

CREENCIAS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACION DE SORDOS: MAGIA Y LÓGICA*

Robert E. Johnson

Profesor y Director de Educación para Graduados
Universidad Gallaudet
Washington, D. C.

Mi primer contacto con la educación de sordos ocurrió en 1972, cuando comencé a aprender lengua de señas y me vi enfrentado con discusiones acerca de cómo debería llevar ese proceso. La mayoría de las personas que encontraba me decían que debía aprender un nuevo sistema de señas que haría posible el comunicarme con las personas sordas y al mismo tiempo proveer a los niños sordos con un modelo hablado para adquirir el inglés de una manera natural. Se hacía referencia a esto de varios modos: cómo señar en inglés, inglés signado y SEE. Como lingüista, estaba intrigado por las concepciones de lenguaje involucradas en lo que estaba escuchando. ¿Cómo podría ser, me preguntaba, que el aprendizaje de otro lenguaje involucrara sólo el vocabulario para ser usado en la sintaxis de mi propia lengua? ¿Cómo podría ser que el habla fuera un elemento esencial en la adquisición del lenguaje por parte de personas quienes no podían escucharlo? Algo no sonaba bien.

Al mismo tiempo, estaba escuchando de unas pocas personas sordas que había otra forma de señar. La llamaban Lengua de Señas Americana o ASL y me decían que si deseaba hablar a sordos adultos, necesitaría aprender ese lenguaje, que las personas sordas no usaban realmente los sistemas de señar el inglés que estaban siendo enseñados en las escuelas. A medida que miraba la ASL y comenzaba a aprenderla, comencé a ver elementos de lo que conocía, como lingüista, como los elementos de una lengua. Desde entonces, he pasado todo el tiempo contemplando tal lengua, intentando describir sus estructuras y su maravilla, tanto por sus sorprendentes similitudes con las lenguas habladas como por sus aún más destacables diferencias con estas.

Con el paso del tiempo, he llegado a entender que aquellas pocas personas sordas que me hablaban acerca de la ASL en los primeros días de mi interés, estaban nadando contra la tormentosa marea temprana de la Comunicación Total, y que estaban en lo cierto. La ASL es una lengua, es lo que usan las personas sordas para su comunicación, y hay algo fundamentalmente ilógico acerca de la otra aproximación. En realidad, no he estado solo en esta observación.

Numerosos académicos, quienes han examinado cuidadosamente las lenguas de señas y las han comparado con los sistemas de señar inglés en la escuela, han llegado a conclusiones similares. Para la mayoría de los lingüistas, la conclusión sobre cuál forma de señas usar es respondida fácilmente: usen la lengua natural, no el sistema inventado.

En los casi 25 años que han pasado desde 1972, a medida que he observado las prácticas involucradas en la educación de los niños sordos, he comenzado a notar un cierto número de fenómenos que es tanto interesante observarlos como retador tratar con ellos. Es especialmente fascinante ver cómo, en la cara de la evidencia en contrario, nuestras concepciones y percepciones de las personas sordas y cómo debería educárseles siguen esencialmente sin cambios. Es este hecho el que trataré aquí. Intentaré describir el fenómeno y discutir algunos de sus productos, aunque lo entiendo poco y sospecho que puedo hacer poco por explicarlo o cambiarlo¹.

El fenómeno que he notado con gran regularidad en las discusiones de la educación de los sordos es este: virtualmente en ningún momento en que estemos hablando acerca de los niños sordos que están adquiriendo una lengua hablada (inglés en los Estados Unidos), notamos conjuntos de construcciones sociales y prácticas culturales que se coloquen en contradicción con lo que podemos observar a través de medios racionales o lógicos. Y, esto es más importante, tales construcciones sobreviven y perduran a pesar de la contradicción.

Como antropólogo, sé que las personas en todas partes tienen tales construcciones y prácticas que contradicen las explicaciones racionales. Cuando examinamos las sociedades tradicionales, los sistemas ideológicos que muestran contradicciones de este tipo son llamados frecuentemente *sistemas religiosos* o *prácticas mágicas*, usualmente debido a la incongruencia entre estas creencias y prácticas y lo que los científicos occidentales, racionales, perciben como rea-

¹ La mayor parte de mi experiencia con la educación de sordos es en los Estados Unidos. He tenido breves vistazos de los sistemas educativos en otros países, pero realmente no anuncio el entenderlos o conocerlos. Lo que voy a decir pertenece al sistema en los Estados Unidos. Sospecho que los paralelos con nuestra experiencia pueden ser fáciles de encontrar en cualquier parte.

* Artículo traducido al Español por Nelson Cárdenas.
Corrección de estilo: Profesor Alejandro Oviedo P.

lidad. Concluyendo sobre el trabajo del antropólogo Clifford Geertz (1966), uno podría argüir que tales sistemas tienen valor funcional para una sociedad debido a que proveen un medio de entender los fenómenos que no están en línea con nuestra interpretación del mundo. Esto es, tienen valor precisamente porque proveen explicaciones alternativas de los fenómenos que somos incapaces de moderar o aceptar.

Podríamos concordar en que la base de la humanidad es la habilidad para crear representaciones simbólicas del mundo (construcciones culturales) y para usar esas construcciones como mecanismo de adaptación (figura 1). Esto provee un sentido de seguridad que llega hasta donde las construcciones y los productos reales sean congruentes, como se ilustra en la figura 2. Pero, ¿qué sucede cuando las observaciones no son congruentes con la "verdad" que hemos aprendido de nuestros valores culturales? Tiene sentido que los fenómenos que no tienen sentido de acuerdo con nuestras construcciones sean inquietantes, que reten nuestra habilidad para adaptarnos al mundo al construir el sentido de él (figura 3); es exactamente en tales circunstancias, sugiere Geertz, cuando los sistemas conceptuales y las prácticas culturales pueden intervenir para respaldar la validez del símbolo en lugar de admitir la realidad de la observación contradictoria.

