

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

### TESIS DE GRADO

### *MANO A MANO "EN-SEÑAS" TU VOZ*

N° CLASIFICACIÓN:	ADQUISICIÓN:
t-13. A	donación
	N° INVENTARIO:
	<del>2828</del> 1353



Mar del Plata, Septiembre del 2006

Unidad Académica: Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Mar del Plata

Título del Proyecto: Mano a Mano "en-señas" tu Voz

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S.:143/89

Alumnos: Allegretti, María Belén Mat. 4376/98 DNI 28.009.909

Frau, María Adela Mat. 4600/98 DNI 27.385.451

Mercuri, María Victoria Mat. 4476/98 DNI 25.562.116

Supervisor: Gatti, Elisa

Cátedra o Seminario de radicación: Seminario de Necesidades Educativas  
Especiales

Fecha de Presentación: 06-09-06

"Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos Allegretti María Belén, Frau María Adela y Mercuri María Victoria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores".

“El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por los alumnos Allegretti María Belén, Frau María Adela, Mercuri María Victoria; matrículas 4376/98, 4600/98, 4476/98 respectivamente, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los seis días del mes de septiembre del año 2006”

Firma, aclaración y sello del Supervisor.

"Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los alumnos Allegretti María Belén, Frau María Adela, Mercuri María Victoria, matrículas 4376/98, 4600/98, 4476/98 respectivamente."

Firma y aclaración de los integrantes de la Comisión Asesora.

Fecha de aprobación.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA.

Plan de Trabajo para la realización de la Investigación de Pregrado.

Requisito curricular del Plan de estudios 1989 (O.C.S. 143/89)

Nombres y Apellidos:

Allegretti, María Belén.	Mat. 4376/98
Frau, María Adela.	Mat. 4600/98
Mercuri, María Victoria	Mat. 4476/98

Cátedra ó seminario de radicación: Seminario Necesidades Educativas Especiales.

Supervisor: Lic. Elisa Gatti.

Consiguar si el proyecto forma parte de uno mayor: No.

Título del proyecto: Mano a mano "en – señas" tu voz.

Descripción resumida

El presente trabajo intenta analizar y caracterizar los beneficios que supone la implementación sistemática de la lengua de señas argentina (LSA) en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las personas sordas e hipoacúsicas (SeH), para la adquisición y desarrollo de ciertas habilidades adaptativas, que contribuyen de manera esencial al desarrollo integral de niños con esta clase de necesidades especiales.

Se trata de un estudio de tipo exploratorio/descriptivo que incluye observaciones directas y documentales, búsqueda bibliográfica (consulta en base de datos, biblioteca, artículos de revistas especializadas, acceso a circulares técnicas, etc.) entrevistas y concurrencia a diversos establecimientos.

Se caracterizan los modelos pedagógicos vigentes en la educación de personas SeH y se comentan las características de la LSA además de identificar y caracterizar lo que consideramos como habilidades adaptativas, es decir, el conjunto de capacidades que posibilitan a las personas para funcionar en la vida diaria. Por último, se reflexiona sobre lo trabajado, elaborando propuestas de intervención pertinentes, sustentadas sobre la influencia favorecedora antes mencionada.

Palabras Claves

Sordera/ Hipoacusia -- LSA -- Habilidades Adaptativas -- Proceso de enseñanza/aprendizaje -- Desarrollo integral.

Descripción detallada.

Motivos y antecedentes

Las primeras motivaciones que sustentan este trabajo, están relacionadas con el interés que poseemos por el complejo tópico de la discapacidad y específicamente, por la sordera, temática en la que creemos que existen importantes falencias a nivel pedagógico, que repercuten en el desenvolvimiento individual y social de la persona SeH, dificultando de alguna forma su desarrollo integral.

Dada la complejidad de la temática, es importante dejar asentado que no nos resultó fácil delimitar la problemática a abordar. Diversas vicisitudes hicieron que nos planteáramos diferentes cuestiones, sin perder de vista nuestro objetivo principal, que es la defensa de la LS como lengua natural de la persona SeH.

La circunstancia determinante para la elección del tema fue, la observación, a partir de distintas visitas a CEFA, de una modalidad de trabajo por ellos implementada: un grado multimodal que supone la integración de la oralización y la lengua de señas en la enseñanza de niños/as con patologías asociadas a la sordera. Dicha experiencia ha sido evaluada favorablemente por los docentes de la institución quienes aseguran que se han producido cambios beneficiosos a nivel de la conducta y las emociones en los niños/as que integran el mencionado grado.

En el presente trabajo haremos referencia a la existencia de dos tendencias pedagógicas vigentes: Modelo Médico y Modelo Educativo.

Haciendo un poco de historia puede decirse que las dos tendencias en querrela han sido protagonistas de una larga peregrinación. Ellas representan metodologías y más aún, perspectivas antropológicas y filosóficas netamente diferentes en sus concepciones y consecuencias prácticas.

El modelo médico, cuyo hito está constituido por el Congreso de Milán de 1880, parte de una visión centrada en el déficit, en la carencia, en aquello que falla y/o falta y que por lo tanto hay que reparar ó rehabilitar. Plantea como intervención terapéutica y educativa la utilización de la lengua oral propia de cada país en desmedro de la "mímica". Su objetivo fundamental suscientamente se centra en que "el sordo hable".

El modelo educativo comienza a gozar de cierto auge a partir del año 1980 cuando tiene lugar el Congreso de Hamburgo, en el cual se reconoce que el modelo imperante hasta ese momento, y, sus afirmaciones en contra de la LS (acerca de que la misma perjudica a la palabra, a la lectura labial y al desarrollo de funciones cognitivas, entre otras) carecen de fundamento científico válido.

El segundo modelo plantea una concepción centrada en las capacidades y potencialidades que posee la persona SeH. Afirma que ellas son sujetos sociolingüísticamente diferentes, poseedores de una lengua distintiva, la LS, a la que acceden naturalmente a través de una modalidad viso-gestual, *la que además asegura una comunicación completa e integral*. Es ésta una nueva mirada donde el niño es considerado un ser social cuyo desarrollo depende en gran parte de la calidad de experiencias socioculturales que se le ofrezcan. Esta perspectiva, desde lo pedagógico enfatiza como función esencial de la escuela el *educar*.

Haciéndonos eco de esta segunda tendencia es que planteamos nuestro propósito, decidiendo realizar un estudio exploratorio/descriptivo que consiste en la utilización de diversos recursos anteriormente mencionados.

Objetivos generales y particulares.

Objetivo general

Dar cuenta, a partir de diversos elementos teórico-metodológicos, de los beneficios que la implementación y utilización de la LSA produce en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de niños sordos e hipoacúsicos, en relación a la adquisición y desarrollo de habilidades adaptativas que contribuyen a su desarrollo integral (cognitivo, emotivo/afectivo, social).

Objetivos particulares

- (a) Describir los modelos pedagógicos vigentes en la educación de las personas sordas e hipoacúsicas ( Modelo Médico y Modelo Educativo ).
- (b) Describir y valorar las características fundamentales de la LSA como lengua natural y referente cultural de la comunidad sorda.
- (c) Definir y describir los conceptos de habilidades adaptativas / capacidades personales a la luz del presente trabajo.
- (d) Esclarecer la contribución de la LSA en la adquisición y desarrollo de habilidades adaptativas por parte de las personas sordas e hipoacúsicas.
- (e) Elaborar propuestas pertinentes para el campo educativo que orienten al docente y estudiante en la aplicación de la LSA en el plan curricular.
- (f) Reflexionar acerca de los cambios necesarios en el ámbito educativo y, formular predicciones pertinentes en relación a la temática propuesta y desarrollada

Métodos y técnicas:

Entrevistas a Informantes clave en distintas instituciones relacionadas con la temática abordada.

Entrevistas a profesionales del área.

Historias de vida.

Observaciones áulicas en establecimientos educativos.

Observaciones documentales.

Cronograma de actividades:

	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Búsqueda de bibliografía	X	X	X	X	X	X		
Visita a Instituciones	X	X	X		X	X		
Supervisión			X	X	X	X	X	

Presentación Plan de Trabajo							X	
Confección Marco Teórico							X	
Elaboración Informe Final							X	X
Presentación de conclusiones y propuestas							X	X

## Bibliografía

Behares, L. E. (1997). *Implicaciones teóricas (y de las otras) del descubrimiento de Stokoe*. Memorias del VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. INSOR. Santa Fé de Bogotá (pp. 22-28)

Benedetti, M. L. (1995). *Sordo - ¿Mudos? (Un mundo a conocer)*. Buenos Aires. Tecné

Buscaglia, V. (1999). ¿Por qué un equipo para la comunidad sorda?. Artículo publicado en revista *Desde Adentro* (publicación del Instituto de Lengua de Señas Argentina) Año 2, N° 2. La Plata. Argentina.

Bruner, J. (1994). *Actos de significado. Mas allá de la Revolución Cognitiva*. Cap.1, 2, 3 y 4. Madrid. Alianza.

Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Cap. 5, 9 y 10. Barcelona. Gedisa

Dirección De Educación Especial. Circulares Técnicas Generales N° 1 (30-04-03), N° 2 (19-06-03) y N° 7 (03-07-03)

Lewis, V. (2001). *Desarrollo y déficit*. Madrid. Paidós

Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Cap. 14, 15 y 16. Madrid. Alianza.

Marchesi, A. (1990). Comunicación, lenguaje y pensamiento de los niños sordos. En Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación III*. Madrid. Alianza Psicología.

Rodriguez, M. A.; (1992). *Lenguaje de signos*. Madrid. CNSE-ONCE.

Schom, M. (2002). *EL niño y el adolescente sordo*. Buenos Aires. Lugar

Schom, M. (2003). *La capacidad en la discapacidad*. Buenos Aires. Lugar.

Skliar, C.; Massone, M. i. ; Veinberg. S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Rev. Infancia y Aprendizaje* 69-70 (pp. 85-100).

Skliar, C. (1999) *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos*. Difusord. Barcelona.

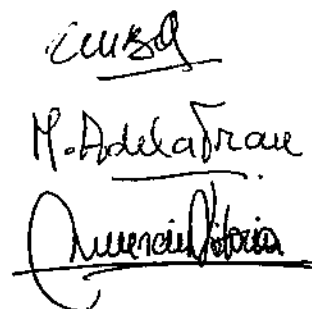
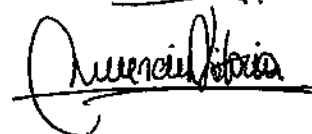
Valmaseda, M. (1987). Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo. En Marchesi, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos*. Madrid. Alianza

Vygotsky, L. S. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cap. 1 y 2. Barcelona. Grijalbo.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós

  
Firma del Supervisor  
ELYSA GATTI

Firma de los Alumnos

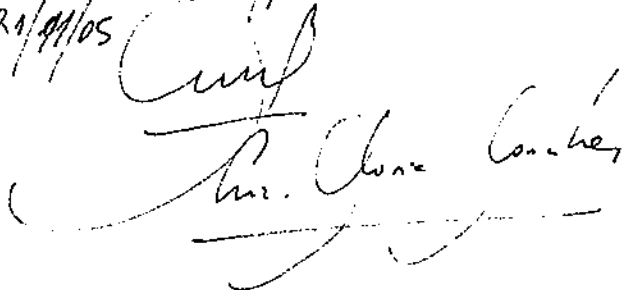
  
M. Adela Traue  


Resultados de la evaluación:

Fecha:

20/01/05

Aprobado

  
Mercedes

## Índice General

Introducción.....	1
Clasificación.....	3
Causas.....	6
Epidemiología.....	8
Diagnóstico y evaluación.....	9
Métodos y técnicas.....	12
Estado de la cuestión.....	13
Dos Modelos de abordaje de la Sordera.....	17
Lengua de señas en Argentina y en el mundo.....	27
Marco teórico.....	29
Lenguaje y pensamiento en el niño sordo.....	34
Lengua de señas.....	42
Hijos sordos, padres sordos y padres oyentes.....	55
Habilidades adaptativas.....	60
Desarrollo integral y Proceso enseñanza aprendizaje.....	69
Papel de la familia en el niño sordo.....	82
Trabajo de campo.....	88
Conclusiones.....	112
Propuestas de intervención.....	115
Apéndice.....	119
Bibliografía.....	133

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es dar cuenta, a partir de diversos elementos teórico-metodológicos, de los beneficios que la implementación y utilización de la Lengua de Señas Argentina (LSA) produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños sordos e hipoacúsicos, en relación a la adquisición y desarrollo de habilidades adaptativas que contribuyen a su desarrollo integral (cognitivo, emotivo-afectivo, social).

Desde este punto de vista, describiremos los modelos pedagógicos vigentes, las características de la Lengua de Señas (LS), su contribución en la adquisición y desarrollo de habilidades adaptativas; elaborando propuestas y reflexionando sobre los cambios necesarios y posibles de implementar en el ámbito educativo en pos de los objetivos planteados.

Por ello planteamos, comenzar con la definición de uno de los conceptos más relevantes: *discapacidad*. Con este propósito mencionaremos la distinción efectuada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir de tres nociones:

1. *Deficiencia*: Es toda pérdida o anomalía de una estructura ó función psicológica, fisiológica ó anatómica.

2. *Discapacidad*: Toda restricción ó ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma ó dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

3. *Minusvalía*: Es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia ó de una discapacidad que limita o impide el desarrollo de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo, factores sociales y culturales).

A partir de lo expuesto es válido aclarar que mientras la deficiencia implica falta ó ausencia anatómica ó funcional en determinados sectores orgánicos, la *discapacidad* remite a las *consecuencias* que aquella tiene sobre las actividades físicas, intelectuales, afectivo-emocionales, sociales y económicas de la persona.

El concepto de discapacidad no es absoluto, sino *relativo*, relacionado con aquellos objetivos específicos y con las condiciones y exigencias que el medio natural y social establecen. Además el término incluye la dimensión temporal, en el sentido de que un trastorno ó alteración para ser considerada como tal, debe perdurar un lapso más ó menos prolongado, ó ser incluso, definitivo.

En el primer caso la discapacidad es recuperable o sea susceptible de mejorar en determinados aspectos o ser compensada por otras funciones que pueden asumir el rol perdido (prótesis y otros recursos).

De modo que, estamos en condiciones de plantear que la sordera constituye una alteración orgánica que produce una discapacidad de tipo sensorial, generando las consecuencias mencionadas anteriormente en el desenvolvimiento de la persona. La OMS establece como persona sorda a

aquella que es incapaz de percibir los sonidos con ayuda de aparatos amplificadores. Debe aclararse que esta definición se refiere a la sordera profunda (la cual implica una pérdida de audición de más de 75 decibeles), no así a la hipoacusia que puede verse favorecida por la utilización de distintos recursos.

### Clasificación

Existen distintas clasificaciones y grados de la afección.

1. Benedetti (1995), ubica en una escala, esquemáticamente: (a) la sordera profunda (de nacimiento ó accidental), (b) la hipoacusia y, finalmente, (c) el escalón más valorado: el del mundo oyente.

2. Bowley y Gardner (1990) distinguen: (a) pérdidas auditivas leves, (b) pérdida parcial de la audición (con ayuda de audífonos), (c) pérdida importante de la audición (que requiere audífonos y lectura labial) y (d) sordera profunda.

3. Otra forma alternativa de clasificación, es distinguir la afección según su *causa*:

3. a *Hereditarias Genéticas*:

*Recesivas*: los padres son portadores de la enfermedad pero no son hipoacúsicos.

*Dominantes:* constituye el 10% de las hipoacusias, uno de los padres es portador del gen afectado y es hipoacúsico.

### 3. b *Adquiridas:*

*Prenatales:* enfermedades de la madre durante el embarazo pueden ser causa de hipoacusia en el niño, sobre todo si se dan entre la 7 y la 10ª semana. Entre las más graves nos encontramos con la rubeola, sarampión, varicela, alcoholismo, etc.

*Neonatales:* Traumatismo durante el parto, anoxia neonatal (falta de oxígeno), prematuridad, ictericia (aumento de la bilirrubina en la sangre por incompatibilidad Rh).

*Postnatales:* otitis y sus secuelas, fracturas del oído, afecciones del oído interno y nervio auditivo, intoxicaciones por antibiótico, meningitis y encefalitis, tumores, etc.

4. Puede realizarse la distinción de la sordera en función de la *parte del oído afectada*. Para una mejor comprensión de esta tipología es conveniente describir brevemente las distintas partes del aparato auditivo:

*Oído externo:* Está formado por el pabellón auditivo y el conducto auditivo externo. Su compartimento más obvio es la oreja, que actúa como reflector para captar eficazmente el sonido y enfocarlo hacia el conducto auditivo externo.

*Oído medio:* Es una cámara ocupada por aire que se abre a la faringe.

Está constituido por el tímpano y la cadena de huesecillos (martillo, yunque y estribo), que multiplican el sonido. Este pasa del oído externo al medio, ampliándose en el tímpano.

*Oído interno:* Formado por la cóclea y donde se adentran los centros receptores del sonido. En esta área se produce la percepción auditiva.

A partir de lo referido se obtienen:

4. a *Sordera de Conductión* (producidas por enfermedades ú obstrucción del oído externo ó medio, encargados de la transmisión de la onda sonora).
4. b *Neurosensorial* (producida por lesiones de células sensitivas ó terminaciones nerviosas del oído interno).
4. c *Mixta* (causada por combinación de las dos anteriores).
4. d *Sordera Central* (que se debe a la lesión del nervio auditivo ó corteza cerebral auditiva).

5. Otra forma interesante de taxonomía es considerar el *momento de instauración* de la sordera:

5. a *Prelocutiva* (anterior a la adquisición del lenguaje).
5. b *Postlocutiva* (pérdida auditiva a posteriori de la adquisición del lenguaje).

6. Así mismo es posible evaluarla según la *intensidad de la pérdida* en:

6. a *Leves:* pérdida inferior a 40 decibeles.
6. b *Moderadas:* de 40 a 70 decibeles.

6. c *Severas*: superior a 70 decibeles.

6.d *Sordera o Cofosis*: no se oye.

### Causas

Respecto a las causas de la afección, puede decirse que son múltiples y variadas. En la bibliografía existente las más citadas son:

#### 1. *Adquiridas*:

1. a *Infecciones Congénitas*: Toxoplasmosis, rubeola, herpes simple, sífilis, citomegalovirus.

1. b *Infecciones Postnatales*: meningitis bacteriana, paperas, sarampión, rubeola, etc. Las paperas (parotiditis) constituyen la causa más frecuente de sordera adquirida en los niños.

1. c *Traumáticas*.

1. d *Hiperbilirrubinemia* (aumento de la bilirrubina en sangre), generalmente debida a incompatibilidad Rh.

1. e *Ototóxicos*: Antibióticos tipo estreptomina, tobramicina, gentamicina, tomados por la madre y que atraviesan la placenta.

1. f *Antibióticos*: kanamicina, neomicina, estreptomina, gentamicina, vancomicina, furosemida, etc.

1. g *Prematuridad*.

2. *Genéticas*: constituyen al menos el 50% de los casos.

2. a *Autosómicas Recesivas*: Hipoacusia profunda aislada, síndrome de Usher, etc. El gen anómalo tiene que existir en ambos progenitores. La sordera se presenta de forma aislada, en el 70% de los casos (Malformaciones de Scheibe, Michel y Mondini) o asociada a otras anomalías en el 30%.

2. b *Autosómicas Dominantes*: síndrome de Waardenbrug, síndrome de Alport, Hipoacusia profunda aislada, otoesclerosis coclear, etc.

2. c *Recesivas ligadas al cromosoma x*: Hipoacusia profunda asociada con daltonismo, síndrome tipo Alport.

2. d *Mitocondriales*: síndrome de Kearns Sayre, etc.

2. e *Malformativas*: Microsomía hemifacial, síndrome de Goldenhar, etc.

2. f *Presbiacusia*: pérdida gradual de la audición a medida que la persona envejece.

Las causas genéticas van adquiriendo mayor importancia según se va progresando en el conocimiento de las enfermedades y van disminuyendo las causas adquiridas al potenciarse su prevención.

Es muy importante tener en cuenta los siguientes *indicadores de riesgo* en la aparición de la sordera:

1. Antecedentes familiares.
2. Infección en el embarazo.
3. Malformaciones craneofaciales.
4. Peso al nacer inferior a 1500 gramos.
5. Niveles elevados de bilirrubina en sangre.

6. Agentes ototóxicos en la madre o en el niño.
7. Meningitis de origen bacteriano.
8. Accidente hipóxico – isquémico.
9. Ventilación mecánica.
10. Síndromes asociados a hipoacusia.
11. Traumatismo craneoencefálico.
12. Trastornos neurodegenerativos.
13. Otitis media crónica.

### Epidemiología

De manera general, datos relevados entre el año 2002/ 2003 por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC) muestran que en uno de cada cinco hogares de nuestro país existe al menos un integrante con alguna discapacidad, representando esto un 7% de la población total, o sea, 2.176.123 personas.

Del total mencionado en el párrafo anterior, las discapacidades mas frecuentes son las motoras (39,5 %), siguen las visuales (22%), las auditivas (18%) y las mentales (15%). Es válido mencionar que estas cifras son similares a las obtenidas en otros países.

La prevalencia de la sordera profunda es de 1 cada 1000 casos. La incidencia, en cambio, de los trastornos moderados y ligeros es mayor,

encontrándose de 1-3 casos cada 100.

En la edad escolar la prevalencia de hipoacusia de más de 45 dB es de 3 por 1000 niños y de cualquier grado hasta de 13 por 1000.

### Diagnóstico y Evaluación

Consideramos sumamente importante una detección temprana de la Sordera para asegurar la debida estimulación, buena integración social y educativa del niño. Si bien la misma no implica la solución total de la afección, permite atenuar sus consecuencias en lo que respecta al desarrollo del sujeto. Mediante un seguimiento adecuado de los embarazos y una exploración neonatal completa, por lo menos en los grupos de riesgo, se pueden detectar precozmente las anomalías que existan en la audición del niño; aplicando formas de rehabilitación y propuestas educativas pertinentes que minimicen las secuelas del déficit auditivo.

Por este motivo es importante conceptualizar lo que se entiende por diagnóstico precoz e intervención temprana. Con este término se hace referencia al conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno; que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos.

El papel de los padres adquiere en este caso una importancia prioritaria,

ya que la familia se debe convertir en el mayor, en el más eficaz estímulo psicológico y didáctico de la persona con discapacidad a lo largo de su desarrollo, especialmente en edades tempranas.

La detección temprana de la sordera se encuentra avalada por leyes y documentos emitidos por organismos nacionales e internacionales. Entre los primeros figura la ley nacional N° 25. 415, la cual afirma en el artículo 1° acerca del derecho que tiene todo recién nacido a que se estudie su capacidad auditiva y se le brinde tratamiento en forma oportuna.

