita el Sordo pero determinada por el propio sordo, no por el oyente, y no menos importante, pensar en las estrategias necesarias para el aprendizaje del español como una segunda lengua.

La identificación de la Comunidad Sorda como un grupo lingüístico minoritario puso en la mesa la propuesta de un cambio en el modelo educativo que se traduciría en la implementación de un modelo bilingüe intercultural. Adoptar este modelo implica no sólo llevar la LSM al aula, atañe aspectos fundamentales como el respeto a ambas lenguas —LSM-español—, a ambas culturas —una sorda y otra oyente—, así como el acercamiento de la

comunidad Sorda a la escuela. Pero también requiere una discusión seria sobre el hecho de que es el Sordo quien debe tener el papel de rector sobre el tipo de educación que necesita. Porque si hoy en día podemos discutir sobre la importancia de las lenguas indígenas, del derecho a la educación en la lengua materna, del respeto a los derechos humanos, del logro de una sociedad que se aprecie por su diversidad, tolerancia y respeto a la diferencia, también habría que discutirse por qué la educación de la personas sordas, sigue siendo impuesta por la sociedad oyente, y no generada y ejecutada por la propia sociedad silente. ¿Por qué aun no se reconoce que los sordos son los únicos que saben qué tipo de educación necesitan?

Si deseamos un mundo mejor, un mundo donde quepan diferentes mundos, un mundo donde la diversidad de las lenguas no sea un impedimento para tener acceso a la educación, necesitamos reconocer quiénes somos, dónde estamos, qué tenemos, qué necesitamos, con quiénes convivimos, qué nos corresponde hacer —oyentes y sordos—para poder iniciar un recorrido hacia el respeto real por la diversidad.

Miroslava Cruz Aldrete (*)

Referencias Bibliográficas

Álvarez-Alcántara, J. E. (2002). *Orientaciones y sugerencias para la atención educativa de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales*. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. México.

Arango, G., Couret, G., Jackson, D., de la Machorra, A., Martínez, V., Mora, N., Pedraza, L., Velarde, M. y Aroche (1985). *Mis primeras señas II*. Serie de cuadernos didácticos. Dirección General de educación Especial. Secretaría de educación Pública. México.

Arango, G., García-Lanz, H. & Jackson D. (1983). *Mis primeras señas*. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial. México.

Bravo-Ahúja, G. R. de. (1992). The process of bilingualism in a multiethnic context. *International Journal of the Sociology of language*, 96: 45-52.

Conrad, R. & Weiskrantz, B. C. (1984). Deafness in the 17th Century: Into Empiricism. *Sign Language Studies*, 45, 291-399.

Cruz-Aldrete, M. (2008). Gramática de la Lengua de Señas Mexicana. Tesis de doctorado. El Colegio de México. México.

Cruz-Aldrete, M. & Sanabria, E. (2006). Algunos aspectos sociolingüísticos de la comunidad Sorda en México. Universidad de Sonora, Hermosillo. México.

Diario Oficial de la Federación México. (2005), 10 de junio. "Ley General de las Personas con Discapacidad".

Emmorey, K. (2002). *Language, Cognition and the Brain. Insights From Sign Language Research*. Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

Estrada, Z. (2006). Lingüística descriptiva y educación bilingüe. En R. Terborg y L. García-Landa (coordinadores) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Volumen I. pp. 215 – 234. UNAM, CELE. México.

Faurot, K., Dellinger, D., Eatough, A. y Parkhurst, S. (1999). *Lenguaje de signos mexicano: La identidad como lenguaje del sistema de signos mexicano*. Instituto Lingüístico de Verano. A.C.

Fernández-Viader, M. P. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: Confederación Nacional de Sordos de España. Fundación ONCE.

Fridman B. (1996a). Verbos y espacios mentales en la Lengua de Señas Mexicana. *Lengua y Habla. Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C. II. A. L.*, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes Mérida, Venezuela. 1.2, 1-18.