Enfrente de tal fenómeno carente de interpretación, es común que surjan conceptos y prácticas que respalden la validez de las construcciones sociales. Geertz propone que tales prácticas son tanto un *modelo de* la visión cultural del mundo (debido a que practicarlas es un ejemplo de la verdad del concepto), como un *modelo para* la visión cultural del mundo (debido a que su práctica es tan obligatoria para hacer que la construcción cultural parezca ser más cierta que la observación racional que la contradice). El producto de adaptación de tales construcciones y prácticas (su razón de ser) es que la habilidad de los humanos para entender y manipular el mundo a través de la simbolización no es retardada, aunque la validez de nuestras observaciones sí lo sea. Incluso puede hacerse que la contraevidencia encaje en los patrones culturales que han funcionado para respaldar la existencia de un grupo y, por tanto, se haga menos amenazante. (Figura 4).

Tales prácticas comparten la característica de ser *incontrovertibles* o *de satisfacción posible* desde una perspectiva lógica. Idealmente, los sistemas científicos de conocimiento son contrarios de forma tal que son falseables por la evidencia contraria a los anuncios de la teoría. La contraevidencia plantea un reto a la teoría. En contraste, las creencias religiosas y las prácticas mágicas están construidas de una forma tal que todo producto de una práctica dada se coloca como sustento de la validez de la construcción, al mismo tiempo que ningún producto de alguna práctica puede invalidar esa construcción. Cualquier producto que no se acople al producto pretendido (esto es, el producto predicho por la construcción social) puede ser explicado y negado por otra parte del sistema. De este modo, las prácticas se establecen sólo para res-

palidar la construcción social. Nunca es retardada, ni siquiera por la contraevidencia. El resultado es que tales construcciones sociales y las creencias y prácticas que las rodean pueden existir muy cómodamente, incluso en contradicción directa con fenómenos observados. Construcciones y prácticas de este tipo no están restringidas a las sociedades tradicionales. Nuestra propia sociedad las usa ampliamente tanto en la vida cotidiana como en las discusiones académicas y científicas, aunque usualmente no son identificadas como prácticas religiosas, rituales o mágicas. Sin embargo, comparten los rasgos de respaldar sistemas de creencias a través del uso de prácticas no falseables que son modelos de las construcciones del sistema y modelos para él.

Frecuentemente, las discusiones acerca de la educación de los niños sordos están llenas de tales símbolos contradictorios. Y en ningún lugar son más evidentes que en la discusión y las formulaciones acerca de cómo proveer a los niños sordos con acceso a lenguas habladas, tales como el inglés, el español o el francés. En efecto, uno esperaría que estas se reunieran exactamente en ese dominio, debido a que la sordera presenta tantas contradicciones a nuestras maneras ordinarias de adaptarnos a y entender el mundo.

Mi meta aquí es examinar algunas de las concepciones que rodean esta cuestión, mirando en particular situaciones en las cuales creencias y prácticas comunes parecen coexistir cómodamente con hechos contradictorios. No sostengo estar proveyendo un examen exhaustivo de las prácticas en la educación de los sordos. Simplemente estoy interesado en encontrar dónde puede establecerse una práctica en contradicción con las observaciones y en cómo persiste esa práctica. Tampoco haremos que tales sistemas de creencias estén limitados a una aproximación particular de la educación de los sordos. Parecen ser universales en el campo.

Primero, es útil hacer dos observaciones que serían difíciles de disputar racionalmente, y con las cuales la mayoría de nosotros, en reflexión, concordaría y sostendría que aceptamos. Aquí están:

Observación 1: Las personas que llamamos "sordas", o "limitadas auditivas", son llamadas así debido a que no escuchan bien. Más precisamente, debido a que no escuchan lo suficiente como para adquirir adecuadamente la lengua hablada de su país a través de medios normales a un ritmo oportuno.

Observación 2: La Observación 1 no cambia significativamente a lo largo de la vida de una persona sorda. Es decir, muy rara vez la audición es restaurada y la lengua hablada no se vuelve más accesible con el paso del tiempo.

Hablar a los niños sordos: Una creencia contradictoria

Desde la Ilustración, las sociedades europeas han compartido la noción de que los sordos deberían tener acceso a los lenguajes hablados para disfrutar los beneficios del ser

humano. Originalmente, estos beneficios fueron vistos como salvación religiosa, pero desde entonces han sido interpretados para incluir la búsqueda más terrenal del acceso a los beneficios económicos y culturales. Hay poca argumentación en torno a esta noción. Casi todos concuerdan en que algo necesita hacerse para proveer a los sordos acceso a los beneficios de la sociedad, que proveer acceso es algo bueno y que tiene algo que ver con el acceso a las lenguas habladas. Sin embargo, argüimos sin fin acerca de *cómo* podrían ser provistos estos beneficios de la mejor manera, y es en los argumentos acerca de la metodología que la naturaleza contradictoria de nuestras concepciones se vuelve evidente. En la superficie, tales metodologías parecerían ser muy diferentes. ¿Qué podría ser más diferente que el oralismo, en el cual los adultos mueven sus bocas para transferir el lenguaje a los niños sordos, y la comunicación total, en la cual los adultos también mueven sus brazos con el mismo propósito? Sin embargo, con un examen más de cerca puede encontrarse que comparten ciertas concepciones culturales y operan de modo similar en las formas en las cuales validan estas realidades culturales enfrente de evidencia contradictoria.

Tal vez la más interesante de todas las prácticas es la que intenta enseñar una lengua hablada a los niños sordos al hablar hacia ellos. Se hará evidente que no restrinjo estas observaciones al oralismo. La mayoría de las prácticas en la educación de los sordos están centradas en el habla hacia los niños, incluso aquellas que involucran mover los brazos.

Las personas que no están en nuestro campo podrían concluir fácilmente que hablar a los niños sordos para transmitir conocimiento lingüístico es contrario a la Observación 1. Podrían decir que los niños sordos son incapaces de adquirir, por naturaleza, una lengua hablada a través de la audición. Los practicantes de los métodos que están basados en el habla podrían contraponerse a eso. Aunque la Observación 1 es cierta, algunos otros hechos son más importantes que la Observación 1 y por tanto hacen necesario hablar de todos modos. Podrían decir que es posible acometer ciertas estrategias y prácticas que se sobrepongan a la limitación; que es posible, bajo las circunstancias correctas, que los niños sordos adquieran un lenguaje hablado presentado a través del habla.

Tal visión es respaldada por varias construcciones culturales, cada una de las cuales es enormemente incontrovertible por naturaleza. La primera de estas es que hablar es una condición humana normal y necesaria. No es error que la palabra *dumb* en inglés se refiera tanto a la incapacidad para hablar como a la incapacidad para pensar. Sin habla, las personas son vistas como menos que humanos. Por tanto, cualquier cosa que pueda hacerse para proveerles de habla será para su beneficio al volverse más humanos.