Un diagnóstico temprano requiere de un equipo técnico especializado. Hay diversas *modalidades de evaluación*:

#### 1. *Pruebas Subjetivas.*

Requieren la respuesta consciente del paciente:

1. a *Audiometría Tonal*: es un examen que tiene por objeto determinar el nivel mínimo de audición, es decir las alteraciones de la audición en relación con los estímulos acústicos. Los resultados que se plasman en un gráfico denominado audiograma. A partir del mismo se define el "umbral auditivo", es decir, hasta donde el paciente es capaz de oír.

1. b *Logaudiometría*: es una prueba que tiene como fin evaluar la capacidad de una persona para escuchar y entender el lenguaje.

#### 2. *Pruebas Objetivas.*

No requieren de respuesta del paciente y se obtienen aunque este no

colabore. Son pruebas no agresivas e indoloras. Las más utilizadas son:

2. a *Impedanciometría*: su objetivo es evaluar las patologías del oído medio (hipoacusias de tipo conductivo) a través de la timpanometría.

2. b *Potenciales Evocados Auditivos*: se evalúa el estado de la vía auditiva desde lo periférico hasta el tronco cerebral.

2. c *Otoemisiones Acústicas*: este estudio es de los más recientes. Consiste en el registro de las emisiones que el oído realiza mediante el movimiento vibratorio de las células ciliadas externas de la cóclea a muy baja intensidad.

Consideramos pertinente realizar una breve descripción de las diversas *modalidades comunicacionales* que pueden emplear las personas sordas, para que quienes no estén familiarizados con el tema puedan comprender la terminología utilizada y la propuesta que avalamos:

#### 1. *Oralismo*.

El objetivo de las corrientes que sostienen el oralismo es que el sordo hable. Los métodos educativos que utilizan están basados en la estimulación de los restos auditivos, entrenamiento en discriminación auditiva, entrenamiento en lectura labial. Se trabaja con el niño la articulación y gesticulación del lenguaje. Una mayor profundización de esta modalidad se encontrara en apartados siguientes.

#### 2. *Bimodalismo*.

Es un sistema de comunicación que intenta acercar dos mundos, el

mundo sordo y de LS por un lado, y el mundo oyente por otro.

Así, supone el *uso simultáneo de lengua oral y de signos de la LS*. Con este sistema el sordo recibe los signos de su propia lengua con estructuras sintácticas propias de la lengua oral.

Se le critica a este modelo el carecer de fundamento lingüístico como de ética al avasallar una lengua con otra.

### 3. *Bilingüismo.*

El bilingüismo es el *conocimiento y uso regular de dos lenguas*. En el caso que nos ocupa lengua oral y LS.

Esta modalidad comunicacional considera que la LS es la verdadera lengua de los sordos y se adquiere por contacto o interacción con otros sordos. La LSA no tiene una forma de transmisión auditivo-vocal sino viso- gestual. El bilingüismo es la única vía a través de la cual el sordo podrá satisfacer sus necesidades, comunicarse desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa y convertirse en un miembro del mundo sordo y del mundo oyente.

A lo largo del trabajo se desarrollaran características de este sistema comunicacional.

### Métodos y Técnicas

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos, emplearemos entrevistas a informantes clave realizadas en instituciones relacionadas con la

temática; entrevistas a profesionales del área, historias de vida, observaciones áulicas en establecimientos educativos y observaciones documentales.

## ESTADO DE LA CUESTION

Diversas investigaciones realizadas en este campo, coinciden en señalar que la utilización, implementación y legitimación de la LS, contribuye al desarrollo integral del niño sordo.

Estudios realizados demuestran que la adquisición del lenguaje oral, se ve seriamente comprometida en niños sordos, produciendo consecuentemente dificultades en el aprendizaje de la lectura que merman los beneficios que la comunicación escrita puede proporcionar a dicha población (Figuroa y Lissi, 2005).

Desde este punto de vista, se ha analizado la importancia de la manipulación de la lengua de señas en la aprehensión del lenguaje escrito en las personas sordas, además de la posibilidad de transferir las habilidades logradas mediante ella, a otro campo de capacidades del sujeto.

En este sentido, Miller (1997) afirma en sus estudios, que los niños señantes tienen mejor rendimiento que los solo oralizados, en la decodificación textual, sobre todo en lo relacionado con los aspectos ortográficos. En la misma dirección se encuentran autores como Geers & Schick (1988); Meier (1991); Petitto y Marentette (1991), Prinz y Strong (1998);

Hoffmeister (2000) que destacan un mejor desempeño educativo de los niños que emplean la LS.

A partir de una intensa revisión de la literatura sobre lectura e hipoacusia Carol Musselman (1999) de la Universidad De Toronto, quien comienza su investigación con la pregunta de cómo los niños sordos aprenden el lenguaje escrito, concluye que es la lengua de señas, la que facilitaría la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito en los niños no oyentes, lo que implícita o explícitamente, dice, constituiría un argumento a favor de la interdependencia lingüística de estos sistemas, de manera que las habilidades adquiridas con un método de comunicación podrían haber sido transferidas al segundo (lengua escrita).

Otros hallazgos que aportan evidencia a favor de la incorporación temprana de los niños sordos al aprendizaje de la LS, son los extraídos por Cook y Harrison (2001), quienes refieren que los niños sordos más avanzados en herramientas de lectoescritura hacen uso de un lenguaje de señas en la casa y en la escuela, lo que supone un aprendizaje temprano de este lenguaje.

Daniels (2001) ha demostrado que la disponibilidad temprana de lenguaje signado facilita el lenguaje expresivo.

Otra línea de investigación con desarrollos interesantes, es aquella dirigida a demostrar que los sistemas gestuales, están sustentados y poseen, como el lenguaje oral, una estructura lingüística abstracta, poseen una

gramática como aquel. Coppola M. de la Universidad de Chicago y Newport de la Universidad de Rochester (2005) realizaron un trabajo experimental con sordos profundos en Nicaragua, donde obtuvieron evidencia a favor del hecho de que los lenguajes signantes (en su caso las señas caseras o "home sign") presentan, contra la creencia mayoritaria, una estructura gramatical. Esta estructura abstracta, afirman las autoras, existe aún sin la presencia de ningún input lingüístico (sea en el sistema que sea) por lo que su carácter deviene innato al ser humano.

Del mismo tenor son los trabajos realizados por Pettito L., Bronna L., Holowka S., Sergio L. y Ostra D. (2003).

Heiling (1993), Slander y Scendenfords (1993) y Svartholm (1994) aportan datos que indican que los rendimientos lectores de los niños sordos que han tenido un precoz acceso a la LS son mejores, que los de aquellos que no han contado con esa posibilidad.

Si bien se mencionan en este apartado sólo trabajos recientes, cabe mencionar que las líneas de investigación en torno a los beneficios que supone la adquisición y desarrollo temprano de la LS para los niños sordos son de larga data.

Se encuentran por ejemplo, las investigaciones de Di Francesca (1972) en EEUU, Vestberg Rasmussen (1973) en Dinamarca, Norden (1975) en Suecia y Conrad (1979) en Reino Unido, todas realizadas en el marco de la profunda crisis en relación a la educación oralista de los sordos reinante en

esos años. Las mismas concluían de distinta manera en la necesidad de cambiar el tipo de comunicación prevaleciente, apuntando a los beneficios que la LS ofrece como lengua natural de la persona sorda. Entre otros la posibilidad de representarse la realidad de forma lingüísticamente compleja, comunicarse con los otros, pensar, aprender, etc.

Tampoco deben olvidarse los aportes de autores como Stokoe y Bellugi, quienes con sus investigaciones y producción teórica, constituyeron un hito en la historia de la lucha de las personas sordas por lograr la legitimación de la LS como lengua natural y distintiva de esta comunidad, necesaria para un desarrollo armónico y equilibrado, para una mejor calidad de vida de aquellas.

Stokoe en el año 1960 publicó *Sign Language Structure*, que constituye el primer estudio científico del "sistema de comunicación visual de los sordos estadounidenses" (Sacks, 1997).

Ursula Bellugi realizó investigaciones sobre la estructura del lenguaje de señas y sus sustratos neurales a partir de los años setenta realizando publicaciones con distintos colaboradores, en los años 1979, 1980, 1981 y 1989 respectivamente. Entre sus descubrimientos decisivos a favor de la LS figuran el de que el hemisferio izquierdo es esencial para la seña, al igual que para el habla, o sea, que la seña utiliza algunas vías neurales necesarias para el habla, además de las específicamente visuales. Así se confirma, desde lo neurológico, que la seña es de manera irrevocable, un lenguaje, aún cuando

sea más visual y espacial, que auditivo y secuencial.

La misma autora, luego de varias investigaciones, con niños sordos y oyentes de diversa procedencia (por ejemplo estadounidenses y chinos), explorando la cognición visual de los niños sordos, ha concluido que éstos consiguen resultados notoriamente superiores a sus pares oyentes, superioridad que avala el uso y aprendizaje temprano de la LS, por ser la que favorece estas habilidades visuales específicas distintivas de los niños sordos, que les optimizan claramente sus posibilidades de desarrollo.

Todo lo antes explicitado, constituye solo una pequeña parte del gran conjunto de investigaciones y líneas teóricas que se han ocupado y se ocupan, de propiciar y extender la convicción de los beneficios que la LS y su temprana adquisición y desarrollo acarrearán para la vida de las personas no oyentes de nacimiento (prelingüísticos) o devenidas sordas en años posteriores (poslingüísticos).

## Dos Modelos de Abordaje de la Sordera

### *Modelo Médico*

El mismo define y aborda la problemática de la sordera considerándola como un déficit en la audición, haciendo hincapié en la falta, la carencia colocando en primer plano a la discapacidad y desconociendo al sujeto como totalidad.

El modelo valora como elemento fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social a la audición y con ella, a la adquisición del lenguaje oral (Curet, 2001)

Se desprende, que quienes trabajan diariamente con este modelo, afirman que la sordera, al imposibilitar la incorporación espontánea del lenguaje oral, inevitablemente produce dificultades en las distintas áreas del desarrollo, ya mencionadas.

La defensa del lenguaje oral como único medio de comunicación válido para la persona sorda, tiene su mayor despliegue, luego de la celebración del Congreso de Milán en el año 1880, donde es afirmada la "incontestable superioridad de la palabra sobre los signos", con el convencimiento de que el uso simultáneo de la palabra y los signos perjudica a la palabra, a la lectura labial y la precisión de las ideas.

Desde la intervención educativa, tomando como referente la circular técnica general N° 1 (2003) el modelo reconoce como causa de la dificultad de aprendizaje al alumno, por lo que la evaluación y tratamiento lo tiene a él como eje.

De la misma manera, y continuando con la línea del citado documento, se establece que el diagnóstico deben efectuarlo especialistas médicos, psicólogos, y otros, con el objeto de conocer "el grado de déficit y su etiología". Se realiza fuera del ámbito del aula, en situación artificial de prueba, con ciertas características promedio que conllevaban estrategias de enseñanza

similares.

La respuesta desde el campo educativo a la situación planteada en el párrafo precedente, se basa en la confección de currículas significativamente diferentes a las del resto de los alumnos, con objetivos y contenidos particulares, aplicados en contextos de educación también diferentes.

Las estrategias educativas, se enfocan en que el niño sordo hable, para que pueda así desarrollar sus funciones intelectuales y psíquicas e integrarse al mundo de los oyentes.

Dentro del aula se defiende la enseñanza del lenguaje oral mediante el aprovechamiento de los restos auditivos, entrenamiento en discriminación auditiva, entrenamiento en labiolectura, articulación y memorización de vocabularios, entre otras actividades tendientes a fomentar la atención, desarrollar estructuras fonológicas, semánticas y sintácticas básicas, lograr la pronunciación de las palabras de manera inteligible para cualquier persona y el refuerzo de los conocimientos adquiridos, y la ampliación hacia aspectos mas complejos, como el lenguaje escrito.

En pocas palabras, lo que se trata en este modelo, es lograr que el niño se convierta en un buen emisor y receptor de mensajes orales.

Por ser el lenguaje oral la vía privilegiada de transmisión de los contenidos académicos durante la escolarización, se procura obtener los logros mencionados fomentando la utilización de equipos electrónicos que le permitan al niño detectar el sonido.

De este modo, las estrategias educativas encuentran un complemento en la implementación de audífonos y el implante coclear, tan difundido en los últimos años. Ambas prótesis requieren de un entrenamiento progresivo, mas riguroso en el caso del implante.

Este último es un dispositivo electrónico que lleva el sonido hacia las terminaciones del nervio auditivo bajo la forma de estímulos eléctricos. A diferencia del audífono, la selección de pacientes que se beneficiarán con el implante coclear es mas difícil y no solo por el tipo de cirugía requerida. El implante esta diseñado sólo para personas que no se benefician con el uso de audífonos. Además deben superar severas evaluaciones otológicas (con el fin de buscar alguna infección crónica o problema orgánico), audiológicas (para determinar el grado de perdida con y sin ayuda de audífonos), radiográficas y tomográficas (para evaluar oído interno y particularmente la cóclea), y psicológicas individuales y familiares (Fernández Puentes, Lanestosa, Sappia, 2004).

El audífono es un dispositivo electrónico a pila que amplifica y cambia el sonido para permitir una mejor comunicación.

Se considera que el éxito académico y futuro logro profesional es directamente proporcional al "buen" manejo que posea la persona, de la lengua oral (Grosjean, 2001). Por esto, la meta consiste en que el "deficiente auditivo" aprenda el lenguaje oral. Se buscará normalizarlo ú "oyentizarlo".

La educación forma parte de lo que se ha denominado prevención

secundaria. Tiene como objetivo prevenir futuros trastornos emocionales, cognitivos o vinculares, asegurándose de que el niño desarrolle al máximo, dentro de sus posibilidades, su potencial cognitivo y lingüístico una vez que ya se ha diagnosticado la sordera.

Los partidarios de este método, defienden la integración del sordo mediante la lectura labial y la expresión hablada, por entender que la comunicación social mayoritaria y el acceso a la cultura dependen del dominio de la lengua oral, y, cualquier otro sistema va a entorpecer su aprendizaje.

Dentro de este modelo, se considera, que, la lengua de señas constituye un grave impedimento para la plena participación de la persona sorda en la comunidad oyente, dado que se considera que "si se aprende una lengua que les resulta más fácil, nunca aprenderán la otra" (Veinberg, 1996). De este modo, no es reconocida como tal y en consecuencia no es utilizada para la enseñanza dentro del aula y en muchos casos su uso está prohibido y castigado. El verdadero objetivo consiste en lograr la oralización y no en alfabetizar (Famularo, 1995).

Cabe mencionar que la República Argentina no ha sido ajena a la influencia del presente modelo, el cual se extendió con carácter normativo, aplicándose como modo de intervención terapéutica y también educativa. En este contexto, la lengua de señas fue perseguida, y, su uso, ausente en la mayoría de las instituciones se convirtió en una modalidad prohibida y secreta de comunicación entre un grupo minoritario.

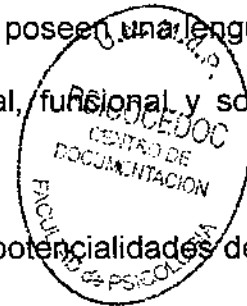
La supremacía de este modelo y sus métodos de intervención, prevalecen hasta la década de 1960, donde emergen, paulatinamente, visiones alternativas a la vigente.

### *Modelo Pedagógico*

Durante las últimas décadas, investigaciones desarrolladas a partir de distintas disciplinas permiten, desde sus elucidaciones, realizar nuevas reflexiones acerca de la sordera y su abordaje. Estos estudios han originado un paulatino proceso de cambio en la concepción de la problemática. Entre los factores que han colaborado en este proceso se encuentran: estudios sobre la lengua de señas (Lingüística), investigaciones sobre la adquisición del lenguaje y desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los niños sordos (Psicología), cambios en las concepciones de la Educación Especial, el fracaso del modelo oralista en la enseñanza y otros elementos, no menos decisivos.

Hoy en día resulta difícil entender el tratamiento de la sordera desde una posición estrictamente oralista sin tomar en consideración los nuevos planteamientos que nos conducen a una concepción de corte sociolingüístico (Skliar, Massone y Veinberg, 1995). En este sentido Sordo es aquel que con relativa independencia de su pérdida se siente parte de la comunidad sorda, conoce su lenguaje y comparte sus peculiaridades culturales, peculiaridades que están relacionadas con el papel predominante de la experiencia visual (Alonso y otros, 1991).

Como se dijo anteriormente, a partir de los años sesenta, comienza a enfatizarse el hecho de que las comunidades sordas poseen una lengua propia, constituida en la modalidad visoespacial, estructural, funcional y socialmente distinta de la lengua oral.



El presente modelo, coloca el énfasis en las potencialidades del sujeto y no en el déficit e implica considerar y respetar a la persona sorda como miembro de una comunidad lingüística diferente, con una identidad propia, y con estilos de vida y formas de "ver" el mundo particulares.

Desde este enfoque se enfatiza la atención a la diversidad, se considera la posibilidad de interactuar "entre diferentes" y dar lugar a un diálogo intercultural.

Lo antedicho implica aceptar la existencia de diferentes historias y contextos de vida, el reconocimiento de diversas motivaciones, intereses, actitudes y expectativas además de la toma de conciencia de la existencia de distintos puntos de partida en la construcción de los aprendizajes. En definitiva el concepto de diversidad se sustenta en el respeto de las diferencias individuales como condición inherente al ser humano.

Según lo elucidado en la circular técnica N° 1 (2003) dentro del ámbito educativo, esta perspectiva, plantea un origen interactivo de los problemas de aprendizaje (alumno-entorno).

Desde la educación bilingüe-bicultural se considera a la LS como lengua natural de los sordos, con características propias y comparables a otras lenguas

el niño sordo podrá desarrollar su lengua.

Para acceder a los contenidos básicos comunes antes mencionados serán necesarias adaptaciones curriculares equivalentes en temática, profundidad y riqueza; teniendo en cuenta que la vía de acceso natural a los saberes es la visual.

En su etapa pre- escolar, se espera que los niños desarrollen el lenguaje, de la forma más natural posible, con un ambiente rico en LS con el fin de que ellos adquieran un código lingüístico para comunicarse.

La adquisición de la segunda lengua (oral-español) depende de la destreza articuladora y capacidad para decodificar los movimientos de los labios en mensajes significativos, y es además necesaria, porque la LS no posee un sistema de escritura y constituye un medio de intercambio con oyentes, y para comprender la totalidad de un mensaje.

De este modo, ajustar el acceso a la educación tiene ciertas connotaciones: el uso de LSA no es condición única para el adecuado acceso al currículum escolar.

Los contenidos escolares deben ser accesibles.

El área de lengua debe ser redefinida considerando que la lengua natural de estos niños es la LS y que el español se aprende como una segunda lengua; a diferencia de los niños sordos, los hipoacúsicos que puedan responder a la lengua auditivamente podrán acceder al currículum general para el área de lengua.

Los docentes deben manejar LSA, usar estrategias visuales y desarrollar una competencia metalingüística y metacultural.

Una vez que el alumno adquiera competencia comunicativa en su lengua natural que le permita desarrollar habilidades lingüísticas, se realizará el pasaje de la "literatura oral" (en LSA) a la escrita, que implica el aprendizaje de una nueva lengua.

La intervención de un docente competente en LSA (oyente o sordo) es indispensable en esta etapa de prelectura.

El pasaje de comunicación cara a cara a la escrita no necesita pasar por la articulación oral de las palabras. A través de la "lectura" de cuentos en lengua de señas, observación de videos, repetición de ciertas estructuras sintácticas que figuran en la literatura infantil, el docente transfiere las estructuras gramaticales de la lengua escrita de forma lúdica; y el niño, progresivamente, va relacionando el significado de lo que ve con el significante que encuentra escrito en un libro.

Fomentar la amplia utilización de cada una de las funciones de la LS (en especial la imaginativa) posibilita riqueza y fluidez en las producciones verbales de los niños sordos, una flexibilidad que permite dar curso al pensamiento y desarrollar la capacidad para elaborar respuestas originales.

De este modo, es posible abrir espacio a usos diferenciados del lenguaje no convencionales, donde maestros y niños participan generando una experiencia compartida en la que se valora e integra cada aporte individual.

Estos cambios en las actividades escolares hacen que la enseñanza sea propicia para los niños sordos y que sus aprendizajes sean significativos e incidan en su desarrollo cognitivo, emocional y social.

La escuela debe brindar la posibilidad de acceder a aquello que los constituye como sujetos con una lengua y cultura propias.

### Lengua de Señas en Argentina y el Mundo

Los escasos logros académicos obtenidos por la educación oralista en la mayor parte de la población sorda, ha llevado al abandono progresivo a nivel mundial de esta posición exclusivista y ha optado por la complementariedad metodológica, puesta de manifiesto en un sistema de educación Bilingüe-Bicultural.

Países como Suecia, EE.UU, Colombia y Brasil, entre otros; definen al niño sordo como un sujeto bilingüe y, por lo tanto, emplean actualmente el sistema de educación antes mencionado para el acceso a las diversas áreas del conocimiento, incluyendo el idioma oficial (pensado, en lo inmediato, como acceso a la lecto-escritura) y sus resultados son altamente favorables. Así, en Suecia, los alumnos sordos rinden, con éxito, un examen igual al que deben aprobar los oyentes cuando finalizan la educación formal. Esto significa que la preparación de un niño sordo es similar a la de uno oyente, y que la sordera no incide en la cognición. Dado que la literatura de docentes de estos países

confirma que, al igual que la educación Argentina, también ellos atravesaron los mismos procesos y dudas, sería oportuno aplicar tal metodología que resulta positiva para mejorar los resultados en el sistema educativo argentino. La educación Argentina que se jactaba de su liderazgo en Latinoamérica, está actualmente estancada por su negación a las nuevas tendencias educativas bilingües que operan en el resto del mundo.

En los países desarrollados, el niño es considerado un alumno bilingüe y bicultural proveniente de un grupo minoritario. Esto es así porque se acepta el idioma viso-gestual como lengua natural de la comunidad sorda y como lengua segunda y aprendida, el idioma de cada país en forma escrita. En el nuestro, lo anterior se piensa como la aceptación de la LSA como idioma natural de los niños sordos y la enseñanza del español en lecto-escritura, como lengua segunda.

La formación docente argentina está montada sobre la idea de rehabilitación y son pocos los adultos o jóvenes sordos que tienen acceso a la formación terciaria. Esto implica que los docentes oyentes egresan sin haber aprendido a comunicarse con fluidez en el idioma que es accesible a los alumnos. Este escollo debería solucionarse a nivel estructural: los docentes deberían estudiar en profundidad las características de la cultura sorda, sus costumbres y la enseñanza en LSA de las distintas áreas del conocimiento (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, y español escrito como segunda lengua en LS). El trabajo en la educación de los niños sordos debe

comenzar, entonces, por la reflexión sobre las características del niño sordo y el empleo de un método bilingüe que respete el idioma y la cultura del niño para que se pueda tomar como punto de partida para la enseñanza de la lecto-escritura. Con el empleo del idioma de la comunidad sorda, la LSA, el alumno tendrá igualdad de posibilidades de forma auténtica, es decir, no a través de la facilitación (y consiguiente pérdida de los contenidos áulicos) sino con el empleo del idioma que puede dominar con mayor facilidad para el estudio de todas las áreas, respetando los contenidos aprobados para cada nivel.