Fridman B. (1996b). “La comunidad silente de México: Una etnia ignorada”. Seminario de Teorías de frontera. En proceso de publicación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Fridman, B. (1998). Sociedad y naturaleza: Encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual. *Géneros de la Universidad de Colima* 13: 1-19.

Fridman, B. (2001). *Iniciativa de Ley Federal para la cultura del sordo*. (manuscrito inédito).

Huet-Herrera, S. (1983). Datos biográficos del Prof. Eduardo Huet. Fundador y primer director de la Escuela Nacional de Sordomudos de México. Manuscrito inédito.

Jackson D. (1981). “Un enfoque objetivo del lenguaje manual”. En D. Jackson (Ed.), *Audición y Lenguaje en Educación Especial: experiencia mexicana*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto. Unidad de Promoción Voluntaria.

Johnson, R. (1991). Sign Language, culture & community in a traditional Yucatec Maya Village. *Sign Language Studies*, 73: 461- 474.

Jullian-Montañés, C. (2001). *Génesis de la comunidad silente en México. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)*. Tesis de licenciatura. Sin publicar. México: UNAM.

Klima, E. S. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Lane, H. (1984). *When the mind hears. A history of the deaf*. New York: Random House.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, Alianza.
- Massone, M. I., Simón, M. & Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Colección Estudios de la Minoría sorda. Libros en red.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and Child Development*. Los Ángeles, CA.: University of California Press.
- Muñoz, H. (2006). Educación intercultural y política de lenguaje en México. En Terborg, R. & García-Landa, L. (coord.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. UNAM. México. pp. 235-254.
- Radelli, B. (1993). Naturaleza del lenguaje y problemas para la rehabilitación de niños sordos. *Memorias del segundo encuentro de lingüística en el Noroeste*. División de Humanidades, Universidad de Sonora.
- Sánchez, C. M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Centro Profesional para Sordos CEPROSORD. Caracas, Venezuela.
- Secretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal (2004). *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana. DIELSEME*. (Edición en Disco Compacto ISBN 970-18-8538-4).
- Smith Stark, Thomas C. (1990). Una comparación de las lenguas manuales de México y Brasil. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México. Trabajo inédito.
- Smith-Stark, T. (1986). La lengua manual mexicana. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México. Trabajo inédito.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure. An outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Studies in Linguistics, Occasional Papers, 8. Buffalo: University of Buffalo. [*Sign Language Structure* 1978, 1993, Silver Spring, Md. Linstok Press].
- Tamayo, J. L. (1972). *Benito Juárez: Documentos, Discursos y Correspondencias*. (4 vols.). México: Editorial Libros de México. S.A.
- UNESCO (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París, Francia.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París, Francia.
- UNICEF (1999). *Estado mundial de la infancia*. Nueva York.

{1} *Sordo*, *Sorda* con letra mayúscula es una convención que se ha utilizado para diferenciar al grupo de personas sordas que reconocen la lengua de señas como su lengua natural. El empleo de letras minúsculas o mayúsculas para la palabra *sordo* no es azaroso. El uso de esta convención en la escritura tiene como objetivo establecer una distinción entre la ausencia del sentido de la audición y el reconocimiento de la identidad de grupo. Así la palabra *sordo* con letras minúsculas hace referencia a la condición auditiva de los no oyentes, mientras que la palabra *Sordo* con mayúscula conduce a la referencia de un grupo de personas sordas que comparte una lengua de señas.

{2} El estudio de la LSM comienza a mediados de los ochenta del siglo pasado, entre los trabajos pioneros se encuentran la investigación Jackson (1981) y de Smith-Stark (1986, 1990) sobre las características del sistema de esta lengua y de la Comunidad Sorda. Ya en la década de los noventa del siglo pasado se observa un mayor auge en el estudio de la gramática de la LSM, sobresale la investigación de Fridman (1996a, 1996b, 1998) con respecto a las clases de verbos, y el estudio de Faurot, Dellinger, Eatough & Parkhurst (1999), en el cual se presenta algunas características sociolingüísticas y sintácticas de la LSM y su relación con el español y la Lengua de Señas Americana.