La segunda construcción es que el habla es necesaria para la adquisición del inglés. Por tanto, el habla debe ha-

cerse accesible en alguna forma para que los niños sordos adquieran el lenguaje.

La tercera construcción es que es posible hacer que el habla sea accesible a los sordos a través de alguna técnica de comunicación. Sostiene que los problemas que hemos visto en nuestros sistemas educativos afloran simplemente del hecho de que no hemos encontrado el medio adecuado de hacer que el habla sea accesible. Por tanto, nos trasladamos desde el habla pura y la lectura del habla, pasando por el bimodalismo y entrando al habla acotada, preconizada ahora por algunos como la manera de hacer que el habla sea accesible.

Estas construcciones están investidas de realidad y son hechas más válidas al ser pronunciadas y practicadas. Están estrechamente tejidas dentro de la tela de nuestra sociedad y están perpetuadas en otras numerosas construcciones sociales. Aún más, cada una de ellas se hace infalseable por conjuntos de prácticas casi embebidas en el sistema de educación.

Para cada una, podemos hacer observaciones racionales que la contradicen. Tomando la primera construcción, por ejemplo, en efecto vemos que el habla es estadísticamente normal. La mayoría de las personas hablan una lengua y lo hacen naturalmente y sin esfuerzo o intervención. Por tanto, hay alguna razón estadística para pensar que las personas que no hablan son extrañas. De hecho, hay una multitud de argumentos de que comunicarse a través de señas es de algún modo inadecuado, primitivo, no humano y no espiritual. Sin embargo, esta noción de normalidad estadística no invalida realmente las observaciones que ahora somos capaces de hacer. Desde la perspectiva de la lingüística, ahora es más fácil demostrar que hay otras lenguas que pueden ser usadas para comunicarse, lenguas que no involucran el habla. Se ha mostrado que lenguas de señas, tales como la ASL, son tan plenamente válidas como lenguas y sistemas de comunicación como lo son las lenguas habladas. Por tanto, a partir de la observación, parecería que el habla no es una condición tan necesaria de humanidad, sino simplemente más común estadísticamente. Sin embargo, tales demostraciones no son aceptadas fácilmente dentro del establecimiento educativo. Típicamente son desechadas como políticas, mal dirigidas, mal informadas o irrelevantes para los temas reales de la educación. Esto es así debido a que retan la concepción fundamental de lo que significa ser humano, una concepción que es respaldada incluso enfrente de evidencia contraria.

La segunda concepción o tema es que el habla es necesaria para la adquisición del inglés u otras lenguas sociales y que de algún modo es suficiente para la enseñanza del lenguaje. Su corolario es que el usar una lengua de señas inhibe el aprendizaje del habla. La validez de estas formulaciones depende en parte de la propia definición de inglés. Si nuestra definición del inglés es sólo que es un lengua hablada, entonces es tautológico decir que el habla es necesaria. Pero si con inglés queremos decir inglés ha-

blado y escrito y si reconocemos que el habla y la escritura son cosas diferentes, entonces la validez de la construcción es fácil de disputar. La evidencia proveniente de casi un siglo de hablar a los niños sordos sugiere que es un medio menos que eficiente para transmitir el inglés. En la figura 5, la línea inferior en el gráfico representa los niveles medios de comprensión de lectura, respecto a la edad, de un gran número de los niños sordos en los Estados Unidos en 1974. Esta representa la línea base alcanzada después de casi cien años de adquisición del lenguaje a través del habla. Incluso después de diez u once años de educación, los niveles medios de comprensión de lectura de los niños sordos no se igualaban a los de niños oyentes de siete años de edad. Es seguro decir que estas observaciones sugieren que el habla no es suficiente para transmitir ni siquiera el inglés escrito a los niños sordos.

Es igualmente fácil de disputar la noción de que el habla es necesaria para la adquisición del inglés. Es el caso, por ejemplo, que hay muchos sordos prelingüísticos en los Estados Unidos quienes se han vuelto muy letrados en el inglés sin aprender a hablar. De nuevo, la evidencia racional respalda la Observación 1.

Entonces ¿por qué persiste la práctica de hablar a los niños sordos en los Estados Unidos? Esto tiene respaldo en las razones que mencioné antes. Primero, su práctica la hace parecer sensible. "Esta es la forma en que hacemos la educación de los sordos y esta es la forma en que siempre la hemos hecho. Se siente bien". En segundo lugar, las estadísticas que usé antes para cuestionar la práctica se usan para sustentarla. Es común escuchar algo como lo siguiente: "Pero he visto a muchos niños sordos quienes aprendieron a hablar y a leer el habla a través de nuestros métodos. De hecho, aquí hay uno de ellos" (y un niño sordo es llevado a la escena y puesto a recitar algo o a tener una conversación acerca de algo, frecuentemente con resultados muy convincentes). De hecho fue cierto que en 1974, a su nivel de edad, entre siete y nueve por ciento de los niños examinados calificaron en nivel apropiado para su edad o por encima de él. El anuncio común es que el empleo de un método en particular ha sido el responsable de la rata de éxito del siete por ciento. Este es un anuncio que uno podría sentirse incómodo de hacer en otro campo. Supóngase, por ejemplo, que el siete por ciento de las llamadas telefónicas de Bell Atlantic tuvieron éxito, o que el nueve por ciento de los vehículos de la NASA despegaron del suelo. Pero es casi pregonado orgullosamente en la educación de los sordos. En el núcleo crítico, sin embargo, está la idea de usar la excepción (sólo el siete por ciento de los niños) para definir la regla ("la educación de los sordos es exitosa").

El hecho de que los porcentajes no cambiaron radicalmente durante los primeros veinte años de bimodalismo en los Estados Unidos, debería argüir muy bien que el método no fuera responsable de los éxitos. De hecho, es probable

que otras consideraciones fueran las responsables. Estas podrían incluir edad de aparición de la sordera, experiencia previa con el lenguaje hablado, adquisición temprana de la lengua de señas, severidad de la pérdida auditiva, consideraciones culturales o demográficas (participación de los padres en los primeros años del aprendizaje de la lectura o la clase socioeconómica), o incluso la suerte. Los datos no fueron recolectados de una manera que haga que la respuesta a las preguntas sea científicamente posible, por lo que tenemos que suponer. Pero es improbable que fuera el método, debido a que los porcentajes han permanecido casi constantes a través de los cambios en la metodología.