## MARCO TEÓRICO

Los aportes de Bruner y Vygotski, cuyo pensamiento enfatiza el papel de lo social y cultural en el desarrollo integral del individuo guiarán nuestras elucidaciones.

La decisión de escoger a dichos autores como orientación en nuestro trabajo, se fundamenta en que ambos destacan el papel de la interacción social como motor, facilitador y favorecedor del aprendizaje y desarrollo del niño en general (y del individuo sordo en particular).

Vygotski abrió un campo de estudio: el de las formas de comportamiento específicamente humanas. Estas están constituidas por funciones y formas culturales o instrumentales del comportamiento, y son producto del desarrollo histórico.

Los temas que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vygotski son: la importancia del método genético, la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales, y la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores (Wertsch, 1988).

El concepto de mediación aparece como uno de los grandes y novedosos aportes de Vygotski (Wertsch, 1988; Bouzas 2004). Con dicha noción el énfasis se coloca en la capacidad humana de crear sistemas simbólicos, vale decir constituidos por signos.

El autor soviético concede una enorme importancia a la interacción social en la elaboración de estos instrumentos cognitivos. Para él, las funciones psicológicas superiores se desarrollan, primeramente, en el curso de la relación de un niño con otro más competente o con los adultos. En un segundo momento las funciones se internalizan. La internalización puede definirse como la reconstrucción interna de una operación externa (Bouzas, 2004).

Por su parte, Bruner sostiene que la cultura se convierte en una herramienta indispensable en la superación de las limitaciones que la biología impone. Un concepto que se rastrea a lo largo de toda su obra es que la cultura moldea la mente, creando prótesis a través de las cuales se trascienden dichas limitaciones, en el caso que nos ocupa, la sordera.

Dicho autor ha reflexionado profundamente sobre el desarrollo mental y lingüístico de los niños, sosteniendo que los significados median con la cultura

permitiendo negociar y dar sentido a las cosas y el mundo.

Bruner acuerda con Vygotski, en que el aprendizaje presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños ingresan a la vida intelectual de quienes lo rodean (Bruner, 1986).

De acuerdo con ello, planteamos a manera de hipótesis la incorporación, adquisición y legitimación de la LS, como puente e instrumento esencial para trascender la limitación biológica que la sordera impone, permitiendo la adquisición y desarrollo de habilidades adaptativas que contribuyen al desarrollo integral de la persona sorda.

Emplearemos también aportes teóricos de autores que continúan la línea vygotskiana, como Marchesi y Sacks.

Para Sacks; Vygotski y Bruner han resultado una constante guía e inspiración para sus desarrollos teóricos. En su obra "Veo una voz" (1997) lleva a cabo una exhaustiva recopilación de experiencias e historias de vida que apoyan y corroboran la importancia de la adquisición temprana de la LS, así como también se muestra partidario de la legitimación de la misma.

Alvaro Marchesi ha estudiado e investigado ampliamente la temática que abordamos continuando, dentro de la línea teórica citada, el estudio de los procesos evolutivos de los niños sordos. Su interés radica, particularmente, en presentar las dimensiones e investigaciones que favorezcan una mejor reflexión, fundada específicamente sobre los procesos enseñanza aprendizaje de los niños sordos.

Enfatizamos los aportes del autor en lo referente a la educación de los niños sordos. Supone y sostiene la importancia de una educación adaptada a sus posibilidades, que utilice distintos recursos comunicativos, que contribuya a la socialización y sea capaz de no marginar al niño, ni del mundo de los oyentes ni del mundo de los sordos (Marchesi, 1987).

Marchesi fue la primera persona del mundo académico oyente español que destacó la importancia del lenguaje de señas en la enseñanza de los sordos.

En lo que sigue, desarrollaremos aportes psicoanalíticos de autoras como Marta Schorn y Blanca Núñez.

Marta Schorn tiene una larga trayectoria en el trabajo con niños y adolescentes sordos, abordando cuestiones referentes a la identidad de éstos, la importancia del medio familiar; enfatizando la comunicación entre padres e hijos. Con respecto a esto último destaca que la madre es una hablante espontánea de la LS y otorga un papel fundamental a la comunicación del lenguaje corporal y a los procesos imitativos de la relación madre-hijo.

La autora convoca a “no ser sordos frente al niño o al joven sordo” (Schorn, 2002). Reflexiona también acerca del oralismo y el bilingüismo. Al respecto considera “que la adquisición de un código lingüístico particular, lengua de señas, además de la oralización, ejerce una función reguladora y marca la maduración del sujeto y su adaptación al medio” (Schorn, 2002).

Comparte con Blanca Núñez el interés por el estudio de la estructuración

psíquica del niño sordo, las vicisitudes que la presencia de la discapacidad auditiva genera en la interacción madre-hijo, las consecuencias de la distancia entre el hijo ideal y el hijo real.

Continuando dentro de la línea psicoanalítica no olvidamos los aportes de Winnicott, fundamentalmente en lo que hace al papel de la familia en el desarrollo del niño.

Dicho autor enfatiza que debe proveerse de un medio ambiente facilitador que colabore en el desarrollo de la salud mental del niño. Destaca la importancia de la existencia de una madre suficientemente buena que se adapte gradualmente a las necesidades de su hijo permitiéndole el despliegue de las tendencias innatas hacia el desarrollo y crecimiento. Según Winnicott la madre acompaña al niño en su incursión por el mundo y el lenguaje antes del nacimiento de la palabra, es su primera intérprete anticipando lo que el niño necesita (Winnicott, 1956).

“El impulso a desarrollarse nace del mismo niño. Las fuerzas que impelen hacia la vida, hacia la integración de la personalidad son potentes, hacen que el niño en condiciones favorables haga progresos; cuando las condiciones no son suficientemente positivas, las fuerzas quedan retenidas en el interior del niño, al que de una forma u otra tiende a destruir” (Winnicott, 1965).

El párrafo transcrito refleja la posición winnicottiana sobre la importancia de un ambiente satisfactorio.

Sin pretender ser exhaustivas, brindamos un panorama general de autores y sus teorizaciones fundamentales, que avalan los postulados de nuestro trabajo de investigación.

### Lenguaje y Pensamiento en el Niño Sordo

Comenzaremos la exposición proponiendo una de las posibles definiciones de lenguaje. A partir de la consulta de diccionarios, podemos afirmar que el lenguaje constituye un medio de comunicación entre los seres humanos a través de signos orales y escritos que poseen un significado. En sentido amplio, es cualquier procedimiento que sirve para comunicarse.

El lenguaje humano no sólo es un instrumento de comunicación, a través del uso de la lengua el hombre da sentido a la realidad, la construye y se construye a sí mismo.

La capacidad para comprender y utilizar el lenguaje es uno de los principales logros del ser humano. El mismo surge dada la necesidad de comunicación, posibilitándole al hombre la transmisión de experiencias, conocimientos y saberes de generación en generación.

Lo mencionado remarca el papel que el lenguaje tiene como fundante en la estructuración psíquica y social, y permite reflexionar acerca de la importancia que el mismo tiene en el desarrollo del pensamiento del niño sordo.

El estudio de los niños con ésta discapacidad ha llevado a muchos a

indagar la relación entre lenguaje y cognición, y las posturas al respecto son diversas. Si la persona no posee un lenguaje oral similar al de otras personas de su entorno, y si el lenguaje es un prerrequisito para la cognición, entonces la capacidad de la persona sorda para razonar y pensar debería estar deteriorada o incluso ausente. A la inversa, si el lenguaje depende de la cognición, entonces el conocimiento y la comprensión de una persona sorda deberían ser equivalentes al de una persona oyente.

Para una comprensión más acabada, es conveniente hacer mención a las Teorías de Piaget, Vygotski y otros teóricos.

Piaget define la inteligencia como una adaptación al entorno. Para el desarrollo de la misma, es preciso que el niño actúe sobre el ambiente y se dé cuenta de las consecuencias de sus acciones, adaptándose. De esta manera cumple un papel activo significando el mundo y transformándolo para apropiarse de él; construye una comprensión del ambiente que se refleja en su inteligencia.

Desde este punto de vista, el lenguaje refleja el pensamiento, aunque Piaget también admitió que su adquisición hace posible separar el pensamiento de la acción.

Para Vygotski, el lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores. El habla del niño se desarrolla en el plano de las interacciones sociales y al ser internalizada participa de la organización de las acciones sobre sí, de la construcción del plan

de funcionamiento interno y de las transformaciones de los procesos mentales. Para él, pensamiento y lenguaje se desarrollan en paralelo hasta los dos años aproximadamente (Carmona de la Torre y otros, 1999). En éste momento, empiezan a unirse y a influirse recíprocamente, a interrelacionarse de modo dinámico y complejo; con la ventaja de que el lenguaje puede ser utilizado para ayudar al pensamiento y viceversa. “No se trata de la inteligencia práctica de un niño que, por caso, habla; se trata de una inteligencia práctica que así se estructura *porque el niño habla*” (Guedes de Mello, 2001).

Vygotski anuncia que la mente no crece de manera natural, sino que necesita ayuda. No se encuentra determinada por la historia ni por las limitaciones de su organización presente. La inteligencia, dice, es la agudeza para utilizar los conocimientos y procedimientos transmitidos culturalmente como prótesis de la mente” (Bruner, 2001).

Al referirse a la sordera, la define como un defecto social por excelencia. Al privar al hombre del habla, lo separa de la experiencia social y lo excluye de la comunicación general.

Al respecto, Benedetti (1995) considera que la persona sorda sufre una discapacidad social, que la hace quedar fuera del rol interactivo más humano entre los humanos: intercambiar con los otros, a través de determinado código, ideas, experiencias, emociones, etc.

Vygotski fue un adelantado en el estudio del papel del lenguaje de señas en la educación de niños sordos y ciegosordos. En su obra trascendental de

1925 "Principios de defectología" se opone a la valoración de los niños impedidos en función de sus defectos y carencias. Vygotski no los consideraba defectuosos sino diferentes, afirmando que "un niño impedido constituye un tipo de desarrollo único, cualitativamente distinto", y continua sosteniendo, "si un niño ciego o sordo alcanza el mismo grado de desarrollo que un niño normal, entonces el niño con un defecto consigue esto de otra manera, por otra vía, por otros medios; y para el pedagogo es de especial importancia conocer el carácter único del camino por el que debe conducir al niño. Este carácter único transforma el menos del impedimento en el más de la compensación".

De la misma manera, se mostró crítico respecto al método oral por ser el que más contradice la naturaleza del sordo aunque lo consideró el único capaz de devolver al sordo a la sociedad. También dudó que la LS fuese un verdadero lenguaje al servicio de la formación social de los sordos y un instrumento para la mediación de los procesos psicológicos superiores. Así, se observa en él una paradoja: "no es adecuado enseñar a los sordos a hablar, pues de esos métodos se obtiene la articulación del habla, más no el lenguaje; y la LS no es un lenguaje pleno". Más tarde modificó su perspectiva sobre los sordos y la LS considerando que si un niño sordo ó ciego alcanza el mismo nivel de desarrollo que cualquier niño, esto es debido a que utiliza otras vías. La clave de su desarrollo será la compensación, el uso de un instrumento cultural alternativo (Sacks, 1991). De la lectura de lo anterior, podríamos inferir que tal instrumento lo constituye *la lengua de señas*.

Dentro del área de la sordopedagogía, exploró el concepto de heterogeneidad de los procesos humanos, donde defiende el derecho que tiene el sordo (como cualquier ser humano) de convivir armoniosamente con otros en un contexto social heterogéneo, criticando la directriz educativa de tratar a los niños sordos para clasificarlos y educarlos en grupos uniformes y en contextos homogéneos de instrucción. Para él, el argumento para no segregar estaba en la concepción de la heterogeneidad como instancia favorable de desarrollo, pues las relaciones interpersonales que engloban diferentes niveles de funcionamiento permiten al niño sordo transformar sus capacidades.

En clara sintonía con el pensamiento vygotskiano, el autor contemporáneo Angel Rivière, remarca en sus estudios de psicología del desarrollo, la importancia de abordar la diversidad (los trastornos severos del desarrollo) no como variantes ó desviaciones del derrotero de un único y universal proceso de desarrollo, sino, fundamentalmente como evidencias del carácter diverso que poseen los procesos de constitución subjetiva. El desarrollo, dice el autor, presenta una lógica de conjunto, pero ello no refiere a procesos únicos, sino a una complejidad relativamente heterogénea.

Dos conceptos son importantes para la temática abordada: el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotski, y otro que se le asemeja, el de andamiaje, propuesto por primera vez por Jerome Bruner. El primero de dichos conceptos es definido como "la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente de los problemas, y el nivel de

desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (Bruner, 2001).

El concepto elucidado, pone en evidencia cómo los procesos psicológicos superiores se manifiestan primero a nivel social, y más tarde a nivel individual. Así mismo, deja ver la necesaria interdependencia entre los procesos de desarrollo del niño y los recursos que le son proporcionados socialmente.

Esta noción proporciona a psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo: no solo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación. El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación en sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la Zona de Desarrollo Próximo.

Respecto al concepto de andamiaje, el mismo fue utilizado por Bruner para destacar ciertos aspectos de la relación madre/hijo.

El autor resalta las semejanzas entre la labor de los albañiles construyendo un edificio, quienes van levantando andamios de una altura mayor a la que tiene en cada momento la construcción, y la tarea de “andamiaje” de las madres (u otras figuras de crianza), quienes ubican sus supuestos de relación con el bebé un poco más arriba de lo que permiten en cada etapa las posibilidades de aquel, atribuyéndole intenciones a ciertas

conductas suyas antes de que ellas puedan definirse objetivamente como intencionales (situación favorable que permite maximizar las posibilidades de desarrollo del niño).

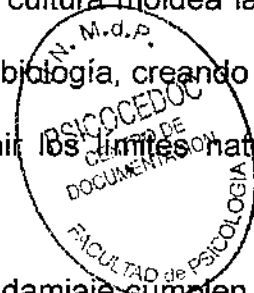
Podemos decir que los conceptos desarrollados en los párrafos precedentes, dan cuenta del papel constitutivo de la cultura para la especie humana.

Bruner, al igual que Vygotski, plantea que la cultura moldea la mente, y permite trascender las limitaciones impuestas por la biología, creando prótesis a través de las cuales se pueden superar ó redefinir los límites naturales del funcionamiento humano.

Consideramos que las nociones de ZDP y andamiaje cumplen la función de prótesis sociales. Para el caso de la sordera, las mismas, posibilitarían al niño compensar los condicionamientos biológicos que el mismo posee, a partir de las interacciones con la madre ú otras figuras significativas de su entorno, quienes sin saberlo, buscan y encuentran canales alternativos al de la comunicación oral, favoreciendo la estimulación lingüística necesaria para el desarrollo integral del niño.

Refiriéndose al aprendizaje, Vygotski señala que el mismo presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quiénes los rodean, afirmando que el "buen aprendizaje" es el que se adelanta al desarrollo (Bruner, 2001).

En ésta misma línea, Bruner coincide con Vygotski en que hay un



paralelismo en las formas de adquisición del conocimiento, precisamente en el Zona de Desarrollo Próximo y los procedimientos para ayudar al que aprende a entrar y avanzar en ella.

Para Bruner, “la adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico- gramatical, cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y construir una realidad compartida”. Lo aprende jugando, emitiendo sonidos interpretables por el adulto, que por estar con él, llega a imitar para mantener el movimiento de negociación de la atención. “El lenguaje se aprende usándolo y el adulto está ahí para acompañarlo y ayudarlo...” (Bruner, 2001).

Para él, cualquier mecanismo de adquisición del lenguaje (MAL) que ayude a incorporar el lenguaje no tendría la posibilidad de lograrlo si no existiese un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL) proporcionado por el mundo social. Este SAAL ayuda al niño a través de la Zona de Desarrollo Próximo para llegar al pleno control del uso del lenguaje (Bruner, 2001).

Esta exposición de Bruner invita a pensar en las dificultades reales que puede presentar un niño sordo para la adquisición de la lengua oral, al no poder escuchar las palabras de la madre. Pero también permite reflexionar acerca de por qué, la mayoría de los niños sordos no son autistas aun no escuchando la voz de ella.

La mayoría de las madres, aún sabiendo que sus hijos no oyen, tratan de comunicarse por medio de su cuerpo con ellos, colaborando para ello el proceso de la imitación. Así, puede decirse que ella es una hablante espontánea de una lengua de señas comunicacional, aunque no hable ninguna lengua de señas formal (Schorn, 2003).

A partir de lo expuesto se podría decir que la sordera, en principio, no afecta la capacidad intelectual del individuo ni a su habilidad para aprender. No obstante, un niño sordo pierde la estimulación lingüística de los niños normales y el retraso en el aprendizaje del lenguaje puede causarle retraso escolar. Este retraso tiende a ser acumulativo y el adolescente sordo puede llegar a sumar cuatro o más años escolares de retraso. Pero, pensamos que si el niño sordo recibe una estimulación lingüística precoz mediante la LS tendrá un rendimiento escolar normal. Por lo tanto creemos que los educadores de niños con deterioro auditivo deben trabajar desde etapas muy tempranas de la vida con el lenguaje para que éste se desarrolle.

Además, el niño sordo parece tener una comprensión acerca de las personas y de los objetos, y es capaz de manejar símbolos a una edad temprana, como se demuestra por su uso precoz de signos y juegos imaginarios. Cualquier retraso en el desarrollo de las capacidades cognitivas de un niño sordo no se debe, según nuestro punto de vista, a la falta de inteligencia o habilidad lingüística, sino más bien a una falta de experiencia o entrenamiento. Así, aunque una persona sorda puede tener un habla

incomprensible, puede poseer un lenguaje gestual de una complejidad y sofisticación comparable a la de cualquier lenguaje hablado. En éste sentido, pensamos que las personas sordas que pueden comunicarse por el lenguaje gestual no pueden tacharse de no poseer un lenguaje, ya que a través de este lenguaje gestual consiguen desarrollar su experiencia.

En conclusión, pensamos que los alumnos sordos con o sin capacidad de hablar, deben ser tratados de manera individualizada e intentar integrarlos en el aula. Su rehabilitación requiere profesores especiales y siempre depende de la comprensión personal y de la paciencia. Este proceso se debe realizar lo más tempranamente posible, para que el niño sordo no sufra retrasos escolares y falta de experiencia por no utilizar un determinado lenguaje.

### Lengua de Señas

Las LS constituyen sistemas complejos, creados y elaborados de manera espontánea en las diversas comunidades de sordos del mundo, transmitidos de generación en generación. Las mismas, son lenguas visuales por excelencia que tienen a las manos como el instrumento fundamental, complementado y reforzado por la expresión facial.

Este tipo de lengua visual, lingüísticamente completa y compleja, que utiliza elementos como las relaciones espacio-temporales, la tensión y los movimientos manuales, faciales y corporales, no es de carácter universal, sino

que cada país o comunidad ha desarrollado su propia LS.

Las lenguas de signos han demostrado ser auténticas lenguas vivas en constante evolución, organizadas, al igual que las demás, en diferentes códigos: "querológico", lexical, morfosintáctico, semántico y pragmático.

Hoy en día, hay unanimidad en el hecho de considerar que la LS es la lengua natural de la persona sorda, dado que no requiere enseñanza sistemática y que, además, al ser una lengua ágrafa, su acceso se realiza sobre todo en la interacción, en las relaciones comunicativas cara a cara. Su aprendizaje temprano permite al niño un desarrollo estable desde el punto de vista emocional, además de proporcionarle un sentido específico de pertenencia a un grupo cultural y lingüístico determinado.

Las LS no constituyen, como se afirmó anteriormente, un lenguaje universal, sino que poseen diferencias como las que tienen entre sí, las lenguas orales. Tienen una gramática y una estructura específica. Aquella se sustenta en una lógica visual que es el canal primordial a partir del cual se expresa.

La LS no posee escritura, los "gestos" se "escriben" en el espacio aéreo circunscripto desde la cintura hacia arriba, incluídos ambos brazos y la cabeza. La cara refuerza, con sus diferentes actitudes faciales, lo que las manos quieren expresar. Esta "escritura" realizada en el espacio, es "leída" por el otro interlocutor, que a su vez responde gestuando (Benedetti, 1995).

La LS cuenta con el denominado alfabeto dactilológico que se emplea en ocasiones para deletrear palabras ó para denominar nombres propios que no

tienen una seña característica.

Las personas sordas se comunican asignándole a cada palabra una seña determinada, y que pertenece a la lengua de señas que ellos conocen. A veces, esa palabra puede ser una oración. Las frases se van conformando, por la suma sucesoria de señas con sentido. También sucede que hay palabras que no poseen seña y entonces se recurre al alfabeto para "escribirla" delectreándola, tal es el caso de algunos vocablos muy abstractos ó terminología científica y técnica ó neologismos recientemente incorporados al habla cotidiana (Benedetti, 1995).

Es válido aclarar que los nuevos términos son aceptados por el consenso general de las personas, miembros de una sociedad que tiene en común una lengua y una historia sociocultural singular. Existen, por supuesto, señas que caen en desuso y otras nuevas que las reemplazan.

Las LS, han sido centro de diversas controversias y encrucijada de distintos caminos en función de su abordaje. Múltiples son sus implicaciones: culturales, sociales, lingüísticas y educativas.

Incluso, con argumentos cada vez más sólidos a su favor, todavía sigue siendo cuestionada su utilización y enseñanza sistemática en muchos institutos y establecimientos educativos.

La LSA a pesar de haber sido reconocida en nuestro país en 1989, en gran cantidad de establecimientos aún no es utilizada en la enseñanza y hasta en algunos casos es prohibido y castigado su uso. De todos modos, hay que

señalar que la necesidad de utilizar la LS como lengua vehicular en la educación de las personas sordas, se encuentra reflejada en dos importantes documentos internacionales: las "Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad" de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la "Declaración de Salamanca" de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ambos del año 1994. Esto hace pensar sobre la existencia de un movimiento que trasciende la experiencia individual de algunos establecimientos ó países.

Quienes defienden las LS exponen una serie de fundamentos al respecto. Los más importantes son:

#### *1. Fundamentos Biológicos.*

Es sabido que la sordera constituye un impedimento biológico, que puede responder a causas diversas.

Desde el punto de vista neurológico, investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema, demuestran que el cerebro cuenta con la facultad de compensar de diferentes maneras las alteraciones anatómicas ó funcionales que se presenten.

En este sentido, estudios referidos a Imaginería Cerebral en sordos demuestran que se constata un aumento de las áreas visuales en los mismos.

La sordera produce una reorganización parcial del cerebro. Las neuronas del córtex visual en el lóbulo occipital, se apropian de algunas zonas destinadas

normalmente a la audición en el lóbulo ttemporo-parietal.