{3} Los datos biográficos que presento de Eduardo Huet provienen de una versión realizada por la bisnieta de Eduardo Huet, Susana Huet Herrera (Huet-Herrera, 1983).

{4} En 1755 surge la figura más relevante en la educación de los sordos. Fue el abad francés Charles Michel de l'Épée, quien funda en París la primera escuela pública para sordos; desarrolla un alfabeto —dactilología—, y un lenguaje signado. Esta lengua de señas, como anota, es propia de la comunidad silente que en un principio se da cita en la “escuela” de l'Épée, de tal modo que su trabajo consiste en documentar cada una de las señas, y posteriormente tratar de darle una estructura gramatical que fuera lo más parecida a la estructura gramatical del francés (Lane, 1984).

{5} La tesis de Jullian Montañés (2001) sobre el origen de la Comunidad Sorda en México profundiza en la fundación y desarrollo de la Escuela Nacional de Sordomudosabarcando el periodo de 1867 a 1886.

{6} El 3 de marzo de 1882 muere Eduardo Huet en la ciudad de México. La historia de este personaje y de la ENS es del dominio de la comunidad sorda y transmitida de generación en generación a sus miembros. Eduardo Huet es una figura emblemática de la Comunidad Sorda en México, es considerado como un personaje fundamental en la génesis de la comunidad, así como en la formación y transmisión de la lengua de señas.

{7} En el actual Instituto Nacional de Rehabilitación, en el departamento de audiología, foniatría y patología del lenguaje, se otorga el servicio de audición, el cual tiene como parte de sus funciones el manejo de pacientes hipoacúsicos y especifica que para ello se utilizan “... diferentes estrategias llegando a emplear el apoyo de lenguaje manual con el fin de aumentar la comprensión del lenguaje” (www.inr.gob.mx). Este hecho nos revela su concepción del

lenguaje y de lo que es una lengua, desde esta perspectiva la LSM no es una lengua, es una forma más de comunicación. Asimismo constituye una muestra del escaso conocimiento que se tiene sobre las lenguas de señas y de la Comunidad Sorda.

{8} Adela Maldonado y Gustavo Couret (comunicación personal 2002). Ambos formaron parte del equipo de capacitación de la Dirección de Educación Especial encargados de diseñar y ejecutar talleres para la enseñanza de la LSM a nivel nacional.

{9} En el Distrito Federal en el CAM #52 desde el 2003 se ha implementado como proyecto piloto el modelo bilingüe para los alumnos sordos. Por otra parte, el CAME #15 “Escuela de Audición y Lenguaje Profesora Lidia Cotaque Barrios”, de Hermosillo, Sonora, y el CAM CAM #6 en Cuernavaca, Morelos, son escuelas que desde hace más de una década han adoptado el uso de la LSM como un elemento fundamental para la educación del sordo.

{10} Por ejemplo, la elaboración del diccionario bilingüe español – LSM (Secretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, 2004). Este diccionario es enviado a cada una de los centros de atención múltiple del D.F y de todo el país.

{11} Bravo-Ahúja (1992) analiza el trabajo desarrollado en la educación bilingüe para las comunidades indígenas, entre los años treinta hasta la década de los setentas del siglo XX. Menciona que los materiales realizados resultaban caóticos al no tener de marco los principios de la lingüística aplicada.

{12} Fridman (2001) plantea la propuesta de un modelo bilingüe bicultural para las personas sordas, de acuerdo con este investigador la planeación y dirección de la educación del sordo debe estar dentro de la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe y no regida por la Dirección de Educación Especial.

{13} El Grupo TESSERA que implementa el modelo educativo bilingüe desarrolla como parte de su plan de trabajo el método de la *Logogenia* (Radelli, 1993) para la adquisición del español teniendo como input la lengua escrita. Este método tiene como marco teórico la gramática generativa.

(*) Publicado en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2009 Volumen 3 Número 1.