Tercero, la creencia es respaldada por las prácticas del sistema educativo usado, en el cual aquellos niños que son o serán "fallas" en los métodos hablados de adquisición del lenguaje, son gradual y sistemáticamente removidos de la muestra poblacional. Típicamente, tales niños son trasladados a otras instituciones, con frecuencia aquellas que emplean una forma de comunicación señada. De este modo, con el paso del tiempo, la población en la institución centrada en el habla está compuesta por una concentración mayor de aquellos que han tenido éxito, un hecho que podría llevarlo a uno a creer que la aproximación ha sido más exitosa de lo que realmente ha sido. Aún más, aquellos quienes han sido o serían fallas han sido colocados en ambientes donde se utiliza un tipo de comunicación señada y típicamente han aprendido ASL fácilmente. La conclusión extraída frecuentemente de esto es que colocarlos allí y exponerlos a las señas fue lo responsable de su falla para hablar. De hecho, la causa y el efecto han sido invertidos, los niños sin éxito fueron identificados como no parlantes antes de que aprendieran a señar.

Sin embargo, las observaciones son usadas para sustentar la validez de hablar a los niños, un resultado que comparte mucho con las construcciones sociales identificadas al comienzo de la discusión. De hecho, parece que una vez el sistema de creencia está en su lugar, hay poca evidencia que pueda invalidarlo.

La tercera construcción propone que es posible hacer que el habla sea accesible para los niños sordos, para que puedan adquirirla naturalmente. Mucho de este esfuerzo provino de la descripción lingüística de las formas en las cuales los niños adquieren el lenguaje, y está apoyada en términos de efectos de período crítico y la adquisición natural a partir del ambiente del niño. De hecho, no ha sido desarrollado un sistema accesible aunque ha sido la búsqueda primordial del campo desde su percepción. La falta de éxito del método puramente oral en los Estados Unidos ha sido documentada detalladamente y está sustentada en estadísticas como las que hay en la figura 5. Menos obvio es el método del bimodalismo, el cual cambió el comportamiento superficial sin cambiar las concepciones subyacentes de la educación de sordos.

Por bidualismo me refiero a la creencia ahora ampliamente difundida de que lenguas habladas tales como el inglés pueden ser señadas y que, en la representación señada del inglés está siendo representado el inglés hablado. Gran parte del mundo aún acepta la noción de que si los profesores oyentes usan una lengua hablada y representan simultáneamente esa lengua con algún tipo de señas, eso proveerá a un niño con un ambiente natural para el aprendizaje del lenguaje a través de esa lengua hablada. Muchas aproximaciones actuales dependen fuertemente del empleo de "sistemas" para representar con señas el lenguaje hablado. Ahora vemos inglés señado, español señado, tailandés señado y posiblemente swahili señado, contruidos sobre estos principios. Son usados en las escuelas en todo el mundo.

Por tanto, el bidualismo sostiene presentar un modelo natural adquirible del habla inglesa, al sustentar el habla con un componente manual de señas calçadas sobre el habla. Surgió sobre la filosofía de la Comunicación Total y aunque se convirtió rápidamente en un método de instrucción casi universal, ha continuado siendo representado como una filosofía. También se ha dicho que es altamente exitoso al inducir la adquisición natural del inglés por parte de los niños sordos. En realidad, sólo ha tenido un éxito ligeramente mejor en los Estados Unidos que el oralismo puro. Volviendo a la figura 1, nótese la línea central en el gráfico, la cual representa los niveles medios de lectura de la mayoría de los niños sordos en los Estados Unidos en 1990. Refleja el éxito del bidualismo después de quince a veinte años de aplicación casi universal en el país. El desplazamiento sólo ha sido ligero, con las puntuaciones medias pico apareciendo desde cerca del nivel de tercer grado hasta cerca del nivel de cuarto grado. No es un indicativo de gran éxito del método bidual en la enseñanza de la lecto-escritura.

Sin embargo, esta falla es negada en la literatura y prevalecen los anuncios de éxito. Esta contradicción es posible a través de las mismas ideas escritas antes, es decir, interpretaciones ricas de los datos estadísticos y negación del problema. Los proponentes del bidualismo citan muchos estudios que se dice demuestran la superioridad del método. Moores (1990), por ejemplo, cita un estudio realizado por Klopping (1972): "... los hallazgos para este grupo de estudiantes indican que sus profesores deberían usar la comunicación total para alcanzar el nivel más alto de comprensión de la información presentada y discutida en el salón de clases".

El estudio de Klopping arguye que el método de la TC (Comunicación Total o bidual) era superior a los métodos Rochester y oral. Es instructivo mirar estos resultados y considerar su interpretación². Sus resultados están graficados en la figura 2, en la cual el método de la TC alcanzó un nivel de comprensión del setenta y cinco por ciento, batiendo tanto al Método Rochester (sólo delecteo con los dedos) y al Método Oral - Auditivo (hablar solamente). Estos son datos

difícilmente sorprendentes, debido a que todo el mundo sabe que los niños sordos entenderán más un cuento si se les representa con señas que si sólo les es delecteo con los dedos o hablado, pero el argumento de que esto respalda el éxito y el uso del bidualismo es espejismo.

Para ver esto, uno debe examinar lo que realmente estaba siendo evaluado y quién estaba haciendo el "entendimiento" que estaba siendo medido. La población era un grupo de jóvenes sordos que estaban entre los trece y los veinte años de edad, un rango amplio para cualquier prueba, pero que incluía algunos niños que probablemente ya habían salido de la escuela. El cuento presentado a los jóvenes era un cuento al nivel de tercer grado, presentado en tres modos. Por tanto, los productos del estudio demuestran que los adolescentes sordos, algunos de ellos muy viejos, sólo podían entender el setenta y cinco por ciento de un cuento al nivel de tercer grado cuando éste era presentado en el modo TC (bidual). Visto bajo esta luz, no es una recomendación del método sino una muy generosa interpretación de los resultados. El punto aquí no es criticar a Klopping, sino que todos los que estamos en el campo hemos estado muy deseosos de aceptar tales estudios por su valor de fachada, yendo rara vez al trabajo original para considerar lo que realmente dicen las estadísticas.