A partir de los estudios mencionados, puede afirmarse que el aprendizaje precoz de la LS, la cual se sustenta en una modalidad esencialmente visual, modifica la distribución de las áreas implicadas en el tratamiento del lenguaje, favoreciendo el desarrollo del mismo, y por ende, de la persona sorda.

## *2. Fundamentos Socioantropológicos.*

Antropólogos que han abordado el tema de la sordera, sostienen que ésta responde a una forma de organización social denominada *etnicidad* (Erting, 1978). Este carácter étnico se basa en dos criterios: la naturaleza involuntaria de la sordera y la cultura de grupo que se expresa a través de un conjunto de normas de comportamientos y símbolos compartidos. La etnicidad privilegia ciertos valores, símbolos e intereses compartidos. Algunos símbolos adquieren mayor relevancia. Se afirma que el símbolo más relevante de este grupo étnico está relacionado con la comunicación y lo constituye la lengua de señas, la cual otorga a los miembros del grupo el establecimiento de la singularidad de un grupo determinado y permite subrayar el límite con otras comunidades. Así el signo fundamental que señala la pertenencia a este grupo étnico no es la pérdida de la audición sino el uso de la LS que se constituye en su principal símbolo de identidad.

Desde esta perspectiva, si los niños han de desarrollar un sentido de

identidad, orgullo de sí mismos y de su herencia cultural, es necesario que tengan contacto con otros miembros de su grupo etnolingüístico y por lo tanto con su lengua materna. Esto les facilitaría alcanzar en el proceso educativo un desarrollo armónico, psicológico y social de acuerdo a las necesidades para desenvolverse en la sociedad.

En este contexto, las personas sordas, tienen la posibilidad de desarrollar su potencial afectivo, cognitivo y social al igual que las demás personas.

### *3. Fundamentos lingüísticos.*

La LS ha sido considerada, hasta no hace mucho tiempo, una simple comunicación manual, una especie de mímica que formaba imágenes en el aire y que constituía una forma de comunicación concreta y poco precisa sólo para expresar el aquí y el ahora (Sacks, 1991).

Hacia 1960 salen a la luz estudios científicos sobre la LS con las publicaciones de Stokoe en Estados Unidos. Le siguieron otras investigaciones que fueron difundiéndose en distintas partes del mundo. Se ha demostrado que la naturaleza de las LS no es muy distinta a la naturaleza de las lenguas orales. Una vez que se establece la diferencia fundamental que presentan en cuanto a la modalidad gestual-visual y vocal –auditiva respectivamente, se determina que son similares en cuanto a su organización como sistema lingüístico (Stokoe, 1976). Se reconoce que las LS pueden estudiarse en sus distintos niveles:

fonológico, morfológico, sintáctico y semántico (Battison, 1978).

El nivel fonológico de la LS corresponde al análisis y estudio de la expresión física de la seña, y por lo tanto de los elementos que componen los signos, sus unidades visuales. Las unidades visuales son equivalentes a las unidades sonoras de las lenguas orales, y se ha mantenido la misma denominación de nivel fonológico para su estudio (Klima y Bellugi, 1979; Wilbur, 1987). Al observar la comunicación entre las personas sordas, se aprecia una variedad infinita de elementos visibles, tales como manos que se mueven en el espacio, movimientos corporales y expresiones faciales. Es posible clasificar esta variedad de elementos en clases de unidades distintivas (Stokoe, 1976).

La modalidad de la lengua oral impone un carácter lineal a sus enunciados. Las unidades fónicas, componentes de los signos, aparecen inevitablemente en una secuencia temporal y no pueden presentarse dos sonidos en forma simultánea. Las unidades mínimas distintivas del sistema de una lengua se denominan fonemas.

En la LS, dada su modalidad gestual-visual, estas unidades mínimas distintivas, se presentan en forma simultánea, por el carácter tridimensional del espacio en el que se conforman las señas, más la dimensión temporal. Resultados del análisis lingüístico en distintos sistemas, han permitido realizar la descripción de su nivel fonológico, es decir el nivel de los parámetros de los signos. En el análisis se distinguen los siguientes parámetros básicos que concurren simultáneamente en la realización de un signo:

1. Configuración de las manos (CM).
2. Lugar de articulación (L).
3. Movimiento (M).
4. Orientación de las manos (O).

Cada uno de estos parámetros comprende a su vez un subconjunto de elementos que funcionan en el nivel fonológico.

En la LS se encontró que sus signos están formados por cuatro listas de fonemas diferentes que corresponden a sus parámetros: CM, L, M y O. Cada uno de ellos comprende a su vez un conjunto de unidades cuya función en el sistema es la de distinguir significados.

El nivel morfológico corresponde al estudio de las unidades significativas mínimas. El uso de los cuatro parámetros impuesto por la modalidad visual-gestual de la lengua, imprime un carácter complejo a estas unidades significativas ya que en sus realizaciones pueden presentar simultáneamente más de un significado. Los estudios demuestran también que en todos los niveles de la LS se hace un uso lingüístico complejo del espacio.

Las unidades mínimas significativas se denominan morfemas. Algunos morfemas pueden coincidir con una palabra, aunque a menudo una palabra se compone de más de un morfema. En la LS el morfema corresponde a un signo visual que puede coincidir con una seña simple. En una seña simple también puede concurrir más de un morfema simultáneamente.

En las LS, los matices semánticos toman una forma especial, dada su

naturaleza gestual-visual, por lo cual recurren a cambios en los movimientos de las señas para expresar dichas distinciones.

#### *4. Fundamentos Educativos.*

Diversos estudios sobre el tema afirman que la exposición temprana a la LS, constituye una situación potencialmente favorable para que los niños sordos lleguen a ser competentes en el conocimiento metalingüístico de su segunda lengua (la lengua oral y escrita).

Aunque las LS no poseen una forma escrita, las personas que las han desarrollado como su primera lengua, evidencian poseer habilidades lectoras derivadas de ella. Los niños sordos de padres sordos conocen una serie de estrategias de interpretación de textos escritos que les han sido transmitidas por sus padres. Signar cuentos, usar la dactilología para conocer palabras que no tienen signos, usar signos que incluyen la dactilología de la primera letra con la cual se escribe una palabra, buscar las relaciones entre lenguaje de señas y lenguaje escrito, etc., son actividades que se realizan de forma natural en las familias de sordos con hijos sordos. Así, cuando los niños se enfrentan al aprendizaje de la lengua oral escrita cuentan con un bagaje de experiencias con los textos escritos, que les permite relacionar las experiencias lingüísticas recibidas en ambos lenguajes.

Chamberlain y Mayberry (2000) afirman que la comprensión lectora implica habilidades para codificar, decodificar y recodificar, así como habilidades para comprender lingüísticamente el discurso.

Se ha observado que las habilidades comunicativas en lenguaje de señas de los estudiantes sordos, correlacionan positivamente con la comprensión lectora. Esto quiere decir que, a medida que aumentan las habilidades en LS, aumenta la comprensión lectora. Así mismo, se ha constatado que la adquisición temprana del lenguaje de señas, es directamente proporcional a una buena comprensión de textos. Es decir, una mejor comprensión de la estructura narrativa del lenguaje de señas, mejora el rendimiento en lectura de los niños sordos. Por lo dicho resulta vital incorporar en el proceso de enseñanza de las personas sordas el aprendizaje específico de las formas lingüísticas propias de la LS, así como la evaluación del discurso signado, del relato y de la comunicación interpersonal en lenguaje de señas.

En el plano cognitivo, autores como Piaget y Vygotski han destacado el papel fundamental que posee el lenguaje como organizador cognitivo, planificador y regulador de la propia acción. En estudios de juego simbólico, pruebas de combinatoria, representación espacial y otras, se observa que el niño sordo obtiene mejores resultados si cuenta con un código de comunicación que le posibilite la formulación de hipótesis, la representación mental y la planificación de estrategias (Marchesi, 1980, 1983 y 1987). Esto supone avalar la LS y su temprana adquisición y desarrollo.

##### *5. Fundamentos Psicológicos.*

La persona sorda no nace con una personalidad diferente del que oye,

ésta se desarrolla, en gran parte, como resultado de su participación, desde un principio, en la vida familiar tal como ocurre en el niño oyente.

Los niños sordos varían en su conducta tanto como los niños normo-oyentes. Ahora bien, a pesar de estas similitudes, la privación de estímulos sonoros desde tempranas épocas de existencia hace que el niño sordo posea algunas características peculiares:

1. Sensación de aislamiento.
2. Son, aparentemente, más indisciplinados que los niños oyentes.
3. Tienen más dificultades para controlar sus reacciones.
4. Se muestran menos tolerantes a la frustración.
5. Experimentan fallas en la valoración de sí mismos, fallas en la autoestima.

Como consecuencia de las mencionadas características, se muestran dependientes en el vínculo con los otros y buscadores de reconocimiento y elogios que constituyen la base de la autovaloración y seguridad de sí mismo.

Dichas características se acentúan cuando se espera que el niño "hable" y la estimulación auditiva aparece como excesiva y única modalidad comunicativa.

El enfoque psicológico considera que la LS permite la elaboración de significados y conceptos, haciendo posible la constitución de un lenguaje

interno y la construcción de una identidad.

Solamente apelando a la utilización de LS, podrán verse atenuadas las características de personalidad antes mencionadas.

La modalidad viso-gestual posibilita al niño sordo conocer y comprender el mundo que lo rodea; reflexionar sobre los sucesos que lo conmueven o perturban; expresar sus emociones, sentimientos, necesidades, deseos; fortalecer su personalidad; aprender a organizar, anticipar, desarrollar ideas; autorregular y planificar su conducta.

Investigaciones como la de Harris (1977), corroboran lo antedicho. En su tesis doctoral analizó el estilo cognitivo reflexivo ó impulsivo de los niños sordos, encontrándose con el hecho de que aquellos sujetos que han sido expuestos tempranamente al lenguaje de señas poseen una modalidad más reflexiva a la hora de enfrentar problemas, en comparación con aquellos niños que solo han sido expuestos al lenguaje oral.

Generalmente, se tiene la convicción de que sólo las palabras escuchadas llegan al niño y que los gestos, las miradas, las expresiones del rostro no son percibidas ni reconocidas por él.

Se considera que la LS contribuye a la constitución de "un lenguaje interno que permita la construcción de representaciones mentales estructuradas" (Schorn, 2003).

Para propiciar lo antedicho, los padres y otras personas del entorno del

niño sordo son quienes deben aprender y estimular el uso de la LS para favorecer un adecuado desarrollo general, y psicológico en particular de la persona sorda.

El análisis precedente permite afirmar que las LS presentan las características esenciales e inherentes a toda lengua.

Muchos son los autores que creen que la LS debe ser la primera adquirida por los niños que tienen pérdidas auditivas severas. Esto, porque la lengua de signos es una lengua natural, como ya se ha dicho, y además plenamente desarrollada, y asegura una comunicación completa e integral. Así mismo facilita la adquisición de la lengua oral hablada ó escrita (Grosjean, 1999).

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario pensar en la situación lingüística de los niños sordos, de manera de focalizar la atención en potenciar sus capacidades lingüístico-comunicativas creando de diversas maneras las condiciones lingüísticas que, de acuerdo a sus formas particulares de procesamiento cognitivo, favorezcan el acceso natural a su lengua, la LS.

En la escuela de sordos, la LS no es un recurso más. No es una necesidad educativa especial de los niños evaluada a partir del docente. *La LS es la lengua de la comunicación, del desarrollo, de la enseñanza y del aprendizaje.* (Circular General N° 7, La Plata, 2003).

El hombre es el único ser vivo que tiene la capacidad innata para aprender un lenguaje simbólico. Sabemos que dicho lenguaje se adquiere, casi automáticamente, a través del contacto comunicativo con otros significativos.

Los niños sordos al no poder oír a sus padres no pueden captar las primeras comunicaciones verbales y preverbales, lo cual generara problemas en intercambios verbales posteriores.

Oliver Sacks (1989) dice: "si a algunos niños sordos les va mucho mejor que a otros, no es la sordera en sí la causa de los problemas, sino más bien ciertas consecuencias de ella, sobre todo dificultades o distorsiones de la vida comunicativa que actúa desde el principio".

Estas palabras nos remitieron a interrogarnos si habria diferencias entre niños sordos que tienen padres sordos y aquellos que tienen padres oyentes. Consideramos que la respuesta a esta pregunta nos brindara información pertinente con respecto a la importancia de la adquisición de la LSA.

### *Padres Sordos e Hijos Sordos*

Los padres sordos con hijos sordos seguramente han pensado durante el embarazo en la posibilidad de tener un hijo con discapacidad auditiva. La sordera no esta excluida del fantasma parental, y entonces, su presencia no

causa desconcierto, incertidumbre.

Estos padres tienen una actitud más positiva hacia la sordera. Y tiene mayor probabilidad de utilizar un lenguaje gestual y así, poseen desde el principio un sistema de comunicación que los capacita para poder compartirlo con sus hijos.

Incluso, si no poseen un lenguaje de señas tendrán más experiencia en fuentes no verbales y adaptarán mejor sus conductas a las del niño sordo.

Meadow y Greenberg (1979) han comprobado que los hijos sordos de padres sordos poseen un alto nivel de competencia lingüística en LS, ya que encuentran una lengua gestual desarrollada en el seno hogareño.

Diversas investigaciones han constatado diferencias. Meadow estudió la variable escolaridad y concluyó que los hijos sordos de padres sordos puntuaban mejor en: madurez, independencia, habilidad para tomar responsabilidades.

Harris trabajó sobre impulsividad. Encontró que los hijos sordos de padres sordos obtenían puntuaciones más altas en el control de impulsos que hijos sordos de padres oyentes, lo cual podría deberse a la experiencia de comunicación temprana entre padres e hijos.

### *Padres Oyentes e Hijos Sordos*

En este caso la sordera aparece como desconcertante. Los padres

oyentes, en su mayoría, son desconocedores del mundo del sordo.

Los padres oyentes se sienten frustrados ante la falta de respuesta por parte del niño a sus intentos comunicativos verbales. Muchas veces se sienten rechazados y eso los lleva, a menudo, a una disminución en la frecuencia de las interacciones con sus hijos, dejando consecuencias como, por ejemplo, el aislamiento del niño.

Estos padres suelen perder espontaneidad en la comunicación, y poseen menos estrategias de orientación visual, lo cual les dificulta el intercambio con el niño, y acercarse a su hijo les provoca mayor ansiedad y preocupación.

Para los padres oyentes la educación del sordo se les presenta como una temática preocupante. Generalmente, sus esperanzas son que el niño "hable" como un oyente.

Esta suele ser la razón por la cual la LS es rechazada y se escoge como estrategia el oralismo.

Lo expuesto permite apoyar la incorporación temprana de la LSA, así como también contribuye a dejar en claro que la lengua de señas es la lengua natural de la persona sorda.

El establecimiento de estrategias efectivas de comunicación entre padres e hijos mejora las interacciones tempranas en el niño sordo y tiene beneficios a largo plazo en su aprendizaje del lenguaje y desarrollo posterior social y cognitivo.

A partir de lo expuesto hasta el momento, queda demostrado que la adquisición del lenguaje oral es difícil para el niño sordo.

A aquellos que sostienen que la LS limita a la persona sorda, ya que solo puede ser comprendida por quienes conocen ese sistema de comunicación, porque dificulta la adquisición de la lengua oral que según ellos debería ser la primera lengua, habría que preguntarles si no creen que el lenguaje oral también limita al sordo y a su interlocutor quien no comprende, a veces, el verdadero sentido del mensaje que se transmite. Debemos recordar que el número de palabras adquiridas es menor que en el oyente, que las variaciones en la modulación de la voz crean dificultades en la inteligibilidad del discurso, entre otras cuestiones ya desarrolladas en el curso del trabajo.

Consideramos que el cuestionamiento, o peor aún el rechazo, de la LS hoy es insostenible.

Además ha quedado demostrado que existe un sistema comunicacional antes de que se use el lenguaje hablado formal. Dicho sistema está constituido por gestos, sonidos no verbales y miradas significativas. Si esto es importante para los llamados normo-oyentes, lo es aún más en el niño sordo, entonces, ¿por qué no potenciarlo?

Se debe brindar al niño sordo el máximo de oportunidades para que pueda desarrollar las habilidades que le permitan acceder a una comunicación tan amplia como sea posible.

Queremos dejar en claro que no creemos que la lengua oral sea

innecesaria, pero adherimos a aquellas posturas teóricas, educativas, sociales que consideran a la persona sorda como *necesariamente bilingüe*.

A través de la LS quienes están privados de la audición podrán desarrollar sus potencialidades.

Es importante saber que como dice Schorn (2002), "el niño sordo esta inmerso en otro tipo y calidad de baño sonoro, *un baño visual, olfativo y táctil* que como todo baño melódico tiene su propia melodía".

### Habilidades Adaptativas

√ Uno de los objetivos que se plantean en este trabajo es definir y describir el concepto de habilidades adaptativas / capacidades personales.

La inclusión de ésta temática se fundamenta en parte en la postura de Schorn (2003), quién sostiene: "La capacidad es la aptitud o suficiencia para algo", y a partir de ello considera que "la definición de capacidad no es excluyente del término discapacidad o minusvalía, sino todo lo contrario, la complementa".

Es pertinente comenzar mencionando que la noción de habilidades adaptativas comienza a emplearse en 1992, por lo que se ve que es un concepto relativamente reciente. Anteriormente se utilizaba el término conductas adaptativas entendiendo por ellas "el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar

en su vida diaria" (Luckasson y cols., 2002). Este concepto hace referencia a la calidad de las ejecuciones diarias, de los individuos, en respuesta a demandas ambientales o de su entorno.

Distintas líneas de investigación en educación especial consideraron que dicha noción era de carácter conceptual lo cual generaba problemas referidos a su posibilidad de medición. Por esta razón se comenzó a emplear el término habilidades adaptativas, el cual implica un conjunto de competencias posibles de medición y útiles para evaluar la magnitud de un trastorno, ya que junto con las limitaciones en ciertas habilidades adaptativas existen capacidades en otras habilidades u otras capacidades personales (ej, para diagnosticar retardo mental se requieren limitaciones por lo menos en dos habilidades adaptativas).

Siguiendo a la Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR), se entiende por habilidades adaptativas el conjunto de capacidades que posibilitan a las personas para funcionar en la vida diaria.

Debe destacarse que para hablar tanto de limitaciones como de capacidades *siempre* ha de tenerse en cuenta el entorno en el cual se moviliza el sujeto, el apoyo recibido por aquel y la edad del individuo.

La AAMR toma en cuenta las siguientes habilidades:

1. Comunicación: capacidad de comprender y expresar información a través de distintos medios.

2. Cuidado personal: Incluye la adquisición gradual de habilidades

ligadas al aseo, higiene y apariencia personal,

3. Vida en el hogar: Se refiere al funcionamiento dentro del hogar (tareas del hogar, cuidado de ropa, etc.)

4. Habilidades sociales: Incluye iniciación, mantenimiento y finalización de interacciones con otros, control de impulsos, adecuación de la conducta a leyes, respeto por normas y leyes y afrontamiento de diversas demandas ambientales, entre otras capacidades.

5. Utilización de la comunidad: ejemplos de esta habilidad son el manejo con el transporte público, realizar compras, etc.

6. Autorregulación: implica acabar tareas, buscar ayuda, resolver problemas etc.

7. Salud y seguridad: mantener su salud, primeros auxilios entre otras.

8. Habilidades académicas funcionales: abarca habilidades cognitivas y relacionadas con aprendizajes escolares que tienen aplicación en la vida personal (por ejemplo, escritura, lectura, geografía etc.)

9. Ocio: refiere a intereses propios, participación, recreación etc.

10. Trabajo: mostrar habilidades laborales específicas, incluye conocer horarios, finalizar tareas, prepararse para trabajar etc.

Consideramos que si bien las mencionadas habilidades han sido delineadas por la AAMR para el retardo mental pueden ser empleadas para los distintos tipos de discapacidad, en el caso que nos ocupa, la sordera. Tomando como base dichas capacidades, hemos realizado una selección y

reclasificación (ya que algunas habilidades incluyen otras) de aquellas, que a nuestro criterio son las más pertinentes para nuestro objetivo.

A continuación se describen las habilidades / capacidades que se trabajarán.

1. Comunicación, incluye habilidades como la capacidad de comprender y expresar información a través de conductas simbólicas como la palabra hablada y escrita, símbolos gráficos, lenguaje signado, y conductas no simbólicas (expresión facial, movimiento corporal, gestos).

2. Habilidades sociales: Son aquellas relacionadas con los intercambios sociales con otras personas. Se incluyen en este apartado capacidad para establecer relaciones interpersonales adecuadas, satisfactorias; habilidad para regular la propia conducta y controlar los impulsos; adecuar la conducta a normas y leyes; conciencia y aceptación de necesidades y sentimientos propios y de los demás; capacidad para la utilización adecuada de los recursos de la comunidad y habilidades laborales.

3. Autorregulación: Refiere a habilidades relacionadas con el aseo, higiene y cuidado personal. Incluye, además, los aspectos que hacen al funcionamiento en el entorno familiar, como paso previo y necesario del fomento de una vida independiente, autónoma, la capacidad de finalizar tareas necesarias exigidas y capacidad de autodefensa.

En el marco de este trabajo nos proponemos clarificar la importancia de la enseñanza/ aprendizaje de LSA para la adquisición de habilidades

adaptativas que contribuyen de manera esencial al desarrollo integral de las personas SeH, teniendo en cuenta que las limitaciones en dichas habilidades afectan: la vida diaria, la capacidad para responder a los cambios en la vida, las heterogéneas y continuas demandas ambientales.

Sin perder de vista las múltiples aristas que se encuentran presentes en la temática abordada, se puede pensar en una posible línea causal (a los fines de ordenar la elucidación que sigue):

Sordera - reducción de interacciones sociales significativas - pobreza lingüística y comunicativa - dificultades y retraso en la adquisición de habilidades adaptativas básicas para el desarrollo integral del niño.

Se plantea asimismo que la lengua de señas permite invertir la situación planteada en la ecuación anterior, y esto es lo que se explicita a continuación, porque como menciona Oliver Sacks (1997) si a algunos niños sordos les va mucho mejor que a otros, a pesar de poseer la sordera más profunda, no puede ser la afección la causa en sí misma de esa diferencia, sino ciertas consecuencias de ella, fundamentalmente las dificultades o distorsiones de la vida comunicativa que actúan desde el principio mermando las amplias potencialidades de los niños con dificultades auditivas serias.

Se ha enfatizado en múltiples ocasiones, y con ello acordamos, que la lengua de señas es la lengua natural de la persona sorda. Al respecto es válido mencionar otras palabras de Oliver Sacks (1997) "Una persona sorda puede ser culta y elocuente, puede casarse, viajar, llevar una vida plena y fructífera y no

considerarse nunca ni ser considerada, incapacitada o anormal. Lo crucial es nuestra actitud hacia ellos, la comprensión de sus necesidades y facultades específicas, el reconocimiento de sus derechos humanos fundamentales: el acceso sin restricciones a un idioma natural y propio (el lenguaje de señas), a la enseñanza, el trabajo, la comunidad, la cultura, a una existencia plena e integrada”.

✓ En parte por lo antedicho, la adquisición temprana de la lengua de señas (idioma natural del sordo) podemos decir que, a partir de proporcionar la posibilidad de comunicación con los otros, permite y facilita las relaciones con el entorno social tan fundamental para la constitución del sujeto, en el sentido que ayuda a cubrir las necesidades comunicacionales con el contexto familiar en principio, y posteriormente, con el medio social más amplio.

Entre los beneficios que lo anterior aporta se encuentran: reducción del aislamiento comunicativo, contacto, aprendizajes sociales variados a partir de la incorporación de valores, normas, costumbres familiares y sociales, adquisición de destrezas, aumento de la consideración de sí mismos, la posibilidad de aprender a conocerse, quererse, desenvolverse de manera adecuada, poder comunicar con precisión sus necesidades, solicitar ayuda, capacidad para manejar emociones y sentimientos propios y de los demás y adecuarlos a las distintas situaciones afrontadas, la posibilidad entre otras, de sentirse en su medio, cómodos y confiados disminuyendo así la ansiedad e impulsividad, de sentirse plenos con una identidad y cultura propias que los

hace diferentes, diversos pero no desiguales.

Según Vargas y Polaino-Lorente (2001) el ser humano necesita establecer vínculos afectivos con otras personas, ya que el aprendizaje comienza precisamente ahí, con la presencia y proximidad física, el contacto, el calor y la caricia de las figuras de apego. Sólo a partir de dicha vinculación el niño desarrollará la conducta exploratoria, la imitación y la identificación, que serán las principales fuentes de su aprendizaje. En definitiva, las primeras experiencias tienen una gran repercusión en el futuro desarrollo emocional, cognitivo y social del niño.

✓ Autores varios coinciden en señalar que las principales competencias que los niños adquieren provienen de interacciones sociales con seres significativos, siendo los padres, los principales agentes educativos y socializadores durante las primeras etapas de vida del niño. Para que esas interacciones sean posibles, es fundamental la comunicación, y es, en este sentido, que la propuesta es respetar, la lengua natural del niño sordo (la lengua de señas), aquella que comienza a expresar y desarrollar en forma precoz, si se la compara con la adquisición del lenguaje oral en el caso de los niños que no poseen dificultades de tipo auditivo.

No debe olvidarse además, que en el niño hay desde el comienzo de su existencia una especie de disposición para establecer un intercambio no verbal sino expresivo (basado en gestos y lenguaje corporal), en relación con las personas que lo cuidan y rodean. Esta cualidad que tiene base biológica, le

permite al niño comunicar sus deseos y necesidades. Lejos de desaparecer avanza hacia formas más complejas en el curso del desarrollo.

Así se puede pensar en la importancia de comprender y aceptar el hecho descrito en el párrafo anterior, como fundamental para establecer un circuito comunicacional significativo, donde los adultos puedan responder sensiblemente a sus necesidades e iniciativas, favoreciendo la adquisición, por parte de los niños de una progresiva confianza en sí mismos y en su entorno, y cierta apertura hacia los demás, como base de una posterior socialización y desarrollo cognitivo. En definitiva, esta modalidad básica y temprana de "diálogo" se presenta como clave para un favorable desarrollo del niño y desde ya para el aprendizaje y consolidación de habilidades de comunicación, de autorregulación y sociales.

Podríamos afirmar que el disponer en forma precoz de un código lingüístico, en este caso el de las señas, permite al niño sordo un desenvolvimiento personal satisfactorio, a partir de la posibilidad de adquirir las destrezas y habilidades necesarias para la vida en comunidad.

Como ya se ha explicitado en el transcurso de este trabajo, es clara la importancia que reviste el lenguaje tanto para la estructuración psíquica como para el desarrollo integral del niño.

Es extensa la bibliografía donde se destaca el papel del lenguaje como organizador cognitivo, autorregulador de la propia acción, y posibilitador de las interacciones comunicativas que contribuyen al desarrollo de los aspectos

socio-afectivos de la persona. En este caso, si hablamos de partir de las capacidades y fortalezas con las que ya cuentan los niños sordos, para propiciar la adquisición de otras, pensemos en su disposición natural a comunicarse por señas, y en la importancia de aceptar y favorecer este hecho para acompañar sus aprendizajes y posibilitarle así, su pleno desarrollo.

Se sabe que son enormes las dificultades que tienen las personas sordas para la adquisición/aprendizaje de la lengua oral y las consecuencias que la ausencia de un código comunicativo lingüístico temprano supone para el desarrollo global de los niños sordos.

El lenguaje de señas es en manos de quienes lo dominan, un lenguaje sumamente bello y expresivo, para el que ni la naturaleza ni el arte, han procurado a los sordos un sustituto satisfactorio en sus relaciones mutuas; es también el medio más fácil y rápido de llegar a sus mentes. Mientras haya dos personas sordas en la superficie del planeta y se encuentren se usarán señas (J. Schuyler Long, 1910). *J*

A modo de conclusión, reiteraremos que, a partir de lo expuesto, pensamos en la necesidad de acercarnos a los niños en general, y sordos en particular, con una mirada holística que lo considera como una persona completa, una visión sinérgica, que a la vez que valore cada dimensión o aspecto del desarrollo, no pierda de vista su carácter total.

Destacamos nuevamente la importancia de trabajar siempre tendiendo a

desarrollar al máximo las potencialidades individuales, identificando recursos, posibilidades y fortalezas dentro y fuera de los niños, a los fines de superar diversas dificultades, favorecer su desarrollo, la adquisición de habilidades, y el logro de sus metas.

Para el logro de un desarrollo favorable, es muy importante, que el niño pueda probarse a sí mismo en el ejercicio de diversas responsabilidades y habilidades. Esto quiere decir que no es suficiente tener el conocimiento o la aptitud para "algo", sino que ello tiene que ser útil para el medio en el que la persona se desenvuelve. He aquí la justificación de la importancia otorgada al aprendizaje, de parte de los niños sordos e hipoacúsicos, de distintas habilidades, capacidades que le permitan mayor autonomía y por lo tanto aumento de su bienestar y de su calidad de vida.

Finalicemos con las palabras de Restrepo (1979), quien dice: "Un niño es mucho más que un conjunto de elementos biológicos, socioculturales, intelectuales y afectivos mezclados entre sí. Se trata más bien, de un microcosmos, una síntesis, una totalidad integral que encierra en su interior toda la naturaleza y todas las circunstancias del mundo y del tiempo que lo rodean". ✓

### Desarrollo Integral y Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Lo que sigue, constituye otro de los ejes fundamentales de este trabajo.

Se abordará primeramente el concepto de manera general, destacando diversas definiciones del mismo. Luego se trabajará específicamente la noción de desarrollo integral, intentando incluir siempre los distintos aspectos que lo componen: cognitivo, emocional y social, entendiendo que los mismos se hallan íntimamente relacionados.

Se efectuará un análisis tanto del curso esperable del desarrollo, como de las vicisitudes que pueden presentarse en el mismo, en el caso del niño sordo.

Más allá de lo anterior, nuestra intención primordial, es destacar las alternativas posibles que favorecerían la adquisición y desarrollo de las capacidades y potencialidades del niño sordo.

Lo anterior responde a nuestra convicción, de que la mayoría de las veces, los tratamientos sobre la temática tiene un cariz netamente asistencialista y "remedialista" que enfatiza sólo los aspectos deficitarios, negativos y faltantes, menospreciando el cúmulo de oportunidades que hoy se encuentran a disposición de aquellos que lo necesiten. No perdamos de vista que la necesidad primera y fundamental de un niño, es esto: "ser niño", más allá de su déficit y que, además es preciso que nuestra mirada comience a focalizarse en lo que el sujeto "es" y no en lo que "debiera ser". Sólo así, dejaremos de restarle posibilidades, para comenzar a potenciarlas.

### *Conceptualización del Desarrollo*

Existen, actualmente, numerosas definiciones del término. En general, se observan similitudes entre ellas, de manera que destacaremos aquellas que consideramos más abarcativas.

En principio, el *desarrollo*, puede ser pensado como un proceso continuo, dinámico de organización sucesiva de funciones biológicas, psicológicas y sociales, en compleja interacción y cambio, cuyas características estructurales se modifican según experiencias vitales.

Cada etapa supone una organización basada en niveles anteriores pero, es a la vez cualitativamente original respecto de ellas. Este proceso muestra una visión evolutiva y prospectiva del ser humano que abarca desde la concepción hasta la muerte donde se observa una tendencia a la diferenciación e integración creciente y sucesiva de las funciones que, progresivamente, van realizando las capacidades genéticas del organismo en relación con el medio.

Puede pensarse la importancia que reviste el desarrollo del niño en particular, dada la trascendencia y las implicancias que tienen los acontecimientos de la niñez durante toda la vida del individuo.

La Sociedad Argentina de Pediatría (2004), en consonancia con los postulados de la Organización Panamericana de la Salud, entiende al desarrollo como un producto continuo de los procesos biológicos, psicológicos y sociales de cambio en los que éste resuelve situaciones cada vez más complejas, en los cuales las estructuras logradas son la base necesaria de las subsiguientes.

En síntesis este grupo destaca el carácter multidimensional y la indivisibilidad de los procesos mencionados en ese todo que el niño constituye. Refieren que éste es un agente activo en su desarrollo a través de sus características particulares, su temperamento, personalidad y actividad, sin olvidar de acuerdo con los postulados de Bronfenbrenner, entre otros autores, que el desarrollo es producto sobretodo de la interacción del niño con sus ambientes inmediatos y mediatos, o sea aquellos en los que participa, y esos otros que sin tenerlo como protagonista, de igual manera, indirectamente ejercen su influencia en el desenvolvimiento del niño a lo largo de las distintas etapas de su vida.

Ciertos conceptos suelen utilizarse en forma asociada y como sinónimos (sin serlo) del anteriormente descrito. Estos son, crecimiento y maduración.

Se entiende por *crecimiento*, al aumento de cantidad, tamaño y volumen, de ampliación de capacidad y de modificación de las proporciones del organismo en su totalidad y en, cada una de sus partes. Supone cambios estructurales (estatura, peso, capacidad pulmonar, etc.). Implica, en todo caso, modificaciones cuantitativas.

La *maduración*, en cambio, constituye un proceso por el cual, tendencias innatas de conducta alcanzan su forma acabada y activa, sin intervención de la educación y la experiencia. Como menciona Knobel (1981) se trata de la capacidad plástica del potencial genético del hombre para proveer los elementos necesarios para una adecuada adaptación al ambiente, siendo un

proceso genéticamente determinado, cuyas pautas se dan en forma inexorable.

Concordamos con Coriat (2001), en considerar que el desarrollo se presenta como la noción más abarcativa de las tres expuestas, ya que se refiere e incluye, tanto cambios cuantitativos como cualitativos, debidos a la influencia de lo innato y lo adquirido en relación con el ambiente, remitiendo a transformaciones globales que conducen progresivamente a adaptaciones más flexibles.

Continuando con la exposición, el desarrollo del niño puede enfocarse como un proceso que tiene varias características, entre las que se destacan:

1. *El desarrollo es un proceso multidimensional*, que incluye el mejoramiento de las dimensiones física, intelectual, emocional y social.

Dichos componentes constituyen el eje necesario para describir adecuadamente el desarrollo de un niño.

2. *El desarrollo es un proceso integral*, esto quiere decir que los diferentes elementos que lo componen, están interrelacionados y deben ser considerados en su conjunto. Los cambios que se producen en una dimensión influyen en otras y viceversa. Esta interacción entre los diferentes indicadores, exige un enfoque global del niño. Es el carácter de "proceso integral", el que conduce a la consideración siempre conjunta, de los elementos antes mencionados.

3. *El desarrollo se produce continuamente*. Es un proceso que comienza antes del nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida en forma

gradual y ordenada.

En este sentido, el desarrollo está sujeto a variaciones propias de cada experiencia vital, denotando esto, el carácter dinámico que posee.

4. *El desarrollo se produce en un proceso de interacción*, esto alude al carácter bidireccional y recíproco que existe entre el niño y su entorno, a lo largo de su evolución.

5. *El desarrollo se ajusta a determinado patrón, el cual, sin embargo, es único en cada caso*. Existe una secuencia general esperable del desarrollo, no obstante, la velocidad, las características y la calidad del mismo, varían de un niño a otro. En función de su particular configuración biológica y de las vicisitudes que se presenten en el curso de su existencia.

Lo que las anteriores definiciones enfatizan sobre todo, es el hecho de que el desarrollo del ser humano es un proceso complejo, y que los cambios que se van generando en la persona de manera integral, solo pueden ser vislumbrados desde una mirada holística que englobe los aspectos físicos, psicológicos (cognitivo-emocional) y sociales que lo constituyen.

En línea con lo expuesto se encuentran autores como Bruner, quien especifica que el desarrollo no es una cuestión de aumento gradual de asociaciones, ni es un proceso cuantitativo de meras relaciones estímulo-respuesta, sino, más bien una cuestión de *esfuerzos y descansos*. Estos esfuerzos se relacionan no sólo con la edad, sino con los ambientes y

circunstancias que permitirían o no el desarrollo.

Bronfenbrenner introduce en su noción del desarrollo conceptos de ecología y destaca el fenómeno de interacción entre el niño, su medio inmediato y el ambiente social. Jerarquiza en su trabajo, la ecuación de Lewin:  $C = f(PA)$ , donde:

C = Comportamiento, maduración

f = función entre

P = Persona (niño)

A = Ambiente (psicosocial)

en la que el comportamiento es una función del interjuego entre la persona y el ambiente psicosocial (Lewin, 1936). El acento está puesto en la interacción niño-ambiente.

Bronfenbronner, incorpora nociones como las de micro, meso, exo y macro sistema, para describir los distintos escenarios que tienen una considerable influencia para el discurrir del desarrollo del niño. Para aquel, un microsistema esta constituido por la familia, la escuela, el barrio, etc. Los mesosistemas refieren a relaciones o interconexiones entre dos ó más microsistemas entre sí y con el niño, los cuales conforman una red social de gran significado para el desarrollo. Desde ya la naturaleza de esas relaciones, su grado de consistencia y armonía son variables muy significativas para la evolución psicosocial del niño.

A lo anterior, se agrega el marco dado por la comunidad institucional, la

estructura sociopolítica y otros escenarios que no envuelven al niño como participante, pero en los cuales ocurren eventos que lo afectan indirectamente, los cuales se denominan exosistema y macrosistema respectivamente.

Lo expuesto hasta el momento, permite algunas elucidaciones fundamentales, antes de entrar en la descripción de los aspectos que incluye el concepto. Estas tienen que ver con resaltar la visión pluridimensional del desarrollo, indispensable en todas las situaciones, y particularmente cuando nos encontramos ante niños con necesidades educativas especiales, como ocurre en el caso de los niños con deficiencias auditivas de distinta proporción. Creemos que es fundamental dicha visión procesual y pluralista, para favorecer mecanismos de enseñanza/aprendizaje integrales, y no centrados en una sola dimensión o apuntando en un solo sentido.

Se enfatiza recurrentemente en las definiciones, otra característica importante, la de considerar al niño agente y no "paciente". Así, los niños no son receptores pasivos, sino sujetos activos e interactuantes en su proceso de desarrollo.

Como queda explicitado, las interacciones con los distintos entornos (familiar, escolar, social en general) forman parte esencial del proceso de desarrollo. Cualquier acción, meta u objetivo a lograr, debe considerar este hecho, si pretende cambios favorables y duraderos en vistas a promover el desarrollo integral del niño al máximo de las posibilidades que las distintas condiciones lo permitan, entendiendo que estamos ante un proceso que

comienza con el nacimiento y continúa durante toda la vida.

### *Desarrollo Integral y Proceso Enseñanza-Aprendizaje*

A modo introductorio definiremos los conceptos de enseñanza y aprendizaje, a fin de organizar mejor la presente exposición. Existen múltiples definiciones de ambos términos por lo cual mencionaremos a continuación las que consideramos reúnen los elementos comunes encontrados en todas ellas.

✓ El término enseñanza proviene del latín *insignare* (señalar) es la obra del maestro, es la técnica encaminada a promover en el educando la metódica asimilación de la cultura y el desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual, conductas psicomotrices y afectivas (Cabib y Culebra Mason, 1979).

/ Por aprendizaje se entiende la apropiación de la realidad que se desarrolla en un proceso vincular en interacción con un medio sociocultural determinado (Dabas, 1998).

/ Para Bruner (1997), el aprendizaje es un proceso activo de interacción, asociación y construcción.

✓ Vygotski define aprendizaje como "una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje" (Baquero 1997). Vygotski, le da gran importancia a las relaciones interpersonales y al medio.

Otra definición que conjuga aspectos ya señalados es la propuesta por

Marina Muller (2003) que sostiene que el aprendizaje es un proceso que implica la puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje que ya desde antes de nacer "hace un lugar a cada ser humano" que se incorpora a la sociedad.

La misma autora considera que el aprendizaje tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura. Mediante el aprendizaje, cada individuo se incorpora a ese mundo cultural con una participación, al apropiarse de conocimiento Y técnicas, construyendo en su interioridad el universo de representaciones simbólicas, que por otra parte, lo trascienden.

Para adentrarnos en el marco teórico propuesto, nos referiremos a tres posiciones teóricas relevantes en cuanto a la relación desarrollo- aprendizaje.

La primera de ellas considera que los procesos de desarrollo del niño son independientes del aprendizaje, éste es un fenómeno externo que no interviene de modo activo en el desarrollo. El supuesto que subyace a este enfoque es que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo.

Una segunda postura sostiene que el aprendizaje es desarrollo, planteando una identidad entre los términos.

La última posición combina elementos de las precedentes. Desde este punto de vista el aprendizaje no es desarrollo pero ambos procesos son interactivos. Esta postura se acerca más a la de Vygotski, quien se encargará de resaltar el papel del aprendizaje en el desarrollo del niño. El autor, atribuye al aprendizaje una naturaleza social, incluye al que aprende, al que enseña y a

la relación social que se da entre ellos.

Vygotski ha contribuido a esclarecer el modo en que se da el desarrollo cognoscitivo en el individuo desde una visión o perspectiva sociocultural.

Las teorías del desarrollo cognitivo con un enfoque social, como la de Vygotski, plantean, que nuestras operaciones mentales, tienen su inicio en las primeras interacciones del niño con la madre, siendo la calidad de esas relaciones un aspecto decisivo para el desarrollo mental posterior. Según este enfoque, las operaciones mentales son por naturaleza sociales e interactivas.

Vygotski, en sus trabajos, ha advertido que la cultura se constituye en el determinante primario del desarrollo del individuo. Afirma, por ello, que a partir y a través de la cultura donde se produce el desarrollo, los seres humanos adquieren el contenido de sus pensamientos, de sus conocimientos. La cultura brinda las herramientas, los medios para la apropiación y construcción del conocimiento. De ahí, su concepción de que el aprendizaje es siempre mediado.

En sus teorizaciones sobre el desarrollo cognoscitivo, algunos conceptos resultan fundamentales; ellos son: el de funciones mentales (inferiores y superiores), el de zona de desarrollo próximo, el de herramientas psicológicas y el de mediación.

Las funciones mentales inferiores son aquellas con las cuales nacemos. Por definición son naturales, genéticas y según el autor, limitadas en cuanto a las posibilidades que le brindan al individuo. Las superiores, en cambio,

mediadas por la cultura y la interacción social, permiten un comportamiento abierto a mayores posibilidades, más flexibles.

De la distinción entre funciones mentales inferiores y superiores, vale destacar el hecho de que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos. Podría decirse que a mayor y mejor interacción social, mayor y mejor es la adquisición y desarrollo de las funciones mentales superiores (pensamiento, conocimiento, conciencia de sí mismo, etc). Como ya se ha explicitado al referirnos al apartado Lenguaje y Pensamiento en el Niño Sordo, estas funciones, según Vygotski, tienen doble aparición, primero a nivel interpersonal y luego a partir de la interiorización, a nivel intrapersonal convirtiéndose en funciones intrapsicológicas.

Otra de las nociones clave del autor, en lo que hace a sus elucidaciones sobre el desarrollo, es la de zona de desarrollo próxima, ya enunciada en este trabajo, en el apartado "Pensamiento y Lenguaje en el niño sordo". Allí se dejó asentado que dicho concepto tiene que ver con ciertas estructuras, claves y recordatorios que en distintos puntos del desarrollo, ayudan al niño en la resolución de problemas y situaciones que no puede enfrentar solo, por eso se habla de la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, determinado por la solución independiente de los problemas, y el nivel potencial de aquel a partir de la ayuda o colaboración de adultos o personas más diestras en la tarea que se trate (Vygotski citado en

Bruner, 1986). El buen aprendizaje será entonces el que preceda al desarrollo.

Las herramientas psicológicas se pueden ver como los puentes entre funciones inferiores y superiores, e inter/intrapsicológicas respectivamente. Una herramienta psicológica básica, fundamental, que media entre sentimientos, pensamientos y conducta, es el lenguaje, primero como medio de comunicación entre los individuos, y progresivamente como habilidad personal, que permite la conciencia de sí mismo y el control voluntario de las acciones además de la apropiación de conocimientos en general.

El hecho de la mediación, según su autor, constituye el elemento fundamental de sus planteamientos, en 1933 sostuvo "que el tema central de la psicología es el tema de la mediación" (Wertsch, 1988). Afirma que el individuo, como sujeto que conoce, tiene un acceso a los objetos solo mediado por las herramientas psicológicas de las que disponga; el conocimiento, entonces se construye a partir y a través de la interacción con los demás, mediada por la cultura. Nuestras intenciones, experiencias, pensamientos y acciones están culturalmente mediadas.

Vygotski define el desarrollo en términos de aparición y transformación de las diversas formas de mediación y su noción de interacción y su relación con los procesos psicológicos superiores implica necesariamente los mecanismos semióticos (Wertsch, 1988).

Podemos pensar, en función de lo descrito, en las implicancias de los conceptos de Vygotski, no solo sobre el desarrollo y el proceso de

enseñanza/aprendizaje de los niños en general, sino también y, fundamentalmente, para el caso de los niños con dificultades auditivas de distinta intensidad.

Creemos que es fundamental, de acuerdo con lo que plantea Vygotski, el hecho de posibilitarle y respetarle la expresión a los niños sordos e hipoacúsicos, desde las primeras interacciones, de su lengua, la LS, herramienta psicológica básica que permite el aprendizaje, o sea, la apropiación de conocimientos y habilidades, de la herencia cultural que favorece directa e indirectamente, su desarrollo integral.

Apoyamos además el argumento sobre la necesidad de que los niños sean ubicados en situaciones donde deban esforzarse, pero a su vez cuenten con apoyos, guías, explicaciones y demostraciones para la resolución de tareas de aprendizaje. En el caso de la sordera, cuán importante resulta la integración y más, la inclusión que plantea la "Escuela de la diversidad", para que los niños sean verdaderos partícipes de "La zona de desarrollo próxima" (a partir del contacto con adultos y menores sordos y oyentes), no solo en el contexto escolar, sino en todos los ámbitos y sistemas de desarrollo de la persona.