De modo similar, los proponentes del bidualismo han tomado el crédito para el escaso siete a nueve por ciento de los niños que leen en el nivel de su grado o por encima de él. Estos, arguyen, sustentan el uso de la comunicación bidual. Sin embargo, hay poco que sugiera que este siete a nueve por ciento de los niños es una población diferente del siete al nueve por ciento que tuvieron éxito bajo el oralismo. De nuevo, la causalidad de estos resultados probablemente no está conectada a ningún método y sólo sustenta un anuncio de éxito de que los propios estándares son extremadamente bajos, por lo que la práctica del método y la interpretación conveniente de los estudios del método le permiten a éste persistir, incluso frente a evidencia contradictoria.

Se dice que aquellos de nosotros quienes argüimos contra él tenemos motivos éticos amargos y estamos insultando a los profesores esforzados de niños sordos, quienes están haciendo su mejor esfuerzo en contra de probabilidades abrumadoras.

Concuerdo en que las probabilidades están abrumadoramente en contra del éxito del método bidual, pero esto no es así porque sea conveniente para mí el decirlo. Es porque, como lingüista, veo tal aproximación como esencialmente mágica. La veo como condenada al fracaso desde el comienzo. Está rodeada por práctica ritual que la hace parecer razonable, pero cuando es examinada bajo otra luz se puede revelar que tiene poco que la recomiende. Si acep-

² Una versión de esta discusión aparece en Liddell y Johnson (1992).

tamos los datos anteriores y concordamos en que la evidencia que la respalda es débil, tenemos que preguntar por qué ha fallado cuando las personas creen en ella tan fuertemente. Propongo que hay al menos tres razones por las cuales no puede funcionar.

Primero, cualquier mirada cuidadosa a una videocinta de bimodalismo mostrará que éste no está compuesto de dos mensajes producidos simultáneamente y equivalentes. Usualmente el habla es perfecta (pero, si es ajustada, se muestra a un ritmo de producción inusualmente lento) pero usualmente el discurso señalado es, hablando francamente, una maraña. Es asincrónica debido a las dificultades de producción conectadas con el hecho de realizar dos tareas cognitivas y físicas difíciles a la vez, carece de mucho o la mayoría del mensaje que está siendo transmitido a través del habla, debido al hecho de que típicamente los señas son "escogidas" sólo para mantener el ritmo del habla; y usualmente es muy inexacto conceptualmente; esto es, los significados de muchas señas típicamente son diferentes de los significados de las supuestamente sinónimas palabras habladas. Esto ha sido demostrado ampliamente y necesita mayor demostración aquí. Si alguien aún no cree en ello, le invito a que se videograbé a sí mismo produciendo habla y signos bimodales y a que examine los resultados por sí mismo.

Segundo, y de más interés, es la noción de que las palabras de una lengua pueden ser colocadas, de modo significativo, sobre la estructura de otra lengua. Tales sistemas son preparados de acuerdo con principios generales basados en la noción de que hay una correspondencia de léxico uno a uno entre las lenguas. Comúnmente, tales sistemas están contruidos sobre tres principios primordiales (algunos sistemas contienen más principios aparte de estos tres, pero estos son los que hay en común entre todos los sistemas que conozco)³. Las reglas comunes para crear frases en inglés señalado para los usuarios de la ASL, son :

1. Usar las señas de la ASL en el orden de palabras del inglés.
2. Usar una seña para cada palabra en el inglés, inventando señas especiales para palabras de función y afijos de la lengua hablada que no tienen señas correspondientes en ASL.
3. Cambiar la configuración manual de la seña para corresponder a la forma manual deletreada que corresponde a la letra inicial (o a otra) de la palabra en inglés escrito.

Uno podría preguntarse cómo llegó a ser aceptado que la substitución de los elementos léxicos de un lenguaje dentro de la gramática de otro constituye un ejemplo de oración en cualquiera de las lenguas. Esta dificultad se vuelve más evidente cuando intentamos emplear los mismos tres principios para usarlos con las lenguas habladas. Supóngase, por ejemplo, que decidimos que la manera más eficiente para que los niños hispanohablantes en Colombia aprendan

el inglés, sería que los profesores usaran un sistema que llamamos "Hablando Inglés Exacto" (*Speaking Exact English* o S.E.E.). Podría argüirse que usar esta aproximación sería mejor para los niños, debido a que ya saben el vocabulario del español y pueden enfocarse sobre la gramática del inglés sin la carga de aprender las palabras del inglés. Aún más, los cambios en las palabras del español les ayudarían a conectarse a las palabras equivalentes en inglés. Los tres principios de representación señalada de inglés, traducidos a una relación entre el inglés y el español, se leerán como sigue:

1. Usar las palabras del español en el orden de palabras del inglés.
2. Usar una palabra española para cada palabra inglesa, inventando nuevas palabras en inglés para los afijos o elementos de léxico del español que no existan en el inglés.
3. Cambiar la primera letra de la palabra española escrita correspondiente a la palabra que se habla, para que se adapte a la primera letra de la versión escrita de la correspondiente palabra en inglés.

En seguida se muestra un conjunto de oraciones en español y sus equivalentes en "Inglés hablado exacto":

Ing: Why are n't we walk ing to the park today?

Esp: Porqué estamos {n't} nosotros caminar ando a la parque hoy?

SEE: Whorqué astamosn't wosotros waminando a tha parque toy?

Inglés: Don't you enjoy walking?

S.E.E.: Dacern't yu egustar waminaring?

Inglés: Look! I can speak English very well

S.E.E.: Lira! Io coder sablar Inglés vuy wien

Inglés: And it is very esasy to learn, isn't it?

S.E.E.: A il is vuy ecil ta laprender, isn't el?