### Papel de la Familia en el Niño Sordo

Aurora Pérez (1996) señala, desde una orientación psicoanalítica que el bebé cuando sale del útero materno, es acogido y recibido en una nueva matriz

extrauterina: la *familia*.

V Entre las funciones que la familia deberá cumplir se encuentran: *sostenedora*, dado que debe atender las necesidades de autoconservación brindando suministros alimentarios, protección y cuidados materiales. Función *placentaria*, proveedora del clima emocional y afectivo imprescindible para el vivir. Ofrece constantemente codificaciones para el manejo de las emociones que surgen, una labor de individuación que brinda al niño los procesos de identificación básicos para su desarrollo. Además debe ejercer una función de *socialización*, la familia es transmisora de pautas sociales, imperantes en la comunidad. El intercambio y la interacción con los otros inscribe en el incipiente psiquismo, modelos de interacción luego trasladables a lo macro social.

V Es evidente, por lo antedicho la importancia que tiene la familia para el niño, en LA tan difícil y compleja tarea de ayudarlo a crecer. La familia desempeña un papel preponderante y fundamental en la evolución del niño, con sus características, dinámicas, angustias, expectativas y deseos.

Lo expuesto se acentúa si se trata de un ser humano que soporta una deficiencia en uno de los canales sensoriales básicos: la audición.

El intercambio entre la madre y el niño desde el nacimiento es el que permite a éste último estructurarse como persona (Mannoni, 1994). Se afirma, que el bebé aprende al comienzo, a partir de su experiencia sensorial, es a través de ella que puede conocerse, paulatinamente, y, entrar en una progresiva relación con su ambiente. A través de la mirada materna o de quién

ejerza esa función, él adquiere las primeras nociones de los objetos y las primeras emociones. (Winnicott, 1979).

✓ La madre lo suficientemente buena, al decir de Winnicott (1958), comienza con una adaptación casi total a las necesidades de su hijo, poniéndose en el lugar del pequeño; necesidades que en un principio son corporales y que luego pasan a ser necesidades del yo.

De esta manera, la madre lo acompaña en su incursión por el mundo y por el lenguaje, que existe desde antes del nacimiento de la palabra. En este sentido, es su primera intérprete, anticipando lo que el niño necesita, ejerciendo lo que Piera Aulagnier (1988) denomina violencia primaria.

✓ Cuando los padres toman conocimiento de la discapacidad de su hijo, el diagnóstico produce en ellos una gran conmoción. Lo ajeno, lo desconocido se impone. Las palabras médicas, educativas, y aún las psicológicas más de una vez no alcanzan para ayudar a comprender esto desconocido que le acontece al niño. Ante la desesperación algunos padres recurren o buscan soluciones rápidas, tales como operaciones, implantes o sofisticados audífonos para que su hijo "tan largamente soñado" sea como ellos. Otros se abaten viendo ante sí un futuro triste o difícil ante él y la familia; y los más, se sobreponen y reconocen que su hijo aún sordo no es tan distinto a ellos y entienden que deberán ser ellos los que deberán aprender y superar la diferencia ( Schorn, 2003).

Pero es innegable que, aún para quienes adoptan esta última actitud, la

llegada de un niño sordo hace que los padres pongan en duda todos los proyectos de vida imaginados para su hijo y cuya realización resulta ahora, en algunos casos, imposible. La imagen que los padres se hicieron de su hijo al inicio de su paternidad, o incluso mucho antes, ya no se corresponde con la realidad. Estos se sienten inseguros, no saben si interpretan adecuadamente las reacciones del hijo, si sus respuestas se corresponden a sus necesidades. El hecho de que el niño no reaccione cuando le hablan les sorprende y deja con una sensación de frustración que, a veces, los lleva a no sentirse queridos o aceptados.

✓ Un recién nacido oyente mantiene contacto con la madre ú otras personas aunque éstas no se encuentren en su campo visual, sigue teniendo un contacto acústico con ellas. Esto no es posible para un recién nacido sordo, lo cual significa que para el niño la madre solo existe cuando se encuentra dentro de su campo visual. Cuando se aleja se siente abandonado. Así, la comunicación madre-hijo se ve interrumpida constantemente, es inestable. El desarrollo de lazos fuertes entre el niño y las personas que le rodean está en peligro si no tiene lugar una compensación, acrecentando el contacto visual y corporal.

✓ Debido a la imposibilidad de escuchar las voces de los padres y otras personas de su entorno, el niño pierde información con una importante carga emocional; y esto, en un momento de su vida en el que todavía no entiende el lenguaje hablado, pero donde la melodía le transmitiría amor, calor humano,

consuelo o autoridad amable.

Es solo a través de la mímica de la madre o el padre que el niño recibe, al menos, una vaga información. Vaga pero importante, ya que hace que la mayoría de los niños sordos no sean autistas, aún no escuchando la voz.

✓ Schorn (2003) afirma, en este sentido, que la mayoría de las madres, aún sabiendo que sus hijos no oyen, les hablan, les gesticulan, les dramatizan, tratan de comunicarse con todo su cuerpo con sus hijos; convirtiéndose de éste modo en una hablante espontánea de la lengua de señas comunicacional, aunque no hable ninguna LS formal.

En los casos en que la lesión se descubre más tarde, los padres suelen echar mano a los reproches; piensan que no han estado lo suficientemente atentos o que no han reaccionado todo lo rápido que les hubiera sido posible.

Por otro lado, también los hermanos se ven involucrados, ya que, entre otras cosas y sin proponérselo, los padres suelen concentrar su atención sobre el niño sordo y ya no tienen tanto tiempo para ellos. Cuando son más mayores, se ven a menudo en situaciones que requieren una gran lealtad con respecto a su hermano sordo y corren el riesgo de una sobrecarga en lo que se refiere a la independencia, el respeto y la disponibilidad para ayudar, en comparación con niños que no tienen un hermano discapacitado auditivo.

Las experiencias adquiridas durante la infancia marcan la adolescencia, sobre todo, el conflicto que existe al querer desprenderse de todo eso, por una parte, y por otra, el fuerte vínculo que supone la responsabilidad con el

hermano sordo y con los padres. Los hermanos con una actitud positiva se caracterizan por un buen comportamiento social, gracias a su conciencia de la responsabilidad y a su postura tolerante. Así, tener una persona sorda en la familia, significa para los padres y los hermanos, un reto fuera de lo común.

## TRABAJO DE CAMPO

### Centro Fonoaudiológico Marplatense

La escuela de sordos del Centro de Fonoaudiología de Mar del Plata (CEFA), cita en la calle Rodríguez Peña Nº 5690 de la ciudad de Mar del Plata, fue fundada por el Dr. Víctor Azcárate en calidad de Asociación Civil y, funciona desde el 3 de julio de 1960, en la tarea de ayudar a los niños sordos y a sus familias, en el aprendizaje del habla, por considerarla la herramienta más útil para su integración en la sociedad. Sus destinatarios son individuos que presentan discapacidad auditiva (sordera o hipoacusia) de 0 a 15 años de edad. Su objetivo declarado es: "Oralizar al niño sordo para que logre integrarse a la sociedad como persona útil a sí mismo y a los demás".

Se desprende del párrafo anterior, que la institución adhiere a la filosofía oralista imperante hasta nuestros días, en el abordaje de la sordera.

A pesar de lo antedicho, cabe hacer mención al hecho de que, desde hace dos años, la institución ha puesto en marcha un nuevo proyecto. Se trata de un grado denominado *multimodal*. En él se encuentran aquellos niños sordos a los que el método oral de aprendizaje, les resulta prácticamente imposible, a partir de presentar patologías asociadas a la sordera, patologías que interfieren

totalmente en el aprendizaje a través del método antes mencionado.

El grado *multimodal* utiliza en forma incipiente la LSA conjuntamente con la metodología oral para la enseñanza, por considerar desde la institución, que la primera es más accesible para la comunicación con los niños y permite lo que se ve dificultado con la utilización exclusiva de la segunda.

Cada uno de los grados está constituido por alumnos de varias edades, dado que la nivelación se establece a partir de las capacidades individuales de los niños.

El centro cuenta actualmente con una matrícula de cien alumnos, provenientes, no sólo de la ciudad de Mar del Plata, sino de zonas aledañas (Balcarce, Batán, Miramar, Santa Clara del Mar, entre otras). Abarca una amplia franja etárea: desde los seis hasta los diecinueve años, aproximadamente.

El establecimiento, funciona cubriendo dos franjas horarias: turno mañana y tarde, que incluyen formación pedagógica (en los tres ciclos de EGB) y pre-laboral (talleres de cocina, carpintería, música, y otros). El horario de la escuela es de 8 a 12 y de 13 a 17 horas, de lunes a viernes.

Las condiciones de ingreso incluyen la presencia de hipoacusia desde los 40 decibeles en la frecuencia, 500-2000 y 4000 ciclos por segundo. La condición de egreso es culminar 7º grado o tercer ciclo de EGB. Las actividades de la escuela son: educativas (formales), de rehabilitación, orientación y/o asesoramiento.

Es válido mencionar, que, si bien se trata de una institución privada, la

misma se maneja con un arancel muy reducido, siendo, contrariamente a lo que comúnmente se cree, un establecimiento abierto a las diversas posibilidades socioeconómicas de quienes concurren a él.

El acceso a CEFA se realiza a partir de diferentes vías: hospitales, escuelas de educación común y especial, centros de estimulación temprana, etc.

Los contenidos pedagógicos impartidos, no difieren de la currícula de las escuelas comunes, sino que se escogen de la misma, los aspectos considerados elementales para el desenvolvimiento de la persona sorda, teniendo siempre presente cuales son las necesidades peculiares de cada alumno que ingresa a la institución.

Vale aclarar, que siendo una escuela con una visión netamente oralista, se utilizan estrategias que privilegian el desarrollo verbal a través de arduas tareas de educación y reeducación del lenguaje, en desmedro de otros instrumentos que podrían también, favorecer su adquisición (recursos gráficos tales como dibujos, láminas, etc. y otro tipo de apoyos didácticos).

Agosto de 2005

Entrevista realizada en CEFA a la Docente a cargo del Grado Multimodal

¿Cuántos alumnos tenés a cargo, y de qué edades?

Actualmente tengo a cargo 12 alumnos y las edades oscilan entre 9 y 19 años.

La diferencia de edades es amplia, pero son chicos que tienen otras enfermedades además de la sordera y es una de las razones por la cual comparten el aula. Trato de trabajar teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno. Nos comentaron que este grado forma parte de un proyecto en el marco del cual se intenta implementar la utilización de la LS, además del oralismo; ¿Cómo llevás esto a la práctica?

Bueno, en realidad no es una tarea fácil. Yo soy profesora de sordos formada dentro de la tradición oralista. Estudié en Buenos Aires. A partir de este proyecto comencé a estudiar lengua de señas. Yo tenía conocimientos básicos de ella y me estoy perfeccionando. Es un trabajo en el que voy aprendiendo día a día en el contacto con los chicos, ellos también me enseñan, ya que tienden a comunicarse utilizando LS.

¿Notás cambios de algún tipo en los chicos, a partir de la implementación de esta nueva modalidad?

Sí, se observan cambios en la conducta de los chicos, se los ve más tranquilos, esto teniendo en cuenta que tienden a ser impulsivos, y tiene poca capacidad de espera... quieren todo ya. Les cuesta esperar el turno, por ejemplo.

También, en estos dos años, noto progresos en el aprendizaje, más allá

de que éstos, por supuesto, son básicos.

En general se notan cambios a nivel emocional, son más participativos, se los ve menos inhibidos.

¿Creés que la utilización de la LS ha contribuído en esos cambios?

Sí, por supuesto. Son chicos a los que les cuesta mucho más aprender el lenguaje oral y esto, por lo tanto, les genera más dificultades para comunicarse. La LS les resulta más accesible, esto ayuda a la comunicación y parece que genera cambios en la conducta, como les decía antes

Teniendo en cuenta que los chicos de este grado presentan otras patologías asociadas a la sordera, ¿Trabajan con otras instituciones relacionadas con esos otros cuadros?

Sí, por ejemplo hay chicos sordociegos, que concurren a la escuela de ciegos algunas veces en la semana sobre todo para aprender a conducirse en la vida diaria. Intentamos complementar los aprendizajes, dentro de lo posible.

Escuela N° 515. (Escuela especial para la discapacidad auditiva)

A continuación se realiza una descripción de dicho establecimiento, basada tanto en entrevistas a informantes clave (directora de la institución y asistente educacional) como en observaciones áulicas y documentales llevadas a cabo en distintas visitas efectuadas por nosotras, durante el ciclo lectivo 2005.

Indagamos sobre los siguientes ejes: proceso enseñanza- aprendizaje, modelo educativo prevaleciente en el establecimiento, características y descripción de los alumnos que concurren a la institución, implementación de la integración pedagógica y trabajo con la familia.

La escuela inició sus actividades en el año 1986, siendo un servicio agregado de la Escuela N° 508. Funcionaron juntas hasta que el 16 de diciembre de 2003, se realizó la división entre ambas y desde ese momento la Escuela N° 515 funciona de manera independiente.

Esta escuela para chicos con discapacidad auditiva, tiene por objetivo que los alumnos adquieran el aprendizaje necesario para su vida, fundamentalmente la comunicación; así mismo lograr la integración en escuelas comunes, y a partir de ella la inserción en la sociedad.

La matrícula es actualmente de 33 alumnos, dado lo reciente de su apertura. A la misma concurren no solo chicos de Mar del Plata, sino también de zonas aledañas, como Maipú, Pirán, Vidal y Miramar, cuyas edades oscilan entre los tres y diecisiete años para el ingreso, y hasta veintiuno para el egreso.

De los alumnos que concurren al establecimiento, 15 están integrados en escuelas comunes, inclusive en escuelas para adultos. Dicha integración se centra en lo pedagógico.

Pero, también se realiza integración con otras escuelas especiales. Dado el carácter reducido de las instalaciones, esta escuela especial no cuenta con los talleres que, generalmente, poseen otras de mayor infraestructura, y que

tienen la finalidad de ofrecer una preparación en algún oficio para una futura inserción laboral. Por esta razón, los alumnos a partir de los quince o dieciséis años concurren a una Escuela de Formación Laboral, en la cual realizan trabajos de taller.

Además de las tareas propiamente pedagógicas, la escuela cuenta con la posibilidad de ofrecer clases de música, actividades plásticas y prácticas (cocina, por ejemplo). Los niños, además, concurren a clases de teatro, una vez a la semana.

Carece de un Profesor de Educación Física y de otros profesionales, ya que, debido al número reducido de alumnos, no se crean cargos. Por el mismo motivo, tampoco cuenta con un gabinete de computación. Desde el establecimiento, se hace referencia al beneficio que supondría para los chicos contar con los mencionados servicios dentro de la institución.

Algunos de los profesionales con que cuenta la escuela son: la Asistente Educacional, que además es psicóloga; la Profesora de Articulación, que es quien enseña a articular y modular las letras y palabras a través de la enseñanza de posiciones distintas de la boca; y la Profesora de Sordos (intérprete de LS), que tiene dos cargos dentro de la institución: es maestra de música, y a su vez está a cargo de un grupo como docente.

En cuanto a la currícula, las materias no difieren de las que se dictan en las escuelas comunes, salvo por aquellas específicas que hacen a la formación del alumno sordo. Sí se utiliza una metodología especial que incluye ciertas

estrategias (visuales, por ejemplo) para facilitar el proceso de aprendizaje.

El plan de estudios incluye una fase preparatoria (que equivaldría en general a la fase de inicial de escuela común) dedicada a la adquisición y estructuración del lenguaje. En esta etapa, los docentes anticipan la enseñanza de la lectoescritura, ya que se considera que dicha adquisición será una herramienta importante para la integración del niño sordo dentro de la escuela común. Dicha estrategia se sostiene en la creencia de que es necesario que él pueda comunicarse con oyentes, y que, aunque la información no sea posible de ser compartida vía audición, sí lo sea mínimamente a través de la lectura y la escritura.

Respecto a los modelos de abordaje de la sordera, se hace hincapié en que, inclusive desde la provincia, está muy firme como propuesta educativa el Bilingüismo en todas las escuelas de sordos. En la Escuela N° 515 en particular, y de acuerdo a lo expresado por su directora, si bien se mantiene la filosofía oralista debido a que el cuerpo docente, en general, fue formado dentro de esta tradición; se está procurando incursionar, iniciar el camino hacia el Bilingüismo.

En la institución, la mayoría de los chicos utilizan la lengua oral para relacionarse con los adultos, y la LS para comunicarse entre ellos. En la misma hay solo un docente intérprete de dicha lengua. Esta no se enseña, sino que es utilizada como un recurso más para brindar información académica y permitir la comunicación.

En cuanto a las características de personalidad de los niños sordos, si bien se enfatiza que la misma es diferente en cada ser humano sea o no sordo, se sostiene la posibilidad de realizar una diferenciación general por edades. Cuando son más chicos parecen no ser tan concientes de su problemática, se comunican como pueden, y entre ellos se hacen entender mucho mejor que con los adultos. Son muy curiosos y detallistas. Pero cuando comienzan la etapa de la preadolescencia y la adolescencia, notan la diferencia y algunos se vuelven algo reticentes, retraídos; posiblemente influidos por el cambio propio de esta etapa de la vida. Estas características son observadas por los docentes de la institución.

En relación a la familia, se afirma que su papel es fundamental: la escuela no puede suplirla, pero la tarea educativa puede ser complementada por la familia. Al igual que en escuela común, la diversidad es la regla. Hay padres comprometidos que asisten al establecimiento, siguen el proceso de aprendizaje de sus hijos y cuya actitud se ve reflejada en el avance del alumno; y otros a los cuáles les cuesta hacerse presentes porque, entre otras cosas posiblemente no logran asumir la discapacidad del niño; y la escuela especial es el reflejo ahí, permanente de la discapacidad del hijo. En relación a éstos últimos, la escuela trata de motivarlos a asistir, a que apoyen y sigan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se remarca lo dificultoso que a veces es lograr un cambio de actitud.

Entrevista a Roxana González Salaberry.

Lic. en Psicología, especialista en discapacidad auditiva (LSA).

Miércoles 07 de diciembre de 2005

Hola Roxana, somos Belén, Victoria y Adela... Como te comentamos vía mail, estamos realizando la tesis de grado sobre Sordera e hipoacusia. Específicamente, nos interesaría conocer un poco más acerca de los beneficios que la adquisición de LS tiene para el desarrollo de las personas sordas.

¿Qué nos podrías decir acerca de esto?

En principio, hay toda una historia en la educación de los sordos. La primera escuela de sordos comienza en el año 1800. Hay una cuestión, digamos política, donde se tienen dos escuelas: una en Italia y en Alemania, donde la educación con las manos se encontraba totalmente prohibida por la corriente luterana que consideraba las señas como un lenguaje procaz.

Otra vertiente, distinta a la de Italia y Alemania, fue la francesa, donde en principio un cura a partir de su experiencia con un niño sordo, descubre cómo a partir de la lengua de señas es posible cierta comunicación. Sucede que comunicación equivale a pensamiento. Entonces si hay lenguaje, hay comunicación, hay pensamiento, pues pensamiento y lenguaje como ya saben ustedes, son paralelos.

Para el caso de Argentina, la historia dice, que en el momento de

apertura de la primera escuela de sordos, se mandan dos cartas, una a Francia, otra a Italia. Responden según la historia, que no sé si es tan fiel, sólo desde Italia enviando docentes, con lo cual, la "mala suerte" que esto conlleva, es que se impuso la modalidad de enseñanza de ese país: lengua de señas no y se busca oralizar, como única posibilidad. Esto por supuesto en detrimento del psiquismo del sordo.

Yo lo que siempre digo, es que no puedo creer como se sostiene esto en el tiempo, la educación oralista, cuando nosotros como psicólogos no podemos explicarla ni avalarla de ninguna manera como favorable, buena o necesaria. Es imposible que este tipo de educación llegue a "buen puerto". En uno de mis artículos mencioné al respecto la cantidad de palabras que aprende un niño sordo... y continúa vigente el oralismo!

Hoy en Buenos Aires las dos escuelas más tradicionales para sordos, las más viejas que hay, son *oralistas* por excelencia, se acepta por lo menos, una inclusión, aunque sea para algunos, de la lengua de señas.

A mí me llamó la atención, cuando llegué a Mar del plata, fui a CEFA, y allí siguen el oralismo, trabajan como la Argentina hace veinte o más años.

Yo por ejemplo, tengo un paciente sordo, que creo (ya veremos a posteriori), que si se hubiera formado y educado en otro lado, y hubiera tenido acceso a la lengua de señas, no hubiera sufrido el déficit que hoy tiene. Es un chico que no pudo adquirir lenguaje, sigue yendo a CEFA. Tiene 15 años y va desde los tres. Y él entiende pero a él no se le entiende absolutamente nada de

lo que dice y obviamente su pensamiento es pobrísimo.

¿Cómo te comunicas con él?

El entiende, ahí da cuenta de su inteligencia, él puede escribir y debemos pensar que este es un proceso complejo. Escribe, pero no tiene nada de Lengua de señas. Yo tengo más lengua de señas que él. Yo tengo el manejo de cualquier persona que puede aprenderlo. Hice la carrera de intérprete en Villasoles (Buenos Aires), el tema es que desde que estoy en Mar del Plata, son muy pocos los sordos que me llegan manejando lengua de señas, por eso tengo poca práctica, cada vez recuerdo menos, los pacientes que tengo hablan lo básico (mamá, papá, casa...). Realmente en el 2000, cuando me recibí de intérprete, podía hacerlo, hoy de ninguna manera, me faltan muchas horas de práctica.

Desde tu punto de vista ¿Cuáles son los beneficios de la adquisición temprana del lenguaje de señas o sea de su lengua natural?

Exactamente así se llama. Es su lengua natural. Ellos no escuchan. Es su lengua natural porque es lo primero que aparece. Los beneficios para empezar son, a ver... Si pensamos que de un signo de percepción se va a hacer una huella, donde se van a ver distintas retranscripciones, donde algo se va perdiendo y aparecen distintas categorías, tenemos la huella de palabra, el Preconciente, esto es el pensamiento, según Freud. En el Inconciente tenemos el funcionamiento de proceso primario: condensación y desplazamiento. En el Preconciente, donde se da el proceso secundario, tenemos representaciones

palabra.

En las personas sordas hay huellas, hay percepción, pero hay algo del proceso, que falta, hay una retranscripción que no se hace, algo queda en déficit, hay una huella que no está.

En un niño oyente hay un montón de palabras, que forman parte del llamado lenguaje incidental. En los niños sordos la palabra tiene que ser aprendida, no es adquirida.