A pesar del hecho de que emplear tal aproximación es obviamente indeseable cuando están involucradas dos lenguas habladas, la misma aproximación es usada ampliamente en la enseñanza de las lenguas habladas a los niños sordos. No ayuda decir que la porción signada de la comunicación total es lengua de señas. No lo es, incluso aunque las señas sean tomadas de una lengua de señas o estén basadas en una de ellas. También es poco razonable decir que las señas son inglés, porque no lo son. De hecho, la porción señalada de una señal comunicada simultáneamente no es ni inglés ni lengua de señas. Es algo más -algo que según lo que conozco no es usado en ningún contexto interactivo humano natural-. Claramente, las palabras de una lengua no se acoplan fácil o na-

³ Scott Liddell y yo desarrollamos esta demostración juntos y por varios años la hemos presentado a diferentes audiencias.

turalmente sobre las estructuras de otra. Pero el hecho de que tantas personas usen el sistema lleva a que éste parezca ser razonable, incluso frente a evidencia contraria.

Una tercera razón para la falla del bimodalismo es que la porción visual de la señal carece de mucho del mensaje que está disponible a través del habla. Por ejemplo, se pierde toda la entonación y la fuerza de la voz, que sabemos que son las responsables de transportar una gran parte del significado del inglés. El producto es que los usuarios del bimodalismo escuchan oraciones entonadas y recaladas en inglés y asumen que los significados son transferidos de alguna manera a las manos. No lo son. A las dos oraciones siguientes se les quita ambigüedad sólo a través de la fortaleza y la entonación en el inglés, pero son idénticas en la porción signada de una señal bimodal⁴:

I'm hungry. Let's eat, mother.

I'm hungry. Let's eat, mother.

El análisis final para extraer de estas observaciones es que, incluso cuando usamos la comunicación bimodal, aún estamos hablando a los niños sordos y esperando que nos escuchen. Una vez más, es incongruente y contradictorio con las Observaciones 1 y 2. Pero incluso tal evidencia tiene dificultad socavando la creencia que la gente tiene en el sistema. Es como magia. Lo hacemos porque está sustentado por la ideología. Porque lo hacemos, sustenta la ideología. Es virtualmente incontrovertible por la evidencia y por tanto persiste. Es prácticamente fundamentarse en construcciones culturales sustentadas por la creencia ideológica y la práctica ritual. Tiene sentido por sí solo y es capaz de persistir enfrente de evidencia contraria, tal vez porque no podemos llegar a ver las alternativas.

Una nota final. En los últimos diez años o algo así ha habido un movimiento hacia lo que se está llamando educación bilingüe-bicultural. Se está trasladando para reemplazar al bimodalismo como la filosofía de enseñanza dominante en los Estados Unidos y se anuncia que es más exitoso. En diseño, involucra el acceso a lenguas de señas naturales temprano en la vida y aproximaciones a la enseñanza de lenguas habladas que dependen de los impresos visualmente accesibles más que en las formas inaccesibles del inglés hablado. Yo y otros hemos argüido fuertemente para que sean empleadas tales aproximaciones, pero surgen numerosas preguntas a partir de nuestra discusión aquí. Entre ellas están las siguientes:

- ¿Es posible preparar sistemas educativos que sean sensibles a los datos racionales?
- ¿Es posible crear sistemas pedagógicos que sean más sensibles a la información negativa de lo que lo son a la ideología?
- ¿Es posible hacer más énfasis en lo que los niños están aprendiendo que sobre en el modo cómo están hablando acerca de ello?

Hasta ahora, los resultados no son enteramente alentadores. Pocos programas han instituido planes de evaluación serios que valorarían los éxitos y fallas de los sistemas a medida que crecen. Muchos han aceptado la ASL como la siguiente píldora mágica, eso resolverá los problemas de lecto-escritura de los niños sordos. Algunos incluso han propuesto que simplemente el adquirir la ASL permitirá a los niños el adquirir el inglés. La mayoría ha tomado como un hecho que pronunciar ellos mismos *bilingüe* es ser bilingüe, incluso sin profesores bilingües o equipos de profesores compuestos de un usuario de cada lengua. Otros han sido contruidos sobre la idea equivocada de que el bilingüismo y la educación bilingüe para los niños sordos serán lo mismo que para los niños oyentes. Estos son los resultados de construcciones ideológicas y sugieren el uso de prácticas mágicas.

En la medida en que las nuevas aproximaciones a la educación de los niños sordos copien como espejos las construcciones ideológicas de las viejas aproximaciones, en la medida en que las nuevas aproximaciones dependan de prácticas mágicas auto-satisfactorias, están condenadas a sufrir los mismos tipos de fallas evaluativas que sus predecesoras. Tal vez podemos comenzar a mirar a través de la aproximación mágica hacia la educación de los sordos y encarar algunos hechos difíciles. Estos son que los niños sordos no escuchan lo bastante bien como para adquirir las lenguas habladas a través de medios normales y que la situación no mejora mucho a lo largo de sus vidas. Cualquier sistema que vaya a tener éxito tendrá que reconocer, abrazar y vérselas con alguna aproximación que no involucre el hablar a los niños sordos.

REFERENCIAS CITADAS

- Allen, Thomas E., 1986: Patrones de Aprovechamiento Académico Entre Estudiantes Limitados Auditivos: 1974 y 1983. En la obra de Arthur N. Schildroth y Michael A. Karchmer (eds.): *Deaf Children in America*. San Diego, CA. College-Hill Press. pp 461 - 206.
- Center for Assessment and Demographic Studies, 1991: Folleto de normas sobre los limitados auditivos. Washington D.C. Gallaudet University. Gallaudet Research Center.
- Geertz, Clifford, 1966: Religión como sistema cultural. En la obra de Michael Banton (de.): *Anthropological Approaches to the Study of Religion*. Londres. Tavistock Press.
- Klopping, H., 1972: Entendimiento del lenguaje en los estudiantes sordos bajo tres condiciones auditivas - visuales. *American Annals of the Deaf* 117 (3), 389 - 396.
- Liddell, Scott K. y Robert E. Johnson, 1992: Hacia Prácticas Teóricamente Sonoras en la Educación de los Sordos. En *Proceedings of the Conference on Bilingual Considerations on the Education of Deaf Students: ASL and English*. Las Vegas, Nevada. Washington D.C., Gallaudet University Press.
- Moores, Donald, 1990: Vino viejo en botellas nuevas. Manuscrito no publicado. Universidad Gallaudet, Washington, D. C.