En general, cada palabra va cargada de inmensas significaciones (yo digo por ejemplo perro, y cada persona se representa algo particular: mi perro, el que me mordió, el perro del vecino, los perros no me gustan, etc). Al niño sordo esa palabra que se le enseña y que debe ser aprendida, probablemente, no esté cargada de ninguna significación, es una palabra impuesta. Lo que a veces queda en déficit, es todo el contexto de significados que las palabras provocan o evocan. Por esto el pensamiento es pobre. La inteligencia es pobre, no se pueden desarrollar bien, etc.

Los oralistas dicen, al respecto de lo anterior, que hay que enseñarles a hablar. Tenemos un código común, la lengua oral, a la que estos seres deben adaptarse.

La cuestión de la nueva tendencia, no es la lengua de señas como única opción, sino que se apunta al bilingüismo.

La propuesta del bilingüismo, tiene que ver con, que está probado que cuando alguien tiene un lenguaje de entrada (LS), después puede utilizarlo

como apoyo para el aprendizaje de la lengua oral. Creo que esto es lógico. Si nos ponemos a pensar en que a un nene de la nada se le trata de enseñar a pronunciar una palabra, va a ser mucho más complejo, que esperar a que en su lenguaje, el de señas lo exprese, para así enseñarle como se "dice".

Realmente hay situaciones fascinantes. Yo tenía en la facultad una compañera sorda profunda, recibida de Psicóloga, de la que yo me enteré a posteriori que era sorda prelingüística, ese caso es muy importante, creo.

El caso de mi paciente de 15 años, por ejemplo, es distinto. Tiene una familia que ha apoyado y ha hecho todo lo que le dijeron... y bueno eso implica ir a CEFA y seguir la tradición del oralismo... y bueno...

A partir de lo que estás relatando, nos gustaría saber, si suelen presentarse casos que consultan por motivos similares, es decir, si hay algún motivo de consulta más frecuente o que se presente más a menudo.

Bueno, lo que es muy común en los nenes sordos chiquitos es el tema de la actuación, de la impulsividad. Es una característica. Yo tengo un artículo que presenté en un Congreso sobre este tema, titulado "Del hecho al dicho", porque volvemos a lo mismo: si decimos que la palabra es un medio de descarga, donde no hay palabra... ¿qué nos queda? En realidad, el funcionamiento más primario del aparato, porque un bebé, cuando todavía el aparato está en formación, cuando tiene una necesidad...llora, grita, no tiene otra manera.

Cuando no hay suficiente palabra, cuando no hay un Preconsciente bien

armado, uno podría suponer que queda una tendencia a la actuación. En los chicos sordos es muy común la impulsividad, la actuación, pues estamos ante un Preconciente más precario. Aunque siempre que decimos esto, estamos ante una persona sorda que se ha desarrollado o lo está haciendo en un medio oral, porque no es así con los sordos hijos de padres sordos.

Marchesi, que ha trabajado mucho sobre el tema, en una de sus investigaciones realiza una experiencia para determinar niveles de inteligencia en los niños sordos, criados de manera diferencial. En orden de mayor a menor inteligencia se encuentran: niños oyentes, chicos sordos criados con LS, chicos sordos hijos de padres oyentes pero con acceso temprano a la LS y chicos sordos criados en un medio puramente oral. Esas son las conclusiones de este autor español.

No puede entenderse cómo sigue prevaleciendo el oralismo. Esto es algo que siempre le dije a Marta Schorn, con quien me formé.

Ella dirige un instituto de integración, que es una escuela de sordos y oyentes. Se habla LS, están todos juntos, y tienen unos resultados bárbaros. Desde ya hay intérpretes en todas las aulas, y están muy bien los chicos. Es difícil pensar como y por qué se sostiene la tradición oral. Creo que no se sostiene desde ningún punto de vista. Si el argumento es que nosotros hablamos la lengua oral, el bilingüismo eso no lo niega, ¿por qué no fomentar el bilingüismo?

En Mar del Plata, hoy se encuentra la Asociación de intérpretes. Hace

poco me contacté con una Psicóloga que trabaja con la misma filosofía que yo y formó con otras personas esta asociación, aunque no sé mucho más que eso hasta ahora, el tema es bastante nuevo.

Villasoles, la escuela donde estudié cada vez se desarrolla más, y cada día concurren más personas sordas, porque han encontrado un lugar de pertenencia, grupos, donde van a charlar con oyentes, donde se organizan grupos de teatro entre oyentes y sordos, y esto es muy beneficioso. En Mar del Plata, lamentablemente de esto no hay nada.

Antes estaba ASMAR, no sé si actualmente funciona, y también está ASIM, dirigido por una persona sorda, es la Asociación de Sordos Integrados Marplatenses. Tienen muy pocos miembros. No sé muy bien qué tipo de actividades están realizando.

Con el chico del que les hablé que estoy atendiendo comenzamos por vía Buenos Aires. Sus padres fueron a Buenos Aires a un centro grande que hay en Moreno con especialistas. Ahí tienen una entrevista con el hijo de Marta Schorn, que es psicólogo, y cuando se entera que viven en Mar del Plata lo derivó a mi consultorio.

Tuve otro caso, que llegó de manera muy particular. Era una familia de acá, y sus parientes de Buenos Aires, vieron mi nombre por una página de Internet, y así se contactaron.

Mencionas a la familia de tus consultantes. ¿Cómo es tu modalidad de trabajo cuando recibís niños o adolescentes sordos?

Trabajo con el paciente solo, pero obviamente tengo en cuenta a la familia. Tengo reuniones periódicas con ella, que son de orientación. Los padres concurren para que juntos podamos pensar algunas cosas respecto a su hijo, para ver cómo evoluciona. Porque tienen un montón de cuestionamientos, desde cómo sigo, qué tengo que hacer, etc. En estos casos suelo dar indicaciones precisas de lo que yo creo que puede hacerse, por ejemplo: "Tiene que tener otro grupo de pertenencia" o "Hay que buscar quien lo interiorice en LS para que no se aíse", etc. Los padres muchas veces llegan como medio desbordados, ya han pasado por todo tipo de especialistas, no tienen respuestas, y se preguntan que hacer con sus hijos.

Uno muchas veces no se da cuenta de todo lo que se pierde. A veces el trabajo es muy pequeño y requiere adaptar el encuadre. Por ejemplo, con un paciente, este año estuve unos dos meses pidiéndole fotos y más fotos, de su familia, fotos que él eligiera. Era un chico totalmente desconectado de todo lo que sucedía en su familia. Traer fotos fue implicando para él, un poco, nombrar y conectarse con su historia y su familia, comenzando a indagar sobre aquello que el oyente no tiene que preguntar porque solamente lo escucha en su vida diaria.

Comenzó a reconstruir una filiación un poco perdida, desconectada.

A mi me parece fabulosa la forma de trabajar de Marta Scorn. Ella a los padres de nenes sordos les pide que lleven en todo momento una cámara de

fotos con ellos. Que saquen fotos a todo!. Les pedía eso para que involucraran al niño en las situaciones a partir de la foto explicando de qué se trataba, qué implicaba, hacia donde iban, etc. Era fundamental el apoyo de lo visual.

Los niños que vos recibís ¿saben a qué van, de qué se trata el hecho de consultarte?

Yo con chicos muy chicos no trabajé nunca. Con los casos que tengo, en general la primera reunión es con la mamá y el chico, y todo lo que hablamos con la mamá, se lo voy traduciendo al nene, haciéndolo partícipe, que se sepa que se está hablando de él y que es para él, que es el protagonista de la situación, cosa que en general no sucede, dado que se los lleva de un lado a otro sin muchas explicaciones.

¿Qué tipo de problemáticas son frecuentes?

En general impulsividad, dificultades para relacionarse...a veces depresión. En realidad son cosas típicas en los chicos sordos, pero que pueden estar en cualquier niño, de cualquier condición. A veces la dificultad para relacionarse no es solo con los pares, sino también con la familia, se ve mucho el aislamiento.

Otra cosa que sucede con estos chicos, es que muchas veces no tienen palabras para nombrar los sentimientos. De repente la consulta se convierte en una cuestión educativa de tener que enseñarle "eso es estar contento", "esto es estar triste " . Es un trabajo que cuesta mucho y lleva mucho tiempo, es muy

difícil por que es un caos de sensaciones y no hay palabras para nombrarlas. Con estos niños todo es algo a construir y a significar, hay que ponerle palabras a lo que les pasa para ordenar un poco ese caos que angustia.

Realmente lo que se puede afirmar y lo que me ha tocado ver mucho es el hecho de las grandes posibilidades de los sordos con lenguas de señas. Pensemos que por ejemplo en Estados Unidos, la tasa de sordos universitarios es altísima. Acá en cambio es muy baja. Indudablemente esto no es por que los sordos argentinos sean tontos, si no que tiene que ver con las posibilidades de desarrollo de un psiquismo, con las oportunidades que se les dan.

Hay muchos autores que han trabajado el tema: Franca Rella, Oliver Sacks, Marchesi, Schorn, todo lo que plantean es muy interesante. Vale la pena acercarse a sus textos.

#### Historia de vida de Jorge Garelik

*Presidente de Asociación de Sordos Integrados Marplatenses (ASIM).*

Jorge Garelik, presidente de ASIM, es un adulto sordo profundo de nacimiento. Tiene antecedentes familiares de sordera, no sus padres ni su hermana, los cuales son oyentes, pero sí parientes como tíos, primos, etc.

Nació en General Pico, la Pampa y pronto se trasladó a Uruguay, Montevideo con su familia donde residió durante cinco años.

Posteriormente, todos se trasladaron a Buenos Aires. Allí Jorge concurrió

a la escuela Ayrolo donde comenzó su aprendizaje de la LS, a la edad de siete años. Dicho aprendizaje lo fue desarrollando por propia iniciativa contra la tendencia prevalente tanto en la sociedad como dentro de su familia, quien privilegió desde el principio solo la oralidad para comunicarse con él, dejándolo aislado de numerosas y cotidianas situaciones familiares, entre ellas la de compartir comprendiendo, un programa de televisión.

En sus palabras, cuando inquiría a sus padres sobre el contenido de aquello que veía, éstos contestaban, "son pavadas, hijo, sólo pavadas".

Esporádicamente, solo su padre se comunicaba con él utilizando LS (ello a escondidas de su madre, quien, según dichos de Jorge, lo "cascaba" si advertía este modo comunicacional).

Ya a los trece años, se encontró residiendo con su familia en Mar del Plata, y siendo socio fundador de la conocida Asociación ASMAR, entidad en la que permaneció hasta el año 1996.

En este lapso de tiempo, Jorge se desempeñó en distintas actividades: fue mecánico dental, profesor de mimo, coreuta, y además trabajó como joyero, tornero, vendedor; definiéndose como "sordo loco" por estar siempre buscando cosas nuevas para hacer.

Se casó con una persona oyente y tuvo un hijo que hoy tiene 24 años, también oyente. En el año 1996, se distancia de ASMAR y funda ASIM. A esta última concurren entre sordos y oyentes alrededor de 16 personas, que se reúnen para realizar diferentes actividades, desde cerámica hasta intercambio

de opiniones e ideas acerca de la actualidad.

Actualmente dicta cursos de LS en ASIM y en el Centro Cultural "La Rada" de Mar del Plata.

Jorge es bilingüe y adhiere a este tipo de educación y cultura. Sostiene que a su entender es más favorable el aprendizaje de LS en primer lugar y posteriormente la oralización del niño sordo, argumentando la importancia de lo viso-gestual en los tempranos momentos de la vida del niño sordo para lograr el desarrollo, aprendizaje y adaptación a la vida cotidiana..

Se manifiesta a favor de la integración de sordos y oyentes en los diferentes ámbitos, especialmente en materia educativa. No está a favor de las escuelas para sordos; sí de que exista cierto intercambio, "así como los sordos deben aprender a hablar, que los oyentes usen LS, afirma".

Jorge afirma que la oralidad no alcanza, nos cuenta que en general la gente no le entiende, o piensa que es extranjero por su modo de hablar.

Las actividades que se realizan en ASIM son concordantes con el pensamiento de Jorge acerca de la integración. Por este motivo se llevan a cabo reuniones en las cuales participan sordos y oyentes de distintas edades. En ellas se intercambian experiencias, opiniones, se realizan lecturas sobre temas de actualidad, y ante todo, como nos dice su fundador se comparte. Puede decirse que ASIM es un lugar importante de contención y enriquecimiento para los que allí concurren.

## Historia de Vida de Federica Balli

Nos contactamos con Federica a través de una persona conocida por una de nosotras que nos facilitó su dirección y teléfono.

Federica es sorda profunda. Ella nació en Mar del Plata, tiene 32 años, es casada con Gustavo, que es hipoacúsico, con quien tiene dos hijas.

Federica nos cuenta que los médicos no supieron distinguir si la sordera fue luego del parto o antes, cuando nació utilizaron fórceps y al mes de haber nacido se enfermó, recibió una dosis muy alta de vacunas y los médicos nunca pudieron constatar en qué momento, en su primer mes de vida, quedó sorda.

La forma en que Federica se expresa, su mirada, las ganas con las que dialoga con nosotras muestra que a pesar de su discapacidad auditiva nunca pensó que su sordera fuera una barrera para crecer en su vida personal. Aún así tuvo que luchar mucho, ya que la sordera impone una barrera comunicacional que cuesta sortear. Federica agrega que en la sordera hay una dificultad extra: "el sordo vos lo ves y es normal. La persona no se da cuenta si es sordo, parece que no necesitará nada, que no tuviera un problema".

El término comunicación aparece en toda la conversación: "tenemos muchas barreras en la comunicación. La vista es todo, es como si escucháramos a través de los ojos".

Federica nos dice: "hablo naturalmente en mi lengua, eso me dió mucho más posibilidades para desenvolverme .Yo hablo, pero no hablo como una oyente. La voz es diferente. Entonces hay muchas personas oyentes que no me entienden lo que yo les digo, pero en la lengua de señas yo me comunico perfectamente". Estas palabras indican que Federica es bilingüe y ella lo recalca "soy lo que se dice bilingüe".

Federica recibió una educación basada en el oralismo, por lo cual habla muy bien (aunque ella no lo crea así), pero accedió de muy chica al aprendizaje de LS y tuvo el apoyo de su familia para ello; ella refiere con respecto a esto: "me ayudó mucho mi familia, me dejaron aprender LS. Conozco otros sordos que tuvieron que aprenderla a escondidas o con peleas".

Lo anterior conduce a dialogar sobre sus relaciones interpersonales. Federica tiene amigos sordos y oyentes; dice: "me gusta relacionarme con mi comunidad pero no me encierro en ella. La LS me dió más facilidades". Igualmente confiesa su molestia de que "sea el sordo el que tenga que adaptarse a los oyentes, piensan que no entender el informativo, o escuchar radio, escuchar música, el teatro, es una pavada, y no es así, se sufre mucho, nosotros quedamos al margen de todo eso". Con respecto a este punto conversamos sobre la importancia de legitimar la LS, en palabras de ella "es una lengua más, se discrimina mucho".

Federica no concurre a ninguna asociación de sordos en particular, "las

conozco pero no voy. He ido alguna vez. A la que iba más ya no existe". Nos cuenta que hace actividades por su cuenta como cerámica (realizó un curso y ahora vende las cosas que hace), enseña LS si alguien se lo pide y vende productos.

Cambiando de tema, conversamos sobre sus hijas. Una de ellas es hipoacúsica y la otra oyente. Federica dice que esta última "maneja muy bien LS. En realidad las dos, somos una familia de LS".

Casi al final del encuentro nos cuenta que su hija hipoacúsica esta integrada en una escuela común y concurre a la escuela especial (un solo turno), según Federica, el haberle enseñado la LS desde muy chica la ayudó para poder desempeñarse mejor en una escuela común.

## CONCLUSIONES

Si bien nuestro trabajo es del tipo descriptivo y se enmarca en lo teórico reflexivo, de todas maneras, nuestra motivación principal al realizarlo, ha sido efectuar un análisis sobre situaciones prácticas y problemas puntuales planteados en relación a la temática de la sordera e hipoacusia.

Entre las principales conclusiones a las que hemos arribado luego de nuestra investigación, se destaca fundamentalmente la importancia, como hemos enfatizado desde el comienzo, de incorporar en forma temprana el uso de la LS en los entornos de participación y socialización de las personas sordas e hipoacúsicas.

En la misma dirección, destacamos el rol fundamental de la familia, primer eslabón de interacción con la sociedad, como institución socializadora primaria que se constituye en eje para el desarrollo integral del niño en general, y en forma acentuada para los niños con necesidades especiales, como los sordos, en los que la familia como primer contacto humano, comunicativo y formativo, se constituye en el eslabón indispensable para construir, a través de la LS, la base lingüística que permita a la persona su posterior inserción escolar y social en general amén de desarrollar en forma óptima, sus aprendizajes posteriores.

Se deduce de lo antedicho, la importancia y necesidad de



concientización y conocimiento por parte de la familia, del hecho de que las vías y alternativas de comunicación son múltiples, que la lengua oral es solo una de ellas, y en nuestro caso, previa aceptación de la diversidad y la situación particular que la sordera constituye, es la LS como lengua natural de la persona sorda, la que se presenta como mejor posibilidad, contribuyendo a formar la base lingüística antes mencionada, la cual permite la adquisición de los posteriores aprendizajes del individuo.

Lo explicitado en los párrafos precedentes, se encuentra en el marco de la corriente hoy vigente: la del bilingüismo, que implica y lleva a valorar y considerar la LS como modalidad comunicativa privilegiada y natural de las personas sordas.

Entendemos, desde nuestra posición que esa consideración, favorece la adquisición y desempeño armónico y óptimo de las capacidades y/o habilidades necesarias para la vida y adaptación de la persona a su medio ambiente social.

Suponemos que, la incorporación de la LS desde los comienzos de la existencia, favorece el desarrollo equilibrado intra e interpersonal de los sordos, al punto de reducir o minimizar algunas características de personalidad que son frecuentes en ellas como actitud de aislamiento, cierta inhibición emocional, carácter impulsivo, rebeldía, intolerancia, inestabilidad, agresividad, y al mismo tiempo, propiciar un mejor desarrollo de su potencial de aprendizaje y personal.

Hemos explicitado cómo dos corrientes o modelos de abordaje de la temática, han estado en constante y fanática lucha y oposición a lo largo de la historia. Consideramos que este enfrentamiento ha generado consecuencias negativas para los involucrados, en el sentido de que se ha centrado en el individuo como objeto de intervención, descuidando su condición primordial de sujeto.

Enfatizamos en el hecho de que nuestra mirada y abordajes, deben ser integrales, holísticos, abarcativos. Es necesaria una actitud flexible y amplitud en las perspectivas que se utilicen de manera que podamos ajustar los paradigmas o modelos que sustentan nuestra práctica a las personas pertinentes, y no la situación inversa de "acomodar individuos" a líneas teóricas y de intervención, dejando fuera la dimensión de la subjetividad, aquello que nos hace únicos y diversos, distintos unos de los otros. En este sentido, es que hemos puesto de manifiesto, en este trabajo cómo en nuestro país, siguiendo la tendencia que se impone a nivel mundial, hoy las posiciones respecto a la educación de las personas sordas e hipoacúsicas están sufriendo modificaciones importantes, reconociendo y aceptándose como primordial para su desarrollo cognitivo, afectivo y social la educación bilingüe, que incluye tanto la transmisión sistemática de la LS, como el aprendizaje de la lengua oral, con la convicción de que esto permite ampliar las posibilidades y potencialidades comunicativas, superando o por lo menos, minimizando los efectos negativos y la ambivalencia que producen la

utilización de la oralización o la gestualidad como opciones únicas y mutuamente excluyentes.

Acordamos con María Luisa Benedetti, quien afirma: "El desafío está planteado y muchos estamos decididos a asumirlo, especialmente aquellos padres, maestros y profesionales que día a día no sólo nos enfrentamos con que un niño con un puñado de palabras no puede simbolizar ni su mundo, ni su cuerpo, ni su historia, ni construir un proyecto de vida, ni tramitar sus emociones, ni crecer personalmente, sino que también somos capaces de reconocer esto y proponer otras vías para que el niño pueda desarrollarse y ser feliz" (Benedetti, 2001).

## PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

1. Consideramos como una propuesta pertinente, la capacitación de los recursos humanos disponibles para que se conviertan en facilitadores del aprendizaje y transmisores de la cultura de la persona sorda.

En este sentido, planteamos que el docente debe posicionarse como mediador entre los alumnos y los contenidos de enseñanza, trabajando desde lo que Vygotski denomina Zona de Desarrollo Próximo, buscando promover estrategias colaborativas de aprendizaje, donde los alumnos puedan apoyarse mutuamente y a los compañeros que requieren más tiempo en el proceso de internalización. El docente debe aplicar las

estrategias de cara a favorecer la autonomía de los alumnos.

2. A partir de lo observado y expresado por los informantes clave, consideramos que sería sumamente útil el entrenamiento en creatividad. Esta se caracteriza por la originalidad (considerar las cosas desde un ángulo distinto), flexibilidad (utilizar de forma inusual, pero racional los objetos), sensibilidad (detectar problemas hasta entonces ignorados) y fluidez (apartarse de esquemas mentales rígidos). La propuesta se sustenta en expresiones de docentes, que trabajan en el campo de la discapacidad auditiva, que dicen necesitar cambios, pero no encuentran las vías para realizarlos y por otra parte, y esto es consideración nuestra, la escasa disposición para intentar innovar empleando los recursos con los que se cuenta o creando otros a partir de aquellos.

Una técnica posible es la denominada seis sombreros para pensar.

3. No podemos dejar de referirnos a la integración como propuesta pedagógica en el campo de las NEE. Avalamos dicha propuesta pero creemos que merece ciertas consideraciones:

3. a Contar con el apoyo pedagógico especializado

3. b Realizar un seguimiento del caso a través de evaluaciones periódicas, no sólo de lo pedagógico sino también del estado emocional del niño, si éste no vive la experiencia con agrado y comodidad los resultados no serán los esperados, la "integración forzosa" no tiene demasiado sentido.

3. c Debe propiciarse una comunicación fluida entre los docentes de la

escuela especial y común, buscando coincidencias y trabajando para superar las disidencias. Es importante la coherencia interinstitucional.

3. d En consonancia con el punto anterior, es importante el trabajo conjunto de la escuela y la familia como ámbitos privilegiados para el crecimiento y desarrollo del niño sordo.

3. e Fomentar el trabajo interdisciplinario, planteando objetivos comunes, pero sin perder de vista las incumbencias propias de cada ámbito profesional.

3. f Brindar información a la maestra de grado de la escuela común que recibe al niño, a cerca de las particularidades de la sordera y sobre la modalidad de trabajo que implica la integración. Siempre dejando en claro que el niño sordo ante todo, *es un niño*.