⁴ Estoy agradecido con Scott Liddell por mostrarme por primera vez esas oraciones

GRAFICAS

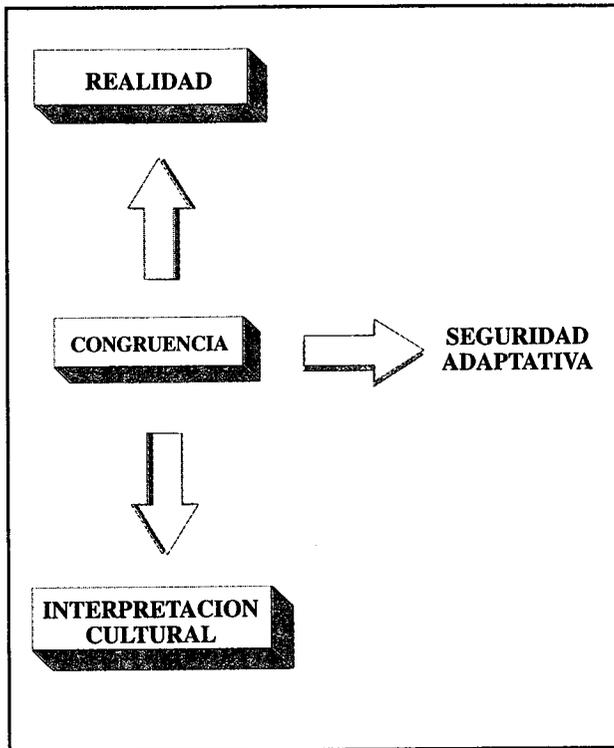


Figura 1: Adaptación como interpretación.

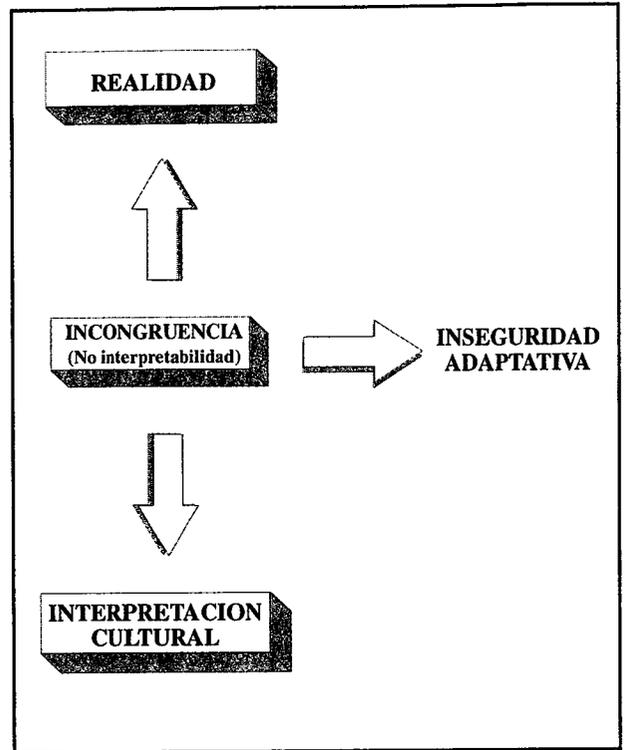


Figura 2: Interpretabilidad y seguridad.

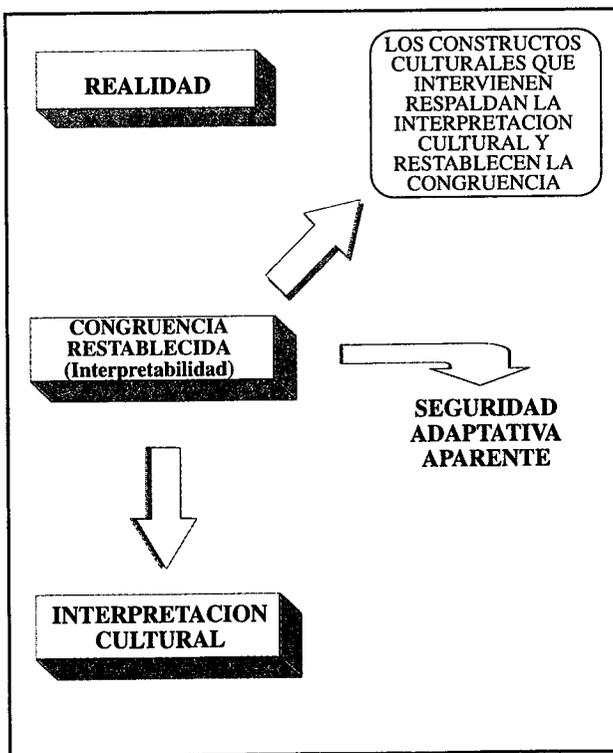


Figura 3: Postulación de constructos culturales para restablecer el sentido de interpretabilidad.

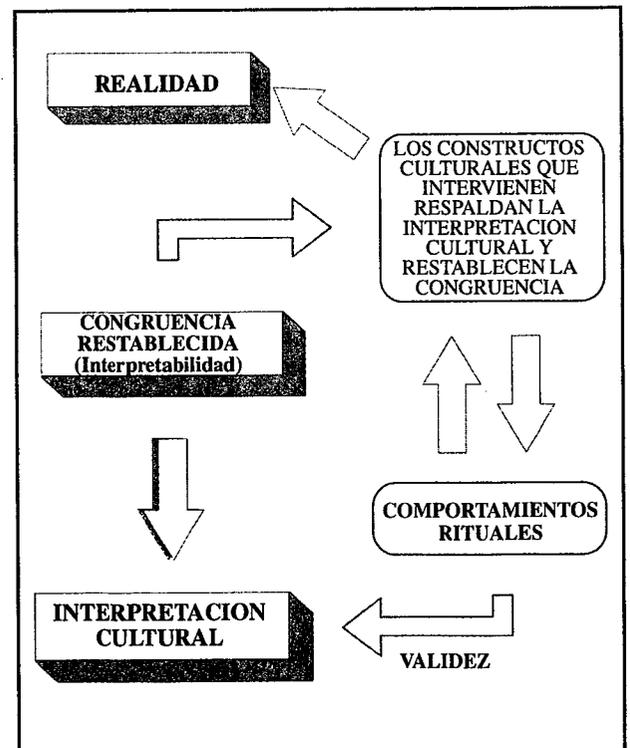


Figura 4: Los constructos culturales como modelos de validez de interpretaciones.

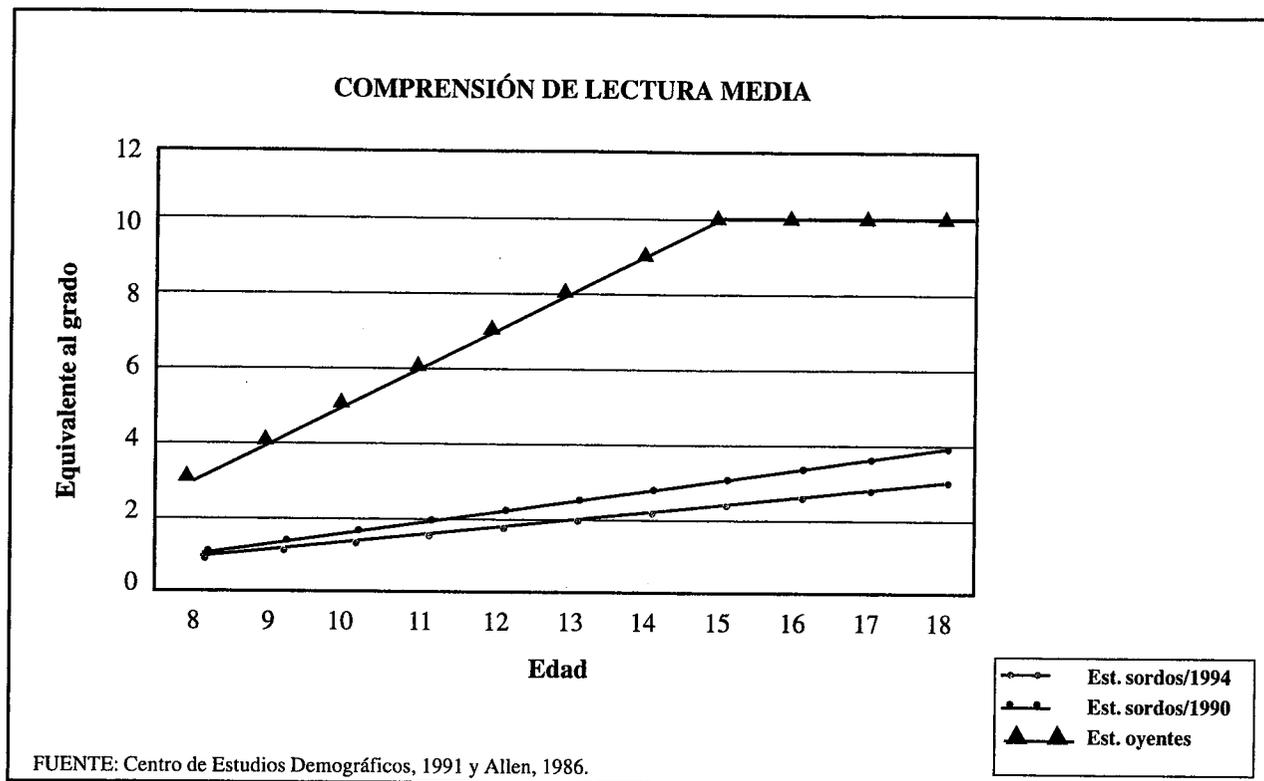


Figura 5: Nivel de lectura según el grado y la edad en los Estados Unidos, 1974 y 1990.

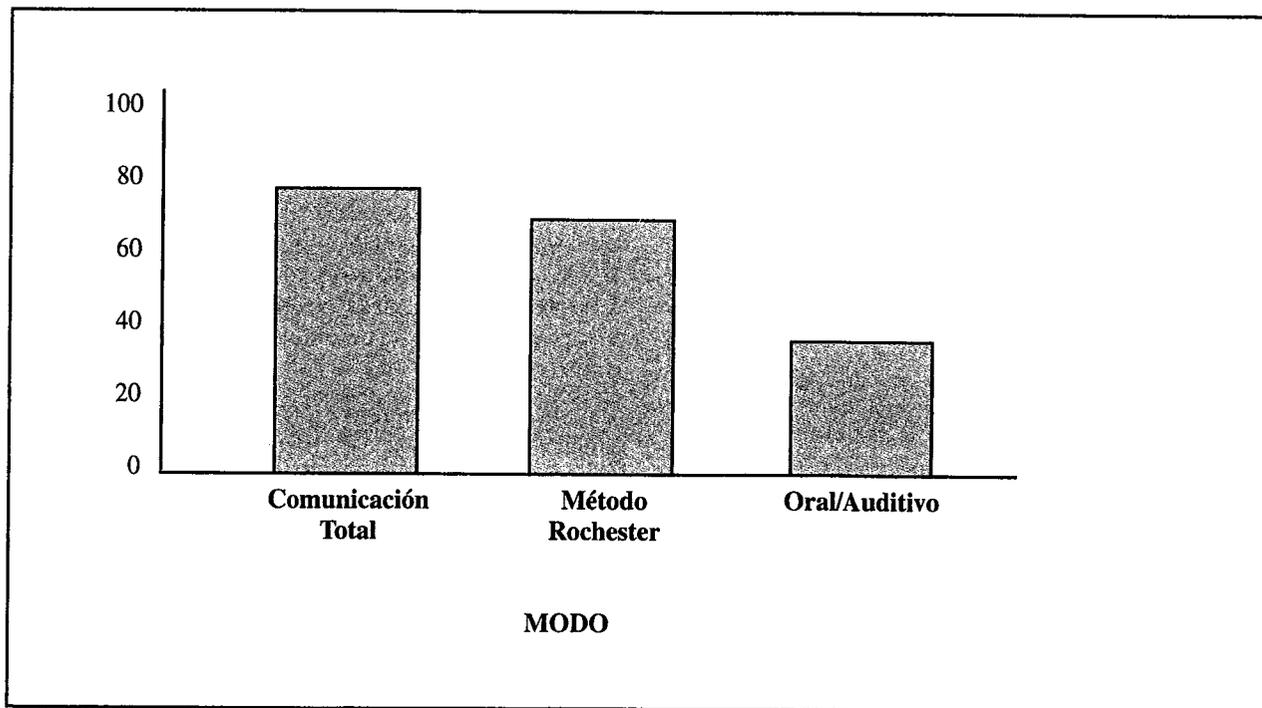


Figura 6: Resultados del estudio de Kloppling (1972).