El éxito de la integración escolar se basa en el conocimiento y aceptación de las características individuales de cada alumno, la dimensión de su discapacidad, sus capacidades reales y sobre todo potenciales y sus necesidades personales. ✓

4. Teniendo en cuenta que algunos establecimientos educativos emplean como estrategia educativa el teatro, pensamos que esta es una propuesta muy válida para fomentarla al máximo. El juego de la dramatización facilita la maduración psicológica del niño, en especial en lo que respecta a la socialización ya que implica la asunción de diversos roles de la vida social. Además es una actividad que estimula la responsabilidad, la confianza y seguridad en si mismos al mismo tiempo que favorece la interacción grupal.

Otro aval para esta propuesta es tener en cuenta la importancia que tiene la expresión corporal para el niño sordo. El cuerpo se convierte en el receptor de los sonidos.

Consideramos importante agregar en esta propuesta una mención sobre aquello considerado como actividad universal del yo: el juego. Su presencia es un indicador de salud, permite percibir y aprehender el mundo circundante, favorece el deseo de conocimiento y es un metabolizador de emociones. El juego en general se ve disminuído en el niño sordo, no porque no pueda jugar sino porque no se le dan oportunidades, ya que pasa gran parte de su día ejercitando su lenguaje.

✓ Proponemos que el juego forme parte de toda estrategia educativa (sea en la escuela o en la casa) ya que constituye un medio primordial a través del cual el niño sordo disminuye notablemente las características de personalidad antes mencionadas, entre ellas, la acción impulsiva. "En el juego y sólo en él pueden el niño o el adulto estar en libertad de ser creadores y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador. Soy yo mismo cuando me siento creador" (Winnicott 1971).

## APENDICE

### Historias de Vida acerca de la Sordera y la LS

Lo que a continuación se describe, son algunas experiencias y vicisitudes de distintas personas sordas de nacimiento o devenidas sordas a posteriori, que han logrado un desarrollo armónico, equilibrado, y cuyas vivencias, vale que sean destacadas, pues estas vidas muestran en forma irrevocable los beneficios que supone el aprendizaje de la LS y su reconocimiento legítimo como lengua natural de los no oyentes y su cultura.

*Caso 1:* David Wright es un poeta y novelista sudafricano, que padece sordera desde los siete años. Al decir de Sacks (1997) en "Deafness" (1969) sus memorias autobiográficas, Wrigth escribe desde las profundidades de su propia experiencia. David es lo que se denomina sordo poslingüístico. Cuando comenzó su afección ya poseía buen dominio del lenguaje, siendo su situación más favorable que la de los que nacen sin la posibilidad de escuchar.

David fue enviado a Inglaterra a una escuela rigurosamente oral, el colegio Northampton de las Midlands inglesas en 1927, sobre todo, por temor de sus padres a que perdiera todos sus logros lingüísticos.

En sus memorias, cuenta que quedó muy asombrado luego de su primer encuentro con sordos prelingüísticos. Al respecto afirma: "La confusión aturde

los ojos, los brazos giran como aspas de molino en un huracán... el silencioso y enérgico vocabulario del cuerpo...las manos despliegan su mímica...El colegio ha ido creando un idioma particular o jerga propia, aunque no sea un idioma verbal...La comunicación debía ser toda oral en teoría (cabe aclarar que en la institución citada se prohibía con rigor el uso de la LS).Nuestro argot de señas estaba prohibido, por supuesto. Pero estas reglas no podían imponerse cuando no estaba presente el personal...cuando no había entre nosotros ningún oyente, nuestra conducta y conversación eran completamente distintas, nos liberábamos de las inhibiciones, no llevábamos máscaras”.

David comenta el caso de Vanesa, una compañera de estudios (sorda de nacimiento). Afirma que a pesar de su capacidad innata, sus conocimientos generales eran limitados, adjudicando este hecho al tipo de enseñanza y comunicación que se le imponían (oral exclusivamente), los cuales le resultaban inútiles para sus aprendizajes. Así, para Vanesa y todos los sordos prelingüísticos, un colegio así, con un enfoque netamente oral resultaba totalmente perjudicial. Como comenta Oliver Sacks (1997), seguramente, si se le hubiera brindado la posibilidad de ejercitarse y aprender en LS, podría haber dominado sin mayores dificultades la lectura y escritura.

*Caso II:* Se trata de Pierre Desloges, primer sordo (desde una edad temprana cuando no había adquirido aún el habla) en publicar un libro en el año 1779, quien realiza una descripción de como es el mundo de los que no poseen

lenguaje (oral). Cuenta que al principio de su sordera no conocía el lenguaje de señas. Solo las utilizaba de forma inconexa, desorganizada. No podía utilizarlas para representar ideas y expresarse en un discurso lógico. A pesar de tener grandes dotes naturales. Deglose sufrió esta situación de imposibilidad intelectual hasta que, según él, aprendió la LS.

*Caso III:* Se trata de distintas comunidades donde la LS es usada por toda la población. Un caso es el de Martha's Vineyard en Massachusetts, donde a causa de una mutación genética debida a la endogamia, hay desde la llegada de los primeros colonos sordos en 1690, una forma de sordera hereditaria, que ha afectado a casi todas las familias (la proporción de personas sordas es una de cada cuatro). Éstas han aprendido la LS, existiendo, de esta forma, una comunicación libre entre oyentes y sordos, donde no existe su consideración como impedidos o marginación alguna.

Hay una situación curiosa; es el hecho de que los isleños han conservado la LS aún a pesar de que en 1952 ha muerto el último habitante sordo. Como reza Sacks (1997) estas personas sordas, amaban, se casaban, pensaban y escribían como todos los demás, en general, resultaban más cultos que sus pares oyentes de la isla, puesto que la mayoría concurría al asilo de Hartford donde tuvieron la posibilidad de recibir una excelente instrucción.

En su visita a la isla, Sacks (1997) relata que tuvo oportunidad de ver como los habitantes mas viejos conservaban el LS y lo utilizaban

alternadamente con el habla. Cuenta una experiencia que lo asombró: vió como una de las habitantes sumida en un leve ensueño, movía las manos de una manera sofisticada y compleja, como si estuviera tejiendo; pero lejos estaba de eso. Lo que esta señora hacía allí según le refirieron a Sacks, era pensar y soñar en señas. Esto lleva al autor a decir que estos fenómenos no son solo sociales, sino que dan cuenta de que si una persona domina el LS como primera lengua, su mente lo retendrá y utilizará el resto de su vida aunque utilice el habla sin problemas. Esto lo convence, dice, de que la seña constituye un idioma básico del cerebro (Sacks, 1997).

Existen otras comunidades con una incidencia importante de sordera, que poseen actitudes sumamente favorables a los sordos y su lenguaje. Se encuentran, por ejemplo la Isla Providence en el Caribe, o una aldea aislada de Yucatán donde también toda la población domina la LS, evidenciando como una vida plena e integrada basada en la aceptación sin más de la sordera y la adaptación de la comunidad que utiliza la LS, aumenta el nivel social, de información, educativo y lingüístico de las personas sordas, hecho que contrasta con aquellos otros que sólo han recibido años de escolarización inadecuada (exclusivamente oral) y que demuestran un rendimiento general bastante pobre, precario.

*Caso IV:* extraído del texto de Schorn "El niño y el adolescente sordo" (2002): Se trata de una persona sorda adulta, muy bien oralizada, que relata lo

sucedido durante la asistencia a un congreso de su especialidad. Afirma que siempre se resistió a concurrir porque no podía entender lo que los panelistas exponían. Su lectura labial es muy buena, pero no para prestar atención durante tanto tiempo en un evento de esas características. Cuenta que por primera vez se decidió a que lo acompañara una intérprete en LS. Aprendió la LS entre sus compañeros del primario, lo hacía a escondidas porque no estaba bien hacerlo pero "uno aprende rápidamente todo aquello que naturalmente le resulta sencillo". Esta vez pudo participar ampliamente de todas las exposiciones. Algunas personas lo miraban pero él estaba satisfecho, "yo era yo", refiere. Al final del congreso se acercó uno de los organizadores y le preguntó a la intérprete quién era y a qué se dedicaba. Él le contestó oralmente. Aquel se sorprendió de cómo hablaba tan bien y sin embargo hablaba en LS. Él pudo explicarle lo que tanto le había costado entender, era sordo, no era oyente.

Caso V: se trata de Ildfonso, un niño nacido en una granja al sur de México. Él y un hermano sordo congénito, eran los únicos sordos de la familia. No recibieron ningún tipo de instrucción ni tuvieron contacto con LS. Se comunicaba por gestos rudimentarios, situación que lo mantuvo siempre considerablemente aislado. Se mostraba observador, despierto, activo pero tímido y confuso. Luego de dos décadas de vida, tuvo oportunidad de encontrarse con Susan Schaller, investigadora e intérprete en LS de San

Francisco. Ella comenta que Ildfonso en principio, no tenía idea de lo que era una seña. Solo podía copiar movimientos. No entendía sobre sus contenidos o significados. Parecía que no lograría acceder al mundo del pensamiento y el lenguaje.

De pronto, inesperadamente, un día lo consiguió. Los movimientos, empezaron a ser "signos preñados de sentido" (Sacks, 1997). Luego de varios años, logró un dominio razonable del LS, ha conocido a otros sordos que hablan por señas y se ha integrado a su comunidad lingüística, aumentando su curiosidad por las cosas y demostrando avidez por aprender desde entonces. Puede decirse que a partir de la incursión en la LS Ildfonso, ha adquirido "un nuevo yo" (Sacks, 1997).

*Caso VI:* Charlotte tiene seis años, y es sorda de nacimiento. Fue así diagnosticada a los diez meses de vida. Es una niña alegre y vivaz, hecho que contrasta con otros niños sordos, que en general resultan retraídos, tímidos, desconectados. La diferencia quizá tenga que ver con que los padres de la niña, al enterarse de su sordera, decidieron aprender un LS, entendiendo que para la niña sería demasiado difícil o imposible aprender el lenguaje oral. Lo hicieron además parientes y amigos. Se iniciaron primero en clases de inglés por señas, pero debido a su rigidez (pues se trata de una copia exacta en señas del inglés hablado) pasaron al inglés por señas informal. La madre de la niña expresa: "El proceso de aprendizaje de un idioma razonable e ingenioso, que

posee tanta belleza e imaginación, nos emociona y estimula. Es un placer darse cuenta de que cuando Charlotte habla por señas, expresa pautas mentales visuales. Y nos damos cuenta sorprendidos que nosotros también empezamos a pensar distinto respecto a los objetos materiales, y su posición y movimiento, debido a las expresiones de Charlotte”.

Esta experiencia muestra como estos padres en vez de imponer a su hija un “mundo de audición”, eligieron adentrarse en el mundo visual de su hija, compartiéndolo con ella.

Charlotte es reflexiva y competente dentro de su mundo predominantemente oyente. Tiene buen nivel de comunicación y de lectura y escritura. Dice su madre:” Creo que nuestra experiencia confirma la idea de que un temprano contacto con un lenguaje visualmente coherente estimula los procesos del pensamiento conceptual complejo. Charlotte sabe pensar y razonar. Utiliza con eficacia los instrumentos lingüísticos que le han proporcionado para elaborar ideas complejas”.

*Caso VII:* Solgi I. Borges Hernández tiene razones para defender la utilización de la Lengua de Señas y el Bilingüismo en la formación de niños sordos: su propia experiencia de vida. Ella ha sido la primera mujer sorda profunda que obtuvo un título universitario en la Facultad de Economía de la Universidad de La Habana, Cuba... Esta mujer fue pasando por los diferentes niveles de enseñanza, incluida la

universitaria, superando todas las barreras que habitualmente encuentra una persona sorda.

Su experiencia la ha llevado a manifestar su convicción acerca de la importancia de dos factores en el desarrollo de los niños sordos: por un lado el apoyo de la familia y por otro, el uso del bilingüismo. "El bilingüismo es la única manera que tienen sordos y oyentes para romper las barreras. Las personas que nos rodean deben reconocer la Lengua de Signos como nuestra lengua natural. Y no solo reconocerla, sino también dar pasos para aplicarla en la comunicación. En primer lugar la familia, que brindará su apoyo claro y sin sobreprotección".

"Si la familia no apoya a las instituciones docentes, y a su vez no reconoce al bilingüismo como la vía fundamental para lograr el avance dentro de la comunidad humana a la que pertenecen los niños sordos, no se podrá nunca potenciar su desarrollo".

Según esta mujer luchadora, el principal límite que tienen las personas sordas "nunca es la propia sordera. Lo que más nos limita es el miedo que nos han inculcado. Por tal razón es que insisto tanto en el apoyo familiar y social para romper las muchas barreras que frenan aún nuestro progreso y desarrollo..."

*Caso VIII:* Silvana De Simone perdió la audición a los 7 años, mientras cursaba la escuela primaria. Logró -con enorme dificultad por falta de apoyo- hacer una carrera docente. Actualmente es profesora de Cerámica en la

escuela de educación especial N° 34 Gral. San Martín y auxiliar de Lengua de Señas en la escuela de educación especial N° 28 B. Ayrolo, ambas de la Ciudad de Buenos Aires. De aquellos años difíciles de su infancia recuerda: “En ese tiempo no existían maestros integradores ni apoyos para un chico que estaba en la escuela común con una discapacidad. Pero tampoco me recibían en una escuela especial porque ya sabía hablar, leer y escribir. Así que no entraba en ninguno de los dos mundos. Lo recuerdo como un momento de mucho dolor e incompreensión. La maestra a veces me retaba porque estaba distraída. ¡Y estaba distraída porque no la escuchaba! Pero ella no pensaba en ninguna estrategia ni en cómo podía hacer para acompañarme”. La vida de Silvana consiste en una extensa búsqueda: “Mi vida siempre fue caminar mucho, buscar, y la mayoría de las veces tuve que arreglármelas sola”, expresa.

Andando, encontró un oficio: la enseñanza. Y valiéndose de señas, les muestra a los otros que el camino no tiene por qué ser uno solo. Silvana habla de la lengua de señas como de esa casi desconocida –cuando no menospreciada– comunicación gestual, “de cuerpo a cuerpo, muy emocional, muy carnal, que tiene una manera de describir el mundo, muy diferente a las palabras”...

Comenta: “Entré en un mundo donde todo se maneja con los ojos y las manos, un mundo donde todo lo que sos, desde los pelos hasta el corazón, todo pasa por la visión”.

La función de Silvana dentro de la escuela es acompañar los contenidos curriculares que me ofrece la maestra en lengua de señas. Al respecto afirma que muchas veces el cargo está separado, como si dijeran: 'Vos ocupáte de hablarle al chico en lengua de señas, que yo le enseño a leer y escribir'. Enseñar desde la lengua de señas produjo en Silvana quiebres en su identidad y en su historia personal: "Siento que ese chico está solo, abandonado, como yo me sentí muchas veces. Y siento que necesito, que quiero acompañarlo. No es algo que elijo, es algo que me elige, que no puedo dejar de hacer, es como si me faltara el aire para respirar; lo tengo que hacer, es así", dice emocionada y continúa: "Al mismo tiempo, siento que tengo una responsabilidad muy grande. Tengo miedo de transmitir cosas equívocas, pero también siento que debo correr ese riesgo, porque es preferible que yo me equivoque, y no que nadie nunca haya hecho algo por estos chicos, para ayudarlos a expresarse, a valorar su lengua y a pensar las cosas desde otro punto de vista". "Cuando apareció la sordera, todos los sonidos desaparecieron, y lo único que me quedó fue lo que podía leer: me aferré con alma y vida a la lectura", dice Silvana. Ya de grande, sus ojos y sus manos se agarraron de la vitalidad de la lengua de señas: "De a poco empecé a sentir que era algo maravilloso, sumamente útil, que podía sustituir muchas cosas", se entusiasma. "La lengua de señas es ágrafa, no tiene transcripción escrita ni leída. Te conectás con una lengua que se transmite de mano en mano, de cara a cara, de cuerpo a cuerpo, es muy emocional, muy carnal. Duele que se desconozca y se desvalorice

tanto. Es tan importante para la vida”.

La desvalorización de esta lengua está relacionada, en parte, con el mandato de oralización que pesa sobre los sordos. Al respecto, Silvana opina: “Todas las personas sordas queremos hablar, es algo innegable. La oralización es una necesidad, pero también un mandato, una orden, una exigencia. El abanderado, el que pasa de grado es el que se oraliza, y no el que comprende, el que actúa, el que siente, el que se desarrolla y que quizás también se oraliza”. “Veo la escolarización y la alfabetización de los niños sordos como algo muy rígido y estructurado. Creo que falta mucha interacción entre las lenguas, mucho diálogo entre dos formas de construcción del mundo, dos mensajes muy distintos, entre nuestra cultura visual y una cultura donde casi todo pasa por el oído”, concluye.

“Es como un mundo de ciegos inserto en el país de los sordos —opina Silvana refiriéndose a las escuelas de sordos—, porque no está desarrollado todo el potencial visual que un niño precisa. La persona sorda necesita poder extender la mirada, ver qué pasa más allá de su pequeño mundo acotado. “A medida que me voy conectando con personas o voy actuando y participando en espacios que estaban cerrados para mí, me siento menos sola”. Y sigue: “Cuando percibo que el otro está atento a mi peculiaridad, a las pequeñas cosas que necesito para desenvolverme, para conversar, para informarme, no me siento discapacitada. Yo necesito constantemente que me ayuden a comprender el mundo; porque el mundo es complejo para todos; pero para mí,

para las personas sordas, es más complejo todavía". Con una saludable avidez por superar esa sensación de soledad que la embarga desde chica —y que no termina de irse del todo—, y con una necesidad vital de acompañar y sentirse acompañada, Silvana desde el mundo de la docencia pone toda su pasión en establecer diálogos, entrecruzar mundos y generar puentes, enseñando, no solo a las personas sordas, a hablar con las manos, a escuchar con los ojos y a extender la mirada...

*Caso IX:* Josu Domínguez, no oye, casi no ve, vive. Josu y su intérprete, Nekane, usan un lenguaje fascinante lleno de signos, gestos, expresividad y silencios sonoros. Cuando conversan, tienen tanta importancia los gestos, el movimiento, como las manos. A la pregunta de ¿cómo 'ver' los signos cuando se es sordo y ciego?, Josu responde:

"con nuestro lenguaje pero en su versión 'apoyada' donde las manos 'hablan' en contacto con las de su interlocutor." Comenta que "algo ha traído la revolución y la libertad a muchos discapacitados: Internet, las nuevas tecnologías, la informática. Nos ha dado una independencia casi total. 'Chateas', compras billetes de avión, haces tus gestiones bancarias como tú quieres, sin temor a que no te hayan entendido y te las hagan al revés. Y sobre todo, no te aíslas. Que es el gran horror"...

"Yo nací sordo. Me acostumbré. Luego me dijeron que iría perdiendo la vista. Eso ya me pareció realmente espantoso, no podría jugar al fútbol, no podría hacer tantas cosas... Me rebelaba. Me ayudaron. Todos. Mis padres, mis amigos, los psicólogos. Los sordociegos somos pocos. En España, algunos más. Entré en contacto con Asocide, asociación de la que soy delegado en el País Vasco. Y supe que aislarse era lo peor. Esa es la lucha. Aislarse no, independizarse, sí. Ya vivo solo. Mis primeras vivencias como habitante independiente fueron al principio, con miedo. Miedo y frío. Era una casa nueva, aún no habitada por recuerdos y sensaciones. Luego, los golpes de rigor.

Cuando eres sordo ciego asumes que te vas a llevar unos cuantos golpes en la vida, en la calle. En casa también. Hasta que la memorizas. Tu casa, tus calles, todo. Por eso es terrible que empiecen una obra donde tú memorizaste una acera ancha. O que el nuevo mobiliario urbano sea tan de diseño que los bancos estén esquinados. Memorizamos cómo es un banco y luego nos los transforman. Hemos de reciclarnos de continuo"...

"Bastón, perro... vitales."

Caso X: Ema tiene 52 años, es hipoacúsica como secuela de una meningitis que tuvo a los cinco años y actualmente pudo conseguir trabajo en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Una tarde cálida, Ema y su hermana Liliana fueron a tomar un helado.

Llegaron a una heladería de Retiro, y mientras Liliana sacaba el ticket, Ema se sorprendía al pedir los gustos: "El muchacho que atiende al público es sordo como yo y me causó gran admiración su seguridad", cuenta... El heladero es Mauro , tiene 23 años y es sordo de nacimiento a causa de una bilirrubina. La primaria la hizo en una escuela especial para sordos y a la vez en una común. Luego, en la Fundación PAR, con la premisa: "A igual capacidad, igual oportunidad" lo orientaron para presentarse en distintos trabajos.

Mauro dice que agradece "a mis compañeros oyentes que me enseñaron el trabajo, estoy muy contento". Pero él sueña con poder trabajar en una oficina. Conseguir trabajo para cualquier discapacitado es muy difícil. Ema, con fuerza de voluntad y perseverancia superó muchas barreras: "Nadie imagina cuántos sentimientos se movilizan cuando otro discapacitado consigue un trabajo digno. Ser bilingües significa que estamos oralizados, sabemos dos idiomas: leer los labios y el de las señas. Estas condiciones nos abren las puertas a la sociedad, al trabajo, a la comunicación, y lo más importante... a la integración".

## BIBLIOGRAFÍA

- Behares, L. E. (1997). *Implicaciones teóricas (y de las otras) del descubrimiento de Stokoe*. Memorias del VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. INSOR. Santa Fé de Bogotá (pp. 22-28)
- Benedetti, M. L. (1995). *Sordo - ¿Mudos? (Un mundo a conocer)*. Buenos Aires. Tecné
- Buscaglia, V. (1999). ¿Por qué un equipo para la comunidad sorda?. Artículo publicado en revista *Desde Adentro* (publicación del Instituto de Lengua de Señas Argentina) Año 2, N° 2. La Plata. Argentina.
- Bruner, J. (1994). *Actos de significado. Mas allá de la Revolución Cognitiva*. Cap.1, 2, 3 y 4. Madrid. Alianza.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Cap. 5, 9 y 10. Barcelona. Gedisa
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid. Paidós.
- Dirección De Educación Especial. Circulares Técnicas Generales N° 1 (30-04-03), N° 2 (19-06-03) y N° 7 (03-07-03)
- Lewis, V. (2001). *Desarrollo y déficit*. Madrid. Paidós
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Cap. 14, 15 y 16. Madrid. Alianza.
- Marchesi, A. (1990). Comunicación, lenguaje y pensamiento de los niños sordos. En Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación III*. Madrid. Alianza Psicología.
- Rodriguez, M. A.; (1992). *Lenguaje de signos*. Madrid. CNSE-ONCE.
- Schorn, M. (2002). *EL niño y el adolescente sordo*. Buenos Aires. Lugar
- Schorn, M. (2003). *La capacidad en la discapacidad*. Buenos Aires. Lugar.

- Skliar, C.; Massone, M. I. ; Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Rev. Infancia y Aprendizaje* 69-70 (pp. 85-100).
- Skliar, C. (1999) *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos*. Difusord. Barcelona.
- Valmaseda, M. (1987). Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo. En Marchesi, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos*. Madrid. Alianza
- Vygotski, L. S. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cap. 1 y 2. Barcelona. Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós