

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Mar del Plata

**El Aprendizaje del Lenguaje de Señas
Argentinas en niños sordos del primer ciclo de
E.G.B**

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

INTEGRANTES:

Magno, Juliana- 4618/98- DNI 27.828.769 *mail: juliana_magno@hotmail.com*

Vilariño, Bibiana Cristina- 5243/00- DNI 16.089.654

SUPERVISORA:

Dra. Naveira Liliana

CO-SUPERVISOR:

Dr. Nogueira Guillermo

Cátedra de radicación: Neuropsicología

Fecha de presentación: mayo 2008

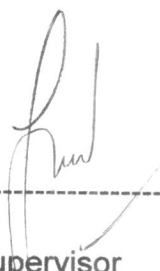


N° CLASIFICACION :	ADQUISICION :
T-18.	base
	N° INVENTARIO :
	R-522

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas: *Magno Juliana* y *Vilariño Bibiana* 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 las autoras”.



“El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas: Magno Juliana y Vilariño Bibiana, matrículas 4618/98 y 5243/00 respectivamente, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los¹⁰..... días del mes de^{Junio}..... del año 2008”.



Co-Supervisor

Supervisor

Por la presente, en mi carácter de Supervisor del trabajo de tesis de pregrado de Juliana Magno y Bibiana Vilariño, informo que las alumnas han cumplimentado todas las instancias previstas en el plan de tesis del trabajo. Asimismo, quiero mencionar el ahínco y dedicación puestos al servicio de esta investigación tanto sobre los aspectos teóricos de la Lengua de Señas Argentina como el empeño con que se abordaron las aplicaciones prácticas respecto del tema abordado, los cuales, a mi juicio, cumplen en forma altamente satisfactoria con los requisitos de un trabajo de investigación de pregrado para la Licenciatura en Psicología.

Por tanto, expreso mi aval para la presentación de este trabajo, a los fines de ser sometido a la evaluación correspondiente.

Mar del Plata, 12 de mayo de 2008.



Dra. Liliana María Naveira

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescritos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas: Magno Juliana y Vilariño Bibiana, matrículas 4618/98 y 5243/00 respectivamente”.



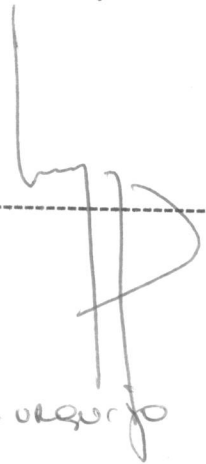
Co-Supervisor



Supervisor



Calificación = 8 (ocho)



S. Vilariño

Fecha de aprobación: 10-7-08

**PLAN DE TRABAJO PARA LA REALIZACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN DE PREGRADO**

INTEGRANTES:

Magno, Juliana

Vilariño, Bibiana Cristina

MATRÍCULAS:

4618/98

5243/00

CÁTEDRA: Neuropsicología

SUPERVISORA: Lic. Naviera Liliana

CO-SUPERVISOR: Dr. Nogueira Guillermo

TÍTULO DEL PROYECTO: Aprendizaje del Lenguaje de señas
argentina en niños sordos del primer ciclo de E.G.B (Mar del Plata,
2004)

DESCRIPCIÓN RESUMIDA:

El objetivo de este trabajo consiste en realizar una investigación de índole teórica descriptiva sobre cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de la “lengua de señas argentina” en niños sordos de nacimiento entre los 6 y 8 años, a fin de establecer conexiones psicológicas, didácticas y eventualmente terapéuticas.

Palabras clave: Aprendizaje- Lengua de Señas- Sordera- Niños- Comunicación.

DESCRIPCIÓN DETALLADA:

MOTIVOS Y ANTECEDENTES:

El problema de la sordera es, ante todo, un problema de comunicación que hace difícil y azarosa tanto la decodificación como la pragmática del mensaje verbal. La audición es la vía privilegiada y natural de acceso a la comunicación oral; cuanto más importante y más precoz o más deterioro exista en la vía sensitivo auditiva, mayor será la interferencia en la adquisición del lenguaje.

La lengua de señas argentina (L.S.A.) es el medio primario de comunicación entre las personas sordas, una lengua natural, ítem básico de su organización socio-cultural y símbolo de pertenencia de la comunidad e identidad sorda.

El aprendizaje de la lengua de señas le permite al niño sordo adquirir individualidad e independencia, como así también reconstruir el significado de las cosas y del medio con más seguridad.

Por lo mismo, como pauta clave de trabajo, la investigación está relacionada también con la idea de comprender y hacer tomar conciencia a la sociedad toda de la importancia del aprendizaje de una lengua de señas, que permita la comunicación y, en consecuencia, la interacción, integración y socialización de las personas sordas y oyentes, evitando de esta manera la discriminación implícita a la que se ve inevitablemente sometida la comunidad sorda.



FACTIBILIDAD DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO:

De acuerdo con la búsqueda bibliográfica y la realizada en internet, se pudieron encontrar numerosos trabajos sobre la temática a tratar, por lo que sería útil corroborar los datos obtenidos y cotejarlos eventualmente como proyección de la tarea, a fin de obtener un mejor conocimiento sobre este tema.

OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES

Objetivos Generales:

- Comprender el proceso de aprendizaje de la lengua de señas argentina en los niños de primer ciclo de la educación general básica.
- Fomentar el interés del aprendizaje de la lengua de señas argentina en personas normo-oyentes.

Objetivos Particulares

- Conocer y diferenciar el funcionamiento de los dispositivos básicos del aprendizaje en los niños sordos.
- Comprender y explicar las consecuencias que provoca esta privación sensorial en el comportamiento escolar de los niños no oyentes.
- Investigar cómo se produce en relación con las figuras parentales la estructuración del psiquismo en niños sordos.
- Conocer las limitaciones que el sistema educativo posee y las consecuencias que éstas producen en el mundo del niño no oyente.
- Acentuar la importancia y necesidad de un diagnóstico precoz y diferencial de la sordera en los niños.

Métodos y Técnicas:

Para la recolección de datos y el análisis de las variables intervinientes se utilizarán técnicas como: revisión bibliográfica, entrevistas, análisis de videos documentales y películas sobre la temática, observaciones de campo, búsqueda en internet, búsqueda en hemerotecas, curso de 6 meses para aprender la lengua de señas argentina.

El presente trabajo responde a un diseño no experimental transversal de investigación.

LUGAR DE REALIZACIÓN: Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

Tareas												
5												5
4										4		
3							3					
2					2							
1	1											
Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

TAREAS:

1. Búsqueda y recopilación bibliográfica en bases bibliográficas de datos.
2. Construcción del marco teórico.
3. Entrevistas a personas dedicadas al tema, visita a instituciones, observaciones de niños sordos, etc.
4. Procesamiento de los datos recolectados.

Bibliografía básica de Referencia:

Bruner, J. y Haste, H. (1990). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Barcelona: Paidós.

Helwer y Myklebust. (1975). Psicología del Sordo. Madrid: Magisterio Español.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Pilar Baptista, L. (1991). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

Lafon, J.C. (1987). Los niños con deficiencias auditivas. Barcelona: Toray-Masson.

Schorn, M.E. (2002). El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas. Buenos Aires: Lugar Editorial. S.A.


Firma del Supervisor


Firma del Co-Supervisor


Firma del Alumno


Firma del Alumno


P/Área de Investigación

Resultado de la Evaluación (aprobado/rehacer)

APROBADO

Fecha:

7/6/04


S. Utegueto

Índice General

• Introducción	1
-Justificación del Tema	2
-Planteo del problema	3
-Objetivos	4
-Métodos y Técnicas	5
-Factibilidad de realización del trabajo	6
-Radicación y pasos a seguir	7
• Marco Teórico	8
-La audición	9
-Sordera: Definición y Clasificación	12
-Rubéola	17
-La historia de la sordera	19
-La lengua de señas	28
-Lenguaje y comunicación	33
-Lengua de señas en primates	38
-El niño sordo-Estructuración del psiquismo	45
-Grupo familiar	53
-Aprendizaje de la L.S y comunicación	57
- <u>La educación en niños sordos de nacimiento:</u>	61
-La atención	63
-Particularidades de la actividad sensorperceptiva	67
-Conocimiento representativo: memoria e imaginación	71
-Memoria lógico verbal del niño sordo	74
-La imaginación	78
-¿Cómo es el pensamiento de los escolares sordos?	82
• Aplicaciones Prácticas respecto del Marco Teórico de la L.S.A.	88
-Entrevistas:	90

-Directora Escuela 515 de Mar del Plata	91
-Psicopedagoga, Sra. Pamela Gómez	101
-Sofía (sordomuda de nacimiento)	105
-Lic. Marta Schorn	112
-Nuestra experiencia en el aprendizaje de la L.S.A:	116
-L.S.A	117
-Peña integrada	122
-Análisis de películas y documentales	124
• Consideraciones Finales	131
-Conclusión	132
• Bibliografía	135

Agradecimientos

En primer lugar quisiéramos agradecer la posibilidad que desde el espacio académico se nos brindó para que pudiéramos realizar la tesina dentro del ámbito de la cátedra de Neuropsicología.

Agradecemos a cada uno de los profesionales comprometidos como fueron el Dr. Guillermo Nogueira; la Dra. Liliana Naveira, quienes a través del ejercicio constante y apasionado de sus profesiones nos enseñaron un referente sostenido y concreto a través de sus señalamientos e intervenciones.

Agradecemos a ASMILSA, precisamente a: Graciela N. Olivetto y a Karina A. Suquilde, quienes con excelente vocación, predisposición y amabilidad, nos han brindado información acerca del aprendizaje de la lengua de señas en Argentina. También quisiéramos agradecer a las distintas personas sordas de dicha institución que nos permitieron comprender el mundo silencioso en el que habitan, a través de los diferentes intercambios efectuados con ellos. En especial a la Sra. Leonor Aída Ortola quien, desde su sordera, nos ha guiado y estimulado con paciencia y amor.

Quisiéramos agradecer a la Lic. Alina Natinzon por habernos brindado material para que podamos construir dicha tesina.

Agradecemos por sus entrevistas a: la Psicopedagoga Pamela Gómez, a la directora Sra. Cristina Morea de la Escuela 515 de Mar del Plata, y especialmente a Sofía por habernos permitido entrar en su mundo.

Agradecemos también a la Lic. Carolina Duek por intermedio de quien hemos logrado entrevistar a la Lic. Marta Schorn, de quien admiramos su dedicación y esfuerzo diario en esta temática.

Y para finalizar quisiéramos agradecerles también por su amor incondicional y su apoyo durante toda esta última etapa a nuestros familiares y amigos más próximos.



INTRODUCCIÓN

Justificación del Tema

La lengua de señas argentina (L.S.A.) es el medio primario de comunicación entre las personas sordas, una lengua natural, ítem básico de su organización socio-cultural y símbolo de pertenencia de la comunidad e identidad sorda.

El aprendizaje de la lengua de señas le permite al niño sordo adquirir individualidad e independencia, como así también reconstruir el significado de las cosas y del medio o contexto que rodea su mundo con más seguridad.

Por esta razón, el objetivo de este trabajo consiste en realizar una investigación de índole teórica descriptiva sobre cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de la "lengua de señas argentina" en niños sordos de nacimiento entre los 6 y 8 años, a fin de establecer conexiones psicológicas, didácticas y eventualmente terapéuticas.

Por lo mismo, como pauta clave de trabajo, la investigación está relacionada también con la idea de comprender y hacer tomar conciencia a la sociedad toda de la importancia del aprendizaje de una lengua de señas, que permita la comunicación y, en consecuencia, la interacción, integración y socialización de las personas sordas y oyentes, evitando de esta manera la discriminación implícita a la que se ve inevitablemente sometida la comunidad sorda.

Planteo del Problema

El problema de la sordera es, ante todo, un problema de comunicación que hace difícil y azarosa tanto la decodificación como la pragmática del mensaje verbal. La audición es la vía privilegiada y natural de acceso a la comunicación oral; cuanto más importante y más precoz sea el déficit, o más deterioro exista en la vía sensitivo auditiva, mayor será la interferencia en la adquisición del lenguaje, y por ende, se producirá una interferencia y bloqueo social en tanto y en cuanto la sociedad no asuma la responsabilidad de integrar a estas personas.

Objetivos

Objetivos Generales:

- Comprender el proceso de aprendizaje de la lengua de señas argentina en los niños de primer ciclo de la educación general básica.
- Fomentar el interés del aprendizaje de la lengua de señas argentina en personas normo-oyentes.

Objetivos Particulares

- Conocer y diferenciar el funcionamiento de los dispositivos básicos del aprendizaje en los niños sordos.
- Comprender y explicar las consecuencias que provoca esta privación sensorial en el comportamiento escolar de los niños no oyentes.
- Investigar cómo se produce en relación con las figuras parentales la estructuración del psiquismo en niños sordos.
- Conocer las limitaciones que el sistema educativo posee y las consecuencias que éstas producen en el mundo del niño no oyente.
- Acentuar la importancia y necesidad de un diagnóstico precoz y diferencial de la sordera en los niños.

Métodos y Técnicas

Para la recolección de datos y el análisis de las variables intervinientes se utilizarán técnicas como: revisión bibliográfica, entrevistas, análisis de videos documentales y películas sobre la temática, observaciones de campo, búsqueda en internet, búsqueda en hemerotecas, curso de 6 meses para aprender la lengua de señas argentina.

El presente trabajo responde a un diseño no experimental transversal de investigación.

Lugar de realización: Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Factibilidad de Realización del Trabajo

De acuerdo con la búsqueda bibliográfica y la realizada en internet, se pudieron encontrar numerosos trabajos sobre la temática a tratar, por lo que sería útil corroborar los datos obtenidos y cotejarlos eventualmente como proyección de la tarea, a fin de obtener un mejor conocimiento sobre este tema.

Radicación y Pasos a Seguir

El objetivo de este trabajo consiste en realizar una investigación de índole teórica descriptiva sobre cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de la “lengua de señas argentina” en niños sordos de nacimiento entre los 6 y 8 años, a fin de establecer conexiones psicológicas, didácticas y eventualmente terapéuticas.

Esta investigación está relacionada con la idea de comprender y hacer tomar conciencia a la sociedad toda de la importancia del aprendizaje de una lengua de señas, que permita la comunicación y, en consecuencia, la interacción, integración y socialización de las personas sordas y oyentes, evitando de esta manera la discriminación implícita a la que se ve inevitablemente sometida la comunidad sorda.

Para realizar el presente trabajo hemos utilizado los métodos y técnicas mencionados más arriba.

MARCO TEÓRICO

La Audición

La audición es el mecanismo por el cual se captan los sonidos y se elabora una información respecto del mundo. Además de la necesidad de una serie de órganos o sistemas que capten las señales del entorno, en el S.N.C, se procesa esa información y se produce una representación del mundo.

Oír es un proceso eminentemente sensorial que comprende las posibilidades del procesamiento integrativo, a nivel cerebral, de las aferencias auditivas.

La función auditiva es de las más tempranas en madurar. En el ser humano, los esbozos estructurales del órgano Corti ya aparecen en las etapas tempranas del desarrollo embrionario.

La captación, procesamiento y transducción de los estímulos sonoros se llevan a cabo en el oído propiamente dicho, mientras que la etapa del procesamiento neural, en la cual se producen las diversas sensaciones auditivas, se encuentra ubicada en el cerebro. Así pues, se pueden distinguir dos regiones o partes del sistema auditivo:

- 1) La región periférica, en la cual los estímulos sonoros conservan su carácter original de ondas mecánicas hasta el momento de su conversión en señales electroquímicas,
- 2) La región central, en la cual se transforman dichas señales en sensaciones.

En la región central también intervienen procesos cognitivos, mediante los cuales se asignan un contexto y un significado a los sonidos; es decir, permiten reconocer una palabra o determinar que un sonido dado corresponde a un violín o a un piano.

El oído o región periférica se divide usualmente en tres zonas llamadas:

- a) Oído externo,
- b) Oído medio,

c) Oído interno,
de acuerdo a su ubicación en el cráneo.

Los estímulos sonoros se propagan a través de estas zonas sufriendo diversas transformaciones hasta su conversión final en impulsos nerviosos.

El oído externo está formado por el pabellón auricular u oreja, el cual dirige las ondas sonoras hacia el conducto auditivo externo a través del orificio auditivo. El otro extremo del conducto auditivo se encuentra cubierto por la membrana timpánica o tímpano, la cual constituye la entrada al oído medio. La función del oído externo es la de recolectar las ondas sonoras y encauzarlas hacia el oído medio. Asimismo, el conducto auditivo tiene dos propósitos adicionales: proteger las delicadas estructuras del oído medio contra daños y minimizar la distancia del oído interno al cerebro, reduciendo el tiempo de propagación de los impulsos nerviosos.

El oído medio está constituido por una cavidad llena de aire, dentro de la cual se encuentran tres huesecillos denominados martillo, yunque y estribo, unidos entre si en forma articulada. Uno de los extremos del martillo se encuentra adherido al tímpano, mientras que la base del estribo está unida mediante un anillo flexible a las paredes de la ventana oval, orificio que constituye la vía de entrada del sonido al oído externo. Finalmente, la cavidad del oído medio se comunica con el exterior del cuerpo a través de la trompa de Eustaquio, la cual es un conducto que llega hasta las vías respiratorias y que permite igualar la presión del aire a ambos lados del tímpano.

El oído interno representa el final de la cadena de procesamiento mecánico del sonido, y en él se llevan a cabo tres funciones primordiales: filtraje de la señal sonora, transducción y generación de impulsos nerviosos. En el oído interno se encuentra la cóclea o caracol, la cual es un conducto rígido en forma de espiral de unos 35 milímetros de longitud, lleno con dos fluidos de distinta composición.

La mielinización de la vía auditiva se inicia en las 24-26 semanas de gestación; al sexto mes de vida postnatal normal la mielinización llega al

plano cortical. La mielinización de las zonas asociadas al lenguaje se extiende hacia los dos años aproximadamente.

La formación de las neuronas, su multiplicación, su migración desde el lugar de la matriz germinal hacia su ubicación definitiva, con una especialización funcional, la proliferación de las conexiones sinápticas axónicas y basales son, desde el punto de vista funcional, tan decisivos como la mielinización.

Este período es de especial importancia en la secuencia del neurodesarrollo para las funciones del aprendizaje y la comunicación.

¿Cómo oímos?

En un oído normal las ondas sonoras producen cambios en la presión del aire. Estos cambios de presión suceden en el canal auditivo externo y actúan sobre la membrana del tímpano. El tímpano vibra a la vez que el estímulo acústico provoca también el movimiento de la cadena de tres pequeños huesecillos (martillo, yunque y estribo) conectados a una membrana llamada ventana oval, que forma la entrada al oído interno o cóclea. La cóclea es una cámara ósea en forma de caracol rellena de un líquido. Las vibraciones transmitidas desde el oído medio a la ventana oval en respuesta a sonidos son pasadas al líquido de la cóclea.

Estas vibraciones originan que dicho líquido entre en movimiento, provocando que miles de células ciliadas transformen las vibraciones mecánicas en impulsos eléctricos, que son conducidos al cerebro por el nervio auditivo, donde son interpretados como sonidos (por ejemplo, ruidos, tonos, palabras, etc.). Las células ciliadas se destruyen fácilmente por enfermedad, administración de ciertos medicamentos, por exposición a ruidos fuertes, etc. Entonces, ya no transforman debida y completamente las vibraciones en potenciales eléctricos. Cuando las células ciliadas dejan de funcionar (o están dañadas casi en su totalidad) resulta una sordera total.



Sordera: definición y clasificación

Al realizar el rastreo bibliográfico, encontramos que no existe un criterio unificado en cuanto a la denominación de las discapacidades auditivas en el niño.

El Centro Nacional de Información para niños y jóvenes con discapacidades de Washington incluye los términos “impedimento auditivo” y “sordera” como dos de las categorías bajo las cuales los niños con discapacidad pueden ser elegidos para los programas de educación especial y servicios relacionados. A pesar de que el término “impedimento auditivo” a menudo es usado para describir una gran variedad de pérdidas de capacidad auditiva, incluyendo la sordera, algunos autores definen ambos conceptos por separado.

Se entiende por “Impedimento auditivo a un déficit del oído, tanto permanente como fluctuante, que perjudica el rendimiento escolar del niño.

Para la presente investigación, y teniendo en cuenta que en nuestro país se utilizan las denominaciones “sordos” e “hipoacúsicos”, utilizaremos la clasificación citada por el Dr. N. Fejerman [1] (1997), por considerarla la más abarcativa de todas las clasificaciones de las discapacidades auditivas. La definición de dicho autor es la siguiente:

“Disminución de la audición, leve, media o grave que puede afectar a todas las frecuencias audibles o selectivamente a los tonos graves o agudos. Es originada por lesiones de naturaleza muy diversa que afectan a cualquier parte del aparato auditivo”. (Fejerman, N., 1997).

Siguiendo las ideas del mismo autor, la clasificación a considerar de la sordera será la siguiente:

En primer lugar consideraremos que los déficits auditivos se clasifican en función de:

- Grados de hipoacusia:

Leves: Pérdida de 21 a 40 dB. Aparecen problemas de audición con voz baja o ambiente ruidoso. El desarrollo del lenguaje es normal.

Moderadas: Pérdida de 41 a 70 dB. Se aprecian dificultades con la voz normal. Existen problemas de adquisición del lenguaje y en la producción de sonidos.

Severas: De 71 a 90 dB. Se oye cuando se grita o se usa amplificación. No se desarrolla el lenguaje sin ayuda.

Profundas: Pérdidas mayores de 90 dB. La comprensión es prácticamente nula e incluso con amplificación.

- Localización de la lesión

Sordera de transmisión o conductiva

Resulta de una inefectiva transmisión del sonido al oído interno por alguna interferencia en el conducto auditivo externo, en la membrana del tímpano o en la cadena de huesecillos. La eficacia con que el sonido es transmitido al oído interno depende de:

1. La funcionalidad del conducto auditivo externo.
2. Una membrana timpánica intacta y elástica; la completa continuidad y movilidad de la cadena de huesecillos.
3. Presión del oído medio equivalente a la presión atmosférica.

La característica principal es que el paciente escucha mejor por conducción ósea que por conducción aérea. Los rasgos clínicos más comunes se destacan porque el paciente generalmente habla en voz baja; presenta dificultad para discriminar el lenguaje; umbral de conducción ósea normal o casi normal; si los dos oídos tienen diferentes niveles de audición el diapason se lateraliza hacia el oído más afectado.

Entre las causas de este tipo de sorderas, se encuentran las siguientes: Anormalidades congénitas; obstrucción adquirida (por tapón de cerumen, por un cuerpo extraño en el canal externo, por quiste o neoplasia, por

otopólipos); otitis externa (por infección o dermatosis del canal, por traumatismo del conducto, por maceración del canal, por acumulación de agua); otitis media (oclusión de la trompa de Eustaquio, inflamación o supuración dolorosa o indolora); traumatismo (en el oído o en la cabeza); otoesclerosis.

Sordera perceptiva o neurosensorial

En primer lugar diremos que este término es utilizado para expresar la sordera producida por malformación o daño en cualquier órgano del oído interno o en el nervio auditivo. Por otro lado, es importante considerar que se caracteriza por una mejor conducción aérea que ósea. Así, se puede subdividir en dos tipos; sordera sensorial causada por anomalías del órgano de Corti y sordera nerviosa, causada por lesión o enfermedad que afecta las conexiones nerviosas entre las células del oído y los centros de percepción del sonido.

Entre las causas de este tipo de sorderas, nombraremos (siguiendo los lineamientos del mismo autor) a las siguientes: Enfermedades congénitas, hereditarias, anoxia neonatal, rubéola materna durante el embarazo, drogas administradas durante el embarazo como por ejemplo estreptomycin, alcaloides, barbitúricos, alcohol entre otras.

Entre las causas inflamatorias figuran: virales, paperas y sarampión, enfermedades del oído medio, meningitis, sífilis, citomegalovirus.

Por otro lado, las causas traumáticas son: por sobre estimulación del oído, por exposición crónica a los ruidos fuertes, por fractura del hueso temporal, por manipulación quirúrgica, por ruptura de membrana del oído interno (por mal uso del audífono), trastornos vasculares (hipertensión, diabetes y otras enfermedades que pueden afectar el suministro de sangre hacia el oído), enfermedades neurológicas (esclerosis múltiple, desmielinización de las vías auditivas y/o de los núcleos coclear y vestibular).

Sorderas mixtas

Son una combinación de la sordera conductiva y neurosensorial.

Etiología

Es de fundamental importancia evaluar en los factores de riesgo auditivo, las numerosas causas que pueden comprometer la audición, tanto de origen prenatal, perinatal como postnatal.

- Prenatales: 1). Anomalías congénitas y pérdida concomitante de la audición:

La pérdida conductiva puede deberse a anomalías de la cadena de huesecillos o de las ventanas del oído medio. Suelen verse asociados con anomalías morfológicas del pabellón auricular. En otros casos, la asociación de microtia y atresia del conducto auditivo externo, suelen relacionarse con malformaciones craneofaciales, cardíacas, esqueléticas, renales, genitales etc. Otras veces la hipoacusia forma parte de cuadros cromosómicos o de síndromes otocraneofaciales más complejos.

2) Sordera neurosensorial congénita o neonatal: Son cuadros con compromiso vestibular asociado: con asociaciones en la pigmentación cutánea como el albinismo, leucoderma etc., que sugieren defectos en la migración de las células de la cresta, anomalías cocleares. Son transmitidos en forma autonómica dominante recesiva, o están ligados al sexo.

3) Sordera adquirida prenatal: A. Por infecciones intrauterinas: tuberculosis, rubéola, herpes, sífilis, toxoplasmosis etc. Cada una de las causas posibles interviene sobre la totalidad del organismo, por eso sus manifestaciones serán sistémicas, estén visibles o no. B. Por fármacos ototóxicos: pueden producir sordera neonatal o neurosensorial congénita. Estas sustancias pueden haber sido suministradas por la madre en el primer o segundo mes de gestación. Factores como la edad, la duración de los tratamientos, la administración simultánea de más de una sustancia contribuyen con

frecuencia a la sordera. El compromiso suele ser en estos casos mixto, coclear y vestibular.

- Perinatales:

Asfixia, hiperbilirrubinemia, prematurez y trauma del parto. El aporte tecnológico y el adelanto en el área neonatológica, han permitido una mayor viabilidad de nacimientos en la actualidad, con menor riesgo de padecer la enfermedad.

- Postnatales:

Sepsis o infecciones neonatales: las infecciones severas de los primeros años de vida y las otitis posteriores son los factores más significativos que comprometen la audición luego del parto.

Otros factores como los tumorales, inflamatorios, alérgicos, traumáticos, secuelas quirúrgicas etc. Son causales de sordera tanto en el niño como en los adultos.

Destacamos que en esta investigación se trabajará sobre la sordera prenatal adquirida por infecciones intrauterinas, en este caso particular la rubéola.

Rubéola [2]

Esta enfermedad continúa siendo un problema de salud pública muy importante, por lo que aún en la actualidad el número de fetos expuestos a la infección rubeólica congénita sigue siendo muy significativo.

A continuación quisiéramos exponer los distintos tipos de infección rubeólica:

Infección rubeolita adquirida: La rubéola adquirida cuando es sintomática (50-70% de los casos), suele ser una enfermedad leve, que consiste en un exantema maculopapuloso que típicamente persiste hasta tres días. El periodo de incubación varía de catorce a veintiún días. La transmisión se lleva a cabo por contacto directo con las secreciones nasofaríngeas de los individuos afectados, y el periodo más contagioso corresponde a los pocos días que preceden a la erupción.

La rubéola durante el embarazo no es mas severa que en las mujeres no gestantes, ni se asocia con la mayor tasa de complicaciones.

Infección rubeólica congénita

La asociación de infección rubeólica congénita (IRC) con defectos congénitos específicos fue reconocida por primera vez por Norman Gregg en 1941. Este autor describió una variedad de defectos congénitos, entre ellos cataratas, anomalías cardíacas, sordera, en ocasiones microcefalia y retardo mental. Con el aislamiento del virus de la rubéola en 1962, pronto se apreció que el daño podría continuar después del periodo de órgano génesis y que podía afectar prácticamente a cualquier órgano.

Las anomalías asociadas con IRC se han dividido en manifestaciones transitorias, permanentes y tardías. Las manifestaciones transitorias que pueden persistir hasta por seis meses son entre otras ictericia, anemia hemolítica, neumonía etc. Las secuelas permanentes del IRC son con suma

frecuencia por ejemplo la hipoacusia neurosensorial, sordera, anomalías cardíacas congénitas, defectos oculares incluidos cataratas, microftalmia y glaucoma, encefalopatías que provocan retardo mental o profunda alteración motora.

Hasta el 50-70% de los recién nacidos con IRC pueden parecer normales en el momento del nacimiento, pero mas adelante presentan alguna de las anomalías mencionadas.

Patogenia

La infección rubeólica durante la gestación puede tener como causa una viremia materna con infección de la placenta. En consecuencia, el feto esta expuesto a la infección rubeólica transplacentaria con uno de los siguientes resultados posibles: aborto espontáneo, feto muerto, defectos congénitos en el momento del nacimiento o recién nacido de aspecto normal. Se afirma que las células fetales infectadas por rubéola no se multiplican a una velocidad normal, lo que determina órganos más pequeños, hipocelulares. Esta órgano génesis demorada y alterada induce un desarrollo orgánico hipoplásico, que resulta en los defectos estructurales característicos.

La rubéola congénita se caracteriza por una infección crónica persistente con excreción viral prolongada. No se conocen bien los mecanismos involucrados en la persistencia viral. Esta ocurre pese a la producción fetal de anticuerpos específicos contra el virus.

La transmisión de la infección al feto es máxima en caso de rubéola materna durante el primer trimestre. Esto puede guardar relación con la placenta en desarrollo que en una forma madura puede constituir una barrera efectiva contra la infección transplacentaria.

La historia

Las referencias a la sordera en la historia se remontan a los más antiguos documentos, incluso hay datos en los Evangelios donde se puede constatar el estigma social del cual el sordo fue víctima. Esto no hace más que expresar una actitud social general de rechazo a la consideración de la persona sorda, practicada desde los tiempos más remotos. En China, por ejemplo, los niños sordos eran tirados al mar; en Galia, sacrificados a los dioses; en Esparta, precipitados desde lo alto de las colinas; y en Roma, expuestos en las plazas públicas o abandonados. Los griegos, por su parte, consideraban a los sordos como privados de toda posibilidad intelectual y moral. Plinio (Roma) declaraba que todo sordo de nacimiento era al mismo tiempo idiota. Es por eso que el derecho romano excluía a los sordos de los derechos de los ciudadanos, los relegaba a la categoría de los locos.

Esta política de rechazo hacia la minusvalía de la persona que no tiene el uso de la palabra se explica en parte a través de la concepción filosófica de la palabra misma en esa época.

Filosofía del lenguaje en la antigüedad

La lengua hablada, la voz, esta forma misteriosa y exclusiva de expresar el pensamiento suscitó por supuesto las reflexiones de los filósofos: Aristóteles mismo califica de simbólica la relación de la palabra con las cosas afirmando: "Los sonidos emitidos por la voz son símbolos de estados del alma y las palabras escritas, símbolos de las palabras emitidas por la voz" (La interpretación, 13 a 16), es por eso que la lengua fónica aparece como "la primera convención, ésa que se va a referir inmediatamente al orden de la significación natural y universal...". (Derrida, 1974).

En consecuencia, la palabra (o sonido emitido por la voz) primera y esencial tendría una relación intrínseca con los contenidos mentales (o estados del alma). Todo otro medio de expresión (gestos, escritura) que

vehiculice esos contenidos mentales sería excluido de esta jerarquía y considerado subsidiario de esta palabra.

El nacimiento de una nueva pedagogía: el preceptorado especializado

Las primeras tareas metodológicas de la educación de los sordos fueron las de Pedro Ponce de León, benedictino del monasterio de Ona (Valencia), quien instruyó a Gaspar de Burgos “para que él pudiera confesarse y lo logre a tal punto que Gaspar se convirtió en escritor y publicó incluso algunas obras”. (Diccionario Universal)

* Pablo Bonet, apoyándose sobre el método de Ponce de León, publicó en 1620 *El arte de enseñar la palabra a los mudos* y *El alfabeto manual*. Él educó al hermano del comendador de Castilla, que se había vuelto sordo a los cuatro años.

* En Inglaterra, John Wallis (1616-1703) se ocupó también de los sordos. Expuso las primeras nociones de pedagogía táctil: para hacer conocer, por ejemplo, el movimiento vibratorio que acompaña la producción de los fonemas sonoros, puso la palma de la mano sobre la laringe (Bonet se servía ya del soplo de la palabra sobre la palma de la mano que hace percibir al sordo la explosión consonántica).

* Wallis creó también un alfabeto táctil que consistía en trazar las letras sobre la mano o sobre la cara, para llegar al ejercicio sistemático de la oralización. En 1653 publicó una gramática inglesa donde describía un método para enseñar la formación de los sonidos, el *Método útil para los extranjeros y los sordos*.

* Juan Conrado Amman, médico suizo (1669-1724) hará conocer los medios de los cuales se sirvió para enseñar a hablar a los sordos de nacimiento en *El sordo parlante* (Amsterdam, 1692) y *Disertación sobre la palabra* (Amsterdam, 1700)

* Wallis y Amman, considerados como los más célebres pedagogos del siglo XVII, se interesaron notablemente en el problema de los niños sordos.

* En Francia, Jacobo Rodríguez Pereire (1715-1780) utilizó el tacto y las sensaciones kinestésicas, sin dejar de lado la audición. Ernaud (1740-1800) opuso a la dactilología de Pereire un alfabeto labial gutural.

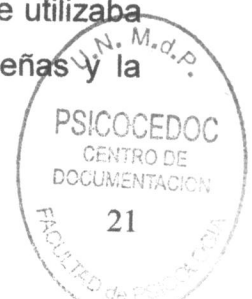
* En Alemania, Heinicke (1723-1790), partidario de ejercitar al máximo las percepciones en el niño sordo, utiliza el sentido gustativo para obtener la fijación de los elementos vocálicos: la “a” con agua pura, la “o” con agua azucarada, la “u” con aceite, etc.

En la misma época, es necesario señalar que Holder y Delgamo, en Gran Bretaña, y Van Helmont, en Holanda, también abordaron el problema de la pedagogía del niño sordo.

El tipo de enseñanza que permitió la aparición de estos primeros trabajos metodológicos puede ser caracterizado como un “preceptorado especializado”. En efecto, los educadores de niños sordos no se ocupaban más que de uno o dos alumnos por vez. La mayoría de las veces se trataba de niños inteligentes bien apoyados por su familia, y pertenecientes a clases sociales acomodadas que podían pagar educadores particulares (a menudo los mejores).

La historia aporta, por otra parte, numerosos casos de sordera entre los nobles de España, incluso en el seno de la familia real. Esto constituía un factor de motivación muy fuerte que impulsaba a intentar la solución para una deficiencia que privaba a los miembros de las clases dirigentes de la posibilidad de gozar de sus privilegios sociales (Morrow-Lette, 1982). El valor del maestro estaba, además, en relación directa con el éxito del alumno y, de hecho, el mejor maestro era el que presentaba el mejor alumno.

Todas estas obras tienen un carácter común: el espíritu de búsqueda de los educadores por estudiar, ensayar, innovar y explotar todas las vías posibles de acceso a la comunicación y a la educación de los niños sordos. Incluso los que eran más rígidos respecto de un método a seguir tenían siempre como recursos diferentes estrategias. Por ejemplo, Pereire utilizaba en su pedagogía tanto el alfabeto manual como la lengua de señas y la pantomima como auxiliares de su instrucción oral. (Lane, 1979a)



El abate de L'Épée

La verdadera historia de los sordos comienza en Francia a mediados del siglo XVII, con el célebre abate de L'Épée, quien hizo que la educación de los sordos diera un giro fundamental. Hasta ese momento la única educación para los sordos era el preceptorado especializado.

El abate de L'Épée y su continuador, Sicard, crearon una educación colectiva y, por extensión, una comunidad educativa de sordos donde numerosos niños de todos los medios recibieron enseñanza.

El abate de L'Épée fundó en 1760, en París, en su propia casa, la primera clase gratuita para sordos. Él elaboró (tratando de enseñar la lengua francesa a los sordos) “gestos metódicos” que se agregaban a la lengua de señas de los sordos ya existente. Este método trató de aproximar, desde el punto de vista morfológico, la lengua de seña francesa a la lengua escrita. La idea era establecer entre esos dos códigos una correspondencia término a término, al nivel de los monemas. Globalmente, y haciendo mayor hincapié en la lengua oral, este tipo de “innovación” de la lengua de señas recibirá luego el nombre de “francés señado”, cuya versión más moderna es el “bimodalismo”.

“Una vez que sus alumnos sordos habían aprendido las palabras escritas que correspondían a cada seña, podían fácilmente signar un texto o bien transcribir esos signos en lengua escrita”. (Lane, 1979a)

El método del abate de L'Épée cobró gran notoriedad: “A las demostraciones públicas anuales, eruditos y príncipes acudían con el mismo interés. Más de ochocientas personas acudieron a la última sesión, con numerosos discípulos extranjeros llegados de los cuatro puntos cardinales de Europa y que, después de haber dominado el francés señado, iban a fundar institutos para sordomudos concebidos según el modelo de París, de Copenhague a Roma y de Amsterdam a Zurich”. (Lane, 1979a)

El método atravesó inclusive el Atlántico en 1816, exportado a Estados Unidos por un sordo, alumno de Sicard, Laurent Clerc, y acompañado por Thomas H. Gallaudet, joven maestro americano, oyente,

que fue a Francia a familiarizarse con el método de Sicard. Ambos fundaron la primera escuela para sordos de América. Pero la utilización del francés señado como etapa intermedia entre la verdadera lengua de señas y el francés hablado o escrito se tornó larga e inútil.

Bebian, el sucesor intelectual de Sicard, propuso dejarlo de lado argumentando que se desnaturalizaba la lengua de señas queriendo plegarla a las formas de la lengua francesa y que este método era un aparato molesto y pesado. (Lane, 1979a)

Alrededor de 1830 en la mayoría de las escuelas de sordos el francés señado había sido abandonado y reemplazado por la lengua de señas. La brecha entre la lengua de señas de los sordos y la hablada o la escrita sería en adelante notoria.

Una aproximación progresiva de las formas estructurales (dialectización) de la primera sobre la segunda se volvía cada vez más difícil. (Lane, 1979a)

“Qué trabajo erróneo tratar de forzar la lengua de señas en el modelo de la lengua hablada, llenarla de prefijos y sufijos y terminaciones gramaticales de la sintaxis inglesa o francesa; transformar una lengua sintética y económica en lenguaje redundante y secuencial; transformar esquemas espaciales en esquemas temporales; tratar de convertir un lenguaje visual en un lenguaje audible”. (Lane, 1979a)

Esta primera reivindicación de la lengua de señas en tanto que lengua completa provocaría con el correr del tiempo consecuencias inesperadas.

La lengua de señas no será más asimilable a una forma gestual de la lengua oral. Es una lengua diferente, propia de una comunidad diferente. El concepto estigmatizante de ghetto será de ahora en adelante aplicado sin reservas a la comunidad de los sordos y utilizado en su detrimento.

La diversificación de los métodos

Nos parece importante subrayar que los documentos de que disponemos actualmente concernientes a la educación de los sordos

permiten considerar que la lengua oral no era un sujeto prohibido por los educadores en cuestión. Habíamos hecho alusión más arriba a su eclecticismo y a su tendencia por la educación integral del sordo. El abate de L'Épée no rechazaba la enseñanza de la lengua oral y, aunque él era partidario de la lengua de señas, enseñaba a sus alumnos a preparar sus órganos para el aprendizaje de la emisión de los sonidos.

“El sordomudo no está totalmente integrado a la sociedad más que cuando se le enseña a expresar de viva voz y a leer la palabra en los movimientos de los labios. En este momento se puede decir que su educación está terminada”. (El arte de enseñar a hablar a los sordomudos de nacimiento por el abate de L'Épée en el Manual de enseñanza práctica de los sordomudos por M. Bebian, París 1827, p 311).

Sin embargo, la enseñanza del lenguaje oral no era considerada el objetivo principal. La razón que se daba no era en absoluto que la lengua oral fuera despreciable, sino que el poco éxito obtenido era una pobre compensación a la pérdida enorme de tiempo y al esfuerzo exigido por la articulación. (Lane, 1979a)

La orientación hacia una enseñanza más oral se perfila ya en los trabajos de Pereire, de Deschamps (instructor en Orléans) y de Heinicke (instructor en Leipzig) y preconiza otro modo de proceder. Estimando que no se piensa sino se habla, se somete la enseñanza al aprendizaje de la palabra oral.

Alemania se coloca primera entre los países que no enseñan la lengua de señas a los sordos. Durante todo el siglo XIX “método francés” y “método alemán” se enfrentaron. El oralismo es impulsado gracias al programa sistemático de aprendizaje de la lengua oral puesto a punto por J.M.G. Itard, médico del Instituto de París. Itard expuso su método en dos memorias presentadas ante la Sociedad de la Facultad de Medicina en 1807 y 1808; el método estaba fundado sobre la educación sensorial y la progresión en el aprendizaje de los sonidos vocales simples, vocales nasales, consonantes simples, etc.

Itard: la convergencia de la filosofía del lenguaje y la medicina

En 1821, en su tratado de las enfermedades del oído y de la audición, Itard clasifica los trastornos de la audición en cinco grandes categorías determinadas en función de lo que el alumno lograra comprender del lenguaje hablado. Se lo considera como el primer tratado de otología. (Lane, 1979a). Itard pensaba que su método pedagógico (exclusivamente oral) permitiría a los niños de las tres primeras categorías entrar en "la clase de oyentes", "los alumnos que pertenecen a la cuarta y quinta categorías son definitivamente mudos". (Lane, 1979a)

Itard había adquirido algunas convicciones concernientes a las cuestiones metafísicas que preocupan a los espíritus de las luces; de la filosofía en particular compartía las teorías sensualistas propuestas por Esteban Bonet, abate de Condillac, intérprete francés de Locke (filósofo empirista inglés) cuya influencia debía ser decisiva sobre la formación de la lingüística moderna. (Lane, 1979a). Condillac asigna al lenguaje un rol determinante y casi exclusivo en la formación misma de las ideas. En las primeras experiencias que él hizo con la educación oral, de las cuales el año 1808 es el punto culminante, Itard pensaba que la utilización de la lengua de señas impediría a los alumnos hacer progresos de elocución oral. Quince años más tarde se convenció de que la lengua de señas les era provechosa e "incluso indispensable". Itard concluyó en su informe de 1826 que permitiendo un desarrollo de los conocimientos generales en el niño sordo a través de la lengua de señas se facilitaba el aprendizaje de la lengua oral y escrita. (Lane, 1979a). La argumentación de Itard iba en el mismo sentido que la de Descartes: "Él (el sordo) puede superar la ausencia del oído y de la palabra y, en lugar de que su perfección sea tributaria de la perfección de los órganos (de fonación), puede, con sentidos débiles e incompletos, establecer relaciones con sus pares, crear los signos de sus pensamientos...". (Itard in Lane, 1979b)

En efecto, a partir de su propia experiencia, Itard fue llevado a pensar que de las cinco categorías de sordera que él distinguía en referencia al

resto auditivo, sólo los alumnos de la primera categoría podían ser educados por métodos exclusivamente orales. Para las otras categorías, el apoyo de la lengua de señas era fundamental.

Además, del gran aporte de Itard a toda la pedagogía especializada, a la ciencia de las modificaciones del comportamiento, a la otorrinolaringología, a la educación oral para los sordos, le pertenece el mérito de tratar de conciliar dos aspectos opuestos del problema: por una parte, la necesidad del niño de desarrollar la inteligencia por medio de la lengua; por otra parte, la elección de una lengua adecuada a los grados de deficiencia auditiva.

Pero, si Itard estaba convencido de que el único medio de comunicar para un sordomudo era utilizar la lengua de señas, estaba, no obstante, convencido de que debía (en la medida de lo posible) aprender a comprender el lenguaje hablado y a hablar.

El resultado de esta posición será su demanda de una clase mixta para uso de los niños afectados de sordera parcial, donde el lenguaje oral será enseñado con la lengua de señas.

La polémica: oralismo – gestualismo

En 1828, por insistencia de Itard, otra clase exclusivamente oral, donde se enseñaba a articular, fue creada con un objetivo complementario. En Estados Unidos, al contrario, el aprendizaje de la palabra fue casi abandonado.

En 1831, Desiré Ordinaire, nombrado director en París y convencido de la posibilidad de la educación oral, puso en marcha un programa de oralización generalizada a toda institución. Los profesores, instigados por sus colegas sordos (hostiles al oralismo) Berthier, Lenoir, Forestier, lo rechazaron.

En 1836, Ordinaire obtuvo que la instrucción oralista fuera obligatoria, pero hacia 1837 esto no tuvo ningún efecto real y la lengua de señas mantuvo su lugar. Sin embargo, la influencia de las escuelas oralistas

alemanas se hizo sentir; en 1845, algunas escuelas en Estados Unidos y en Inglaterra se pronunciaron por un período de prueba a favor de la articulación. En 1866 la controversia se acentúa. En los Estados Unidos, Hubbard, padre de una nena con sordera adquirida a los cuatro años y militante del oralismo, escribió: “El principal objetivo de la educación del sordomudo es el enseñarle la lengua inglesa, y ese objetivo no se alcanza jamás por los enseñantes de la lengua de señas”. (1867, 35) Se abrieron escuelas oralistas por todas partes. A. Bell, joven profesor de Edimburgo, enseñó en Londres la “palabra visible”. Bell, que inventará más adelante el teléfono, se tornó en el líder de los oralistas y el portavoz del reemplazo de la lengua de señas, y E.M. Gallaudet (hijo del fundador de la primera escuela para sordos) [se transformó] en su principal oponente.

Bell preparó una estadística destinada a la Academia Nacional de Ciencias titulada Memorias sobre la formación de una variedad sorda de la raza humana, en donde sugirió cuatro métodos preventivos a fin de eliminar la preferencia que muestran los adultos sordos por la compañía de los sordos más que por la de los oyentes (1883; 41-45): Eliminar los internados especializados, suprimir la lengua de señas, prohibir la enseñanza a sordos por sordos, hacer el casamiento entre sordos ilegal. (Lane, 1979)

Gracias, en parte, a los esfuerzos de Bell, en 1880, había once escuelas exclusivamente oralistas en Estados Unidos. En 1878, en el primer congreso francés sobre instrucción de los sordomudos, se dibujó una vuelta a favor del oralismo; en 1880, la ola estalló en el congreso de Milán que declaró: “... el método oral debe ser preferido al mímico para la educación y la instrucción de los sordomudos”. (Lane, 1979)

En 1900, el método pedagógico oficial empleado en todos los institutos de Francia era el método oral. (Lane)

“Esta gran controversia sobre las señas continúa hasta nuestros días. En algunos institutos para sordomudos en los Estados Unidos, los niños reciben una instrucción estrictamente oral que recuerda al método propuesto por Itard al comienzo de sus experiencias. En otros, como lo habría hecho probablemente Itard, se tolera y se emplean, incluso, las señas pero como soporte de la enseñanza oral. Algunos (muy raros) utilizan las señas como medio principal de enseñanza”. (Lane).

La lengua de señas

La lengua de señas es natural de las personas sordas, porque esta surge de forma natural dentro de la constante entre esta población, en respuesta a su real condición de personas carentes de cierto grado del sentido de la audición, por lo cual sus canales de emisión son corporales, espacial y los de recepción visuales.

La Lengua de Señas Argentina, o la L.S.A., emergió dentro de una comunidad de personas sordas que conforman una comunidad lingüística minoritaria y cuyos miembros participan de su conocimiento y normas para su uso adecuado. La L.S.A., es el medio primario de comunicación entre las personas sordas, el elemento básico de su organización socio-cultural y el símbolo de pertenencia a la comunidad e identidad sorda.

La lengua de señas, al igual que el español, es una lengua natural, con los mismos principios organizativos, sistemas de reglas, la misma complejidad gramatical y poder expresivo que las demás lenguas de señas o lenguas habladas.

La L.S.A. a diferencia del español, se caracteriza por propiedades generales como movimiento, direccionalidad, simultaneidad, iconicidad y especialidad.

La lengua de señas de las comunidades sordas constituye una de las formas privilegiadas a través de las cuales las personas con déficit auditivo expresan sentimientos, emociones, alegrías, tristezas, adquieren conocimientos, acceden a la cultura, se insertan en la vida social y en las actividades laborales.

Las personas sordas nacen con la capacidad biológica intacta, sin embargo su limitación sensorial impide que puedan apropiarse de la lengua oral que se habla a su alrededor.

La capacidad para desarrollarse está presente, pero los datos que podrían activarla no acceden de modo regular al cerebro, pues el canal auditivo se encuentra bloqueado.

No obstante el niño puede captar información por medio de otros sentidos, y de esta manera, comenzar a construir sus propias hipótesis acerca del mundo que lo rodea.

Este proceso, sin embargo, es incompleto y no llega a permitir el desarrollo del pensamiento, ni de otras habilidades para procesar, almacenar y comunicar información compleja sobre el mundo.

Para ello se necesitaría del contacto pleno con una lengua que sea adecuada.

A partir de los datos aportados por ASMILSA [3], surgen los siguientes interrogantes:

1- ¿Por qué un mismo país varía la lengua de señas?

El grado de variación entre una lengua de señas en un mismo país, está dado por diferentes factores, entre ellos:

- La carencia de diccionarios (los sordos consiguen libros y diccionarios de distintos países y lo mezclan en su vocabulario).
- La carencia de cursos.
- La falta de contacto entre el niño sordo y el adulto sordo.
- La prohibición de la lengua de señas en el entorno escolar.
- El status de la lengua de señas.
- La identificación de la comunidad sorda con la lengua de señas.

2- ¿Cuál es la importancia de la L.S para las personas sordas?

La lengua de señas es fundamental en la vida de las personas sordas porque:

- Las lenguas son símbolo de la identidad étnica.
- Representa la pertenencia de las personas carentes en cierto grado de la audición a la comunidad sorda.
- La lengua es uno de los elementos básicos para el desarrollo cognitivo y social del ser humano, y por ser ella la lengua natural de las personas sordas, facilita la apropiación e interpretación de los conocimientos, costumbres sociales, cultura, etc.
- Permite a las personas sordas adquirir individualidad e independencia, formándose así una identidad propia. La persona sorda puede reconstruir

el significado de las cosas y del medio con más seguridad, logrando una mayor socialización e interacción.

En cuanto a la relación que tiene la L.S con la educación, diremos lo siguiente teniendo en cuenta lo expuesto por la UNESCO en 1995: por ser la lengua natural de las personas sordas se constituye en el mejor medio de instrucción y apropiación del conocimiento, pudiendo de esta forma, acceder a niveles superiores de educación.

A su vez, la L.S. , facilita la apropiación y comprensión de la segunda lengua, que ya es por medio de la primera lengua que las personas accedemos a la segunda lo que garantizará que las personas sordas no continúen recibiendo aprendizajes mecánicos.

No debemos perder de vista que la L.S. permite la participación de las personas sordas en los distintos campos sociales, pudiéndose garantizar que paulatinamente en un futuro próximo un número mayor de personas sordas podrán llevar las riendas de sus propias vidas, contribuyendo a su transformación.

Según ASMILSA los parámetros de la lengua de señas argentinas son los siguientes:

1. Configuración: se llama "configuración" a la forma en que se coloca la mano para realizar una seña. Puede existir en una misma seña, una configuración inicial y otra final ("decir").
2. Espacio: es el lugar donde se coloca la mano para realizar una seña (a la altura del cuerpo- en contacto con el cuerpo- a la altura de la cabeza- etc.)
3. Dirección: indica hacia donde se mueve la mano al realizar la seña (hacia arriba-hacia el frente-etc.)
4. Movimiento: cómo se realiza el movimiento al ejecutar una seña (rápido-lento-enérgico-curvo-etc.).
5. Aspectos no manuales: se trata de todas aquellas expresiones faciales o corporales que acompañan a una seña marcando una intención (interrogación-asombro-sorpresa-incredulidad-temor-etc.)

Entre los parámetros gramaticales a tener en cuenta a la hora de realizar L.S. figuran los siguientes:

- No se utilizan los artículos
- Los verbos se utilizan sólo en infinitivo
- Marcación del tiempo verbal, si no se encuentra en la oración
- No se utilizan verbos auxiliares
- No se utiliza sujeto tácito
- Pertenencia después del sujeto o del objeto
- Negación al final de la oración o después del verbo
- Interrogación al final de la oración
- La marcación de los plurales se puede hacer por repetición (casas-casas), o agregando cuantificadores, adverbios u otros elementos que indiquen cantidad (mucho-poco-algunos-ninguno-etc.).
- El género se marca agregando la seña de varón o mujer (perro= perro hombre) o con la terminación o-a, según sea masculino o femenino.
- Si bien la organización gramatical más común es sujeto (S)- objeto (O)- verbo (V) esto varía dependiendo de qué parte de la oración se quiere destacar (SVO- O, SV- VO, S).
- Se utiliza también verbos narrativos, éstos tienen la característica de combinar el verbo con el objeto (lavarse la cabeza- lavar la ropa- comer con cuchara).
- Cuando realizamos un texto narrativo, primero se introducen los participantes (ubicar a los hablantes en el espacio), luego el tiempo en que ocurre la narración, el espacio donde suceden los hechos y recién entonces lo que va a ser narrado.

Consideramos que la Lengua de Señas es fundamental en la vida de las personas sordas porque:

- Las lenguas son símbolo de la identidad étnica.
- Representa la pertenencia de las personas carentes en cierto grado de la audición o la comunidad sorda o a la población de personas sordas.

- La lengua es uno de los elementos básicos para el desarrollo cognitivo y social del ser humano, y por ser ella la lengua natural de las personas sordas, facilita la apropiación e interpretación de los conocimientos, costumbres sociales, cultura, etc.
- Permite a las personas sordas adquirir individualidad e independencia, formándose así una identidad propia.
- La persona sorda puede reconstruir el significado de las cosas y del medio con más seguridad, logrando un mayor grado de socialización e interacción.
- En un futuro próximo, un número mayor de personas sordas podrán llevar las riendas de sus propias vidas, contribuyendo a su transformación.

Al comunicarnos con una persona sorda debemos tener en cuenta para mejorar nuestra relación con ellas, lo siguiente:

- Hablar de frente y recordar que ella estará leyéndonos los labios.
- No hablar demasiado rápido.
- Articular claramente al hablar, sin exagerar los movimientos.
- Hablar con sonido sin gritar.
- Utilizar gestos convencionales para reforzar las palabras.

Lenguaje y comunicación

Por el hecho de vivir en comunidad el hombre se comunica y relaciona con los seres y objetos que le rodean. Los procedimientos de comunicación son múltiples y nuestros sentidos captan las informaciones suministradas. En la vida cotidiana, el hombre pasa gran parte del tiempo emitiendo y recibiendo mensajes: una mirada, un gesto, las señales de tráfico, la obra teatral, los medios de comunicación social, etc., son actos de relación comunicativa en los que el lenguaje juega un importante papel como instrumento de comunicación. Desde el llanto de un niño a la sinfonía más perfecta, desde el saludo desesemantizado de un "hola", o un "buenos días", al más complejo ensayo filosófico, las posibilidades de comunicación varían en cantidad y grado. Son diferentes niveles que cumplen distintos objetivos, aunque todo ello es comunicación y lenguaje.

La comunicación humana se define como la actividad mutuamente orientada de dos o más participantes, cada uno de los cuales actúa como sujeto. En cuanto la atención se orienta a otro objeto, la comunicación es postergada y modulada por otra actividad, reestableciéndose cuando la persona se dirige nuevamente a su interlocutor.

Los episodios de comunicación se combinan con fragmentos de otra actividad determinando una unidad de experiencia, que se constituye en una estructura de mayor complejidad.

Por otra parte, la información es una parte de la comunicación que añade a todo proceso relacionante un sema informativo: el mensaje.

El mensaje es una sustancia que ha recibido cierta forma. Una forma traducida en vibraciones acústicas (mensaje hablado), impulsos eléctricos (mensaje telefónico), formas visuales gráficas (mensaje escrito), etc..

Este mensaje comparte un emisor y un receptor, una codificación y una decodificación, un canal y un medio en el que se apoya para su transmisión.

El proceso de comunicación

Podemos pensar que dos personas que se comunican o hablan es un hecho tan evidente que no se reflexiona sobre el mismo. Para una explicación elemental podemos partir del siguiente esquema:



En todo proceso de comunicación hay dos elementos que están implicados: E y R. Para que E. declare algo a R. se exige un impulso o estímulo extralingüístico, una realidad –referente-, que debe ser conformada lingüísticamente. De esta manera se produce la transmisión del mensaje de E. a R., de acuerdo con las categorías de configuración de la lengua implicada en el mismo. Tanto uno como otro de los dos elementos implicados en el proceso de comunicación presuponen la utilización de un código común. Es así como la realidad, amorfa desde un principio, se va estructurando de acuerdo con cada sistema lingüístico, que previamente está codificado en el cerebro del hablante.

La comunicación, así entendida, es el resultado de una relación entre un sujeto activo y otro pasivo. El sujeto activo dice un mensaje a través de un medio que actúa como canal, al sujeto pasivo con unas consecuencias que podríamos pensarlas como sus efectos.

Estas nociones son el punto de partida para una comprensión científica de la transmisión de mensajes, no sólo en lingüística o en semiología, sino en el complejo mundo de comunicación de masas, a través de medios como la prensa, la radio, la televisión, el cine y la publicidad.

El sistema verbal o lingüístico, pese al fuerte desarrollo de los sistemas visuales o icónicos, potenciados por la televisión y el cine, sigue siendo el código por excelencia dentro de la comunicación humana.

Noción de signo

En la vida cotidiana el hombre utiliza distintas unidades como estímulos, señales, símbolos, números, capaces de transmitir contenidos significativos. Vivimos rodeados de signos naturales y artificiales que permanentemente emiten mensajes a los individuos. Lo que se denomina signo es algo muy complejo y abarca fenómenos heterogéneos pero que tiene algo en común: ser portadores de una información o de un valor significativo.

El signo funciona como vehículo de un significado, como soporte de una información con respecto a un objeto determinado. Esta relación entre signo y objeto se muestra relativamente constante aunque pueda ser arbitraria o inmotivada. El signo es un objeto (fenómeno o acción) material percibido sensorialmente, que interviene en los procesos cognoscitivos y comunicativos, representando a otro objeto y se utiliza para percibir, conservar, transformar y retransmitir una información al objeto representado. El signo es siempre un algo material, aunque se refleje en el cerebro bajo una forma sensible inmaterial. Su carácter material es primario mientras que su imagen es siempre secundaria.

El hombre al comunicarse a través del lenguaje oral o escrito, a través de señales artificiales como el semáforo, el cartel o los medios de comunicación, está empleando signos. Del mismo modo que se utilizan los signos cuando gesticulamos o creamos formas en el área artística.

El pensamiento humano no se puede formalizar sin objetivarse en signos. Todo intento de querer formalizar un pensamiento sin empleo de signos es tarea absurda e imposible. *El signo es el elemento mediatizador entre la realidad y el hombre, entre el hombre y los otros hombres; es el instrumento capaz de una cultura y una civilización.*

Todos los sistemas sgnicos creados por el hombre desempeñan un papel muy importante en la historia de la cultura y en la civilización de los pueblos.

Una de las formas de clasificar los signos más importantes corresponde a los llamados signos naturales que se diferencian de los signos artificiales. El rasgo diferencial entre ellos es la no participación directa del hombre en la creación de los naturales y la participación directa en la creación de los artificiales. En ambos casos el hombre los interpreta pero no siempre los crea.

Los signos naturales también son llamados índices. Así el humo como indicio de que hay fuego, las nubes como indicio de lluvia, etc.

A modo de ejemplo, algunos de los sistemas de signos son:

- 1) Semiología animal: tiene que ver con el estudio sobre la comunicación entre diferentes clases de animales: abejas, simios, hormigas, etc. También se los denomina estudios de zoosemiótica y forman parte de la etología.
- 2) Semiología del gesto: también denominada kinésica estudia los gestos y movimientos corporales con valor significativo, por ejemplo el lenguaje gestual mudo de los monjes de clausura, el lenguaje de los sordomudos, etc.
- 3) Semiología icónica: es la semiología de la imagen visual que puede ser de carácter estrictamente icónico, o bien combinadas con otros sistemas de signos primordialmente el verbal o la escritura.

Los signos artificiales se pueden dividir en lingüísticos y no lingüísticos. Entre los primeros encontramos los sistemas verbales o sus sustitutos, por ejemplo escritura Morse, braille, etc.

Los no lingüísticos o signos propiamente dichos se dividen en señales (ej.: luz roja de un semáforo), símbolos (ej.: la bandera) e íconos (ej.: el retrato de una persona o un diagrama, ya que reproducen la forma del objeto o de las relaciones a las que se refiere). Los primeros influyen de una manera o de otra sobre la voluntad de los individuos mientras que los otros solo actúan de forma mediata.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el lenguaje corporal es un constituyente de la comunicación tanto humana como animal.

Estudios recientes [4] demostraron que los procesos comunicacionales están conformados de la siguiente manera: el 55% corresponde al lenguaje

del cuerpo; el tono de voz representa el 38% y solo el 7% restante está constituido por las palabras.

Lengua de señas en primates

Según el filósofo Quine (1960)[5] si bien las barreras para entender a otras especies son insuperables, no son mucho más grandes que las barreras para entender a nuestros amigos o vecinos.

De esta manera no sabemos si las capacidades de procesamiento consciente que acompañan a la percepción, el pensamiento, la emoción, la imagen, el recuerdo, la intención, etc., son exclusivos de los seres humanos o si también se encuentran en otros animales. Sabemos con bastante certeza que los animales tienen percepciones, expresan emociones, resuelven problemas y tienen memoria; lo que no sabemos es si estas capacidades se acompañan o se procesan de alguna manera similar a la conciencia humana, es decir si tienen una experiencia cualitativa de ellas.

A partir de lo leído surge la siguiente pregunta:

¿Los estados mentales entre los humanos y el resto de los animales son diferentes o existen gradientes evolutivos entre los diferentes animales? Allen y Bekoff[6] (1997) postulan que el responder a la pregunta acerca de la continuidad de la mente entre animales y humanos es central para entender la evolución y la naturaleza de la capacidad mental. Tal entendimiento sería un objetivo final y central de todo trabajo relacionado con este problema.

Según Descartes, los animales no piensan, no tienen mente, son sólo materia. Es decir, meros autómatas o "máquinas bestiales".

De esta manera quedó planteado el eje del debate acerca de la mente en los animales, en el cual la mayoría de los protagonistas han sido personajes clave en la historia de las ciencias naturales: Jean Baptiste Lamarck y lo que él denominó el "sentimiento interior" en animales; Charles Darwin con su libro clásico "la expresión de las emociones en el hombre y los animales"; los trabajos de Wolfgang Köhler y Kurt Koffka con los chimpancés y el insight o lo que se denomina como "la experiencia del ¡ajá!"; la replica a la existencia de una mente por parte de John B. Watson y B. F. Skinner (el más conocido representante de la escuela conductista); los ingeniosos trabajos de los etólogos europeos Konrad Lorenz y Niko

Tinbergen en sus demostraciones de la existencia del "imprinting" y sus estudios del instinto; los métodos de aproximación a los animales como si fueran una más de las culturas humanas por parte de Dian Fossey y las observaciones de los gorilas de la montaña en su ambiente natural, Jane Goodall quien estudia la ecología y conducta de los chimpancés en Tanzania, y Biruté M. F. Galdikas quien con el mismo método realiza sus investigaciones con orangutanes en la selva tropical de Borneo. Y todas aquellas investigaciones efectuadas acerca del aprendizaje de la lengua de señas en los primates que le asigna a los mismos la capacidad de aprender a utilizar un lenguaje similar al nuestro.

De esta manera se ha empezado a reconocer que ciertos procesos cognitivos internos, tales como aprendizaje y memoria, solución de problemas, formación de conceptos, expectativa e intención, tienen efectos importantes sobre el comportamiento animal. La figura más representativa de esta nueva corriente de la "etología cognitiva" es Donald R. Griffin. Griffin (1991) [7] considera que la obstinada tendencia de negar la conciencia en todos los animales, con excepción del humano, no es más que una traba para el conocimiento heredada del conductismo (Cheney y Seyfarth, 1990). Le es difícil creer que todos los animales pasen la vida entera como "sonámbulos" inconscientes y considera que es un error justificar este residuo del conductismo con el argumento de que los procesos mentales de los animales son inaccesibles al análisis científico.

Dada la objeción conductista sobre la imposibilidad de afirmar la conciencia animal a pesar de lo habilidosa que sea la conducta, los etólogos cognitivos han propuesto que una aproximación más prometedora al problema de la experiencia animal surge de la versatilidad y del contexto de la comunicación animal. Aunque por costumbre hayan sido consideradas como productos incidentales de los estados fisiológicos (aproximadamente análogas a los quejidos del dolor), algunos investigadores sugieren que el lenguaje de los primates muestra evidencias de formación de conceptos, de sintaxis y aún de semántica en un sentido amplio[8].

Griffin (1991) considera que cuando los animales hacen esfuerzos exhaustivos y mutuamente ajustados para comunicarse con otros, bien podrían estar reportando pensamientos conscientes simples y también sentimientos emocionales. Algunos investigadores están convencidos de que las diferentes manifestaciones conductuales que ocurren entre los animales pueden ser clasificadas como iconos e índices con propiedades semánticas, así la señal puede tener un contenido simbólico ajeno a sus características físicas y químicas (Sebeok, 1968). Es decir, aunque no se compara con los notables alcances del lenguaje humano, la comunicación animal es completamente suficiente para comunicar pensamientos sencillos. En este sentido Griffin propone que las señales comunicativas de los animales proveen datos objetivos para el análisis científico. Por tal motivo se ha propuesto que la interpretación crítica de la comunicación animal constituye una ventana útil hacia la mente animal.

Sin lugar a duda el trabajo lingüístico en animales es uno de los tópicos más sobresalientes en esta rama del estudio de la mente animal. Los primeros intentos de enseñar a hablar a los animales se remontan a los años comprendidos entre 1900 y 1930. Estos intentos con chimpancés se encontraron con grandes fallas, las cuales fueron fuertemente criticadas. Los animales simplemente no podían moldear sus labios para formar palabras. En los casos más exitosos, después de años de entrenamiento, únicamente podían producir sonidos interpretados como palabras cortas, tales como "mama", "papa", "cup", "up". Por lo que hubo que buscar otro medio para comunicarse con ellos.

En la década de 1960 ocurrieron esfuerzos más serios para enseñar a los animales a comunicarse de manera no vocal. Las investigaciones tenían como fin enseñar a unos primates no humanos señas derivadas del Lenguaje de Señas Norteamericano (ASL). Los monos aprendieron a usar el teclado de la computadora, las manos o los símbolos de plástico para comunicarse con sus entrenadores. Los investigadores afirmaron que los simios habían aprendido alrededor de mil signos.

Las distintas publicaciones y fuentes de información demuestran que hasta nuestros días existe la creencia que los monos pueden conversar con los humanos usando símbolos o señas. Distintos investigadores observaron que los monos entrenados frecuentemente utilizaban más de un signo o símbolo para expresar en una secuencia y podían claramente emitir un mensaje (usualmente requiriendo comida). De esta manera, concluyeron que el término "lenguaje" describía adecuadamente los resultados de estos experimentos.

Por otro lado Steven Pinker (1994) mostró desacuerdo ya que sostenía que el lenguaje de los signos en los sordomudos no es solamente un sistema de gestos sino que constituye una semántica. A partir de esto empezaron a surgir dudas si realmente los gestos con las manos que hacían los monos eran palabras, en el sentido de si entendían su significado o hasta donde constituía el conjunto de señas una oración. "Herbert Terrace (1979) de la Universidad de Columbia intentó resolver este problema de las oraciones con un chimpancé llamado Nim Chimpsky. Terrace enseñó a Nim señas basadas en el ASL y tuvo el mismo éxito que sus antecesores: los experimentos le daban razones para creer que Nim estaba creando oraciones primitivas. Sin embargo un riguroso análisis reveló que los entrenadores de manera involuntaria inducían y moldeaban las respuestas de los animales, de modo que se trataba de entrenamiento por imitación. Estas críticas tuvieron una gran repercusión, haciendo que muchos investigadores abandonaran su proyecto o se distanciaran de la comunidad científica".

Duane M. Rumbaugh y E. Sue Savage Rumbaugh (1994) fueron de los pocos que continuaron con el trabajo lingüístico en animales después de los estudios de Terrace. Con un entrenamiento exhaustivo, dos chimpancés, aprendieron a cooperar usando un tablero para preguntarse uno a otro por las herramientas necesarias para obtener comida. Después lo utilizaron para las diferentes categorías de alimento y herramientas. Con poco entrenamiento aprendieron a utilizar veinte de los símbolos del tablero

(lexigramas) para comida y veinte para las herramientas. Todo esto indicaría que por lo menos tienen el concepto de lo que es nombrar algo[9].

Un estudio[10] divulgado por la revista Current Biology reveló que los orangutanes se comunican a través de un lenguaje gestual similar al que emplea una persona para jugar a adivinar películas en una reunión social. A partir de diferentes estudios se ha podido comprobar que los orangutanes en cautiverio modifican intencionalmente los movimientos de sus manos u otro tipo de gestos de forma selectiva según el éxito que tengan en su comunicación.

Así, en una de las tantas investigaciones, cuando la persona con la que se trataban de comunicar no acataba sus deseos, los orangutanes persistían en sus gestos. Al confirmar que se les entendía, recurrían a los gestos con los cuales habían tenido buenos resultados, y los repetían una y otra vez. Por el contrario, cuando no lograban que se les entendiera, los primates no volvían a utilizar los gestos "fracasados", según los científicos[11].

Científicos de Atlanta han mostrado que nuestros parientes cercanos, los hómicos y los chimpancés, tienen un repertorio gestual flexible, propio de cada grupo: una mano abierta les sirve para pedir comida o para ofrecer apoyo, según el contexto[12]. De esta manera llegaron a la conclusión de que todos los primates se expresan de manera similar con la voz y la cara, pero sólo los humanos y los grandes simios gesticularían con las extremidades.

Algunos científicos afirman que Koko[13] usa el lenguaje de signos para comunicarse con el mundo, y sus acciones son coherentes con los signos que usa, indicando que domina, de esta manera, el uso del lenguaje. Por otro lado, están quienes sostienen que ella no comprende el significado que hay detrás de lo que hace, pero aprende a completar los signos porque los investigadores la recompensan por hacerlo (indicando que sus acciones son producto de comportamiento condicionado).

Su nombre "Koko" le ha sido asignado en conmemoración al Día de la Independencia de los EE.UU. El mismo es el diminutivo de **Hanabi-Ko**, que significa "Hija de los fuegos artificiales" en japonés.

La doctora Patterson cree que Koko inventa nuevos signos para comunicar nuevas ideas. Por ejemplo, ella afirma que nadie enseñó a Koko la palabra "anillo", por lo tanto para referirse a ella Koko combina las palabras "dedo" y "pulsera", por lo tanto "pulsera de dedo".

El entrenamiento de Koko comenzó cuando cumplió 1 año. La doctora Patterson ha valorado que su vocabulario supera las 1.000 señas, lo cual la sitúa entre los más hábiles no humanos en el uso del lenguaje.

En conclusión y a partir de las distintas investigaciones mencionadas anteriormente, al igual que los humanos, los chimpancés en estado salvaje utilizan las manos para comunicarse con gestos, y en la mayoría de los casos, lo hacen con éxito.

Así descubrieron que los chimpancés le señalan a su compañero los sitios específicos donde quieren ser espulgados. Lo indican haciendo un movimiento exagerado de rascado en su cuerpo, que pueda ser percibido por su compañero de espulgue.

Fue en Uganda^[14] donde expertos realizaron este experimento de espulgue. Esta conducta fue registrada 186 veces en 101 de 249 sesiones de acicalamiento. En el 64% de las veces, el mono que estaba espulgando dejó de hacerlo y de inmediato pasó a rascar el lugar indicado. Los investigadores constataron que la jerarquía de cada mono en el grupo no incide para nada en que se cumpla o no su pedido.

Estas investigaciones sugieren que el destinatario de la seña tiene una comprensión del significado pretendido del gesto, y que los chimpancés en estado salvaje utilizan gestos para especificar un área del cuerpo a ser espulgada y para representar un deseo de acción futura.

La comunicación gestual en primates no humanos también se ha registrado en chimpancés cautivos interactuando con los expertos, o en monos criados y entrenados por humanos.



Por lo tanto, nuestro pariente más cercano en el mundo animal, los chimpancés, son los animales más inteligentes después del hombre, compartiendo con nosotros el 98.4% de nuestro ADN. Son capaces de comunicarse de manera sorprendente entre ellos, de aprender lenguaje de señas y construir frases sencillas para manifestar sus deseos. En su hábitat natural los chimpancés fabrican y utilizan herramientas para conseguir alimento y defenderse de agresores y son altamente territoriales a la hora de proteger su área de acción.

El Niño Sordo: Estructuración del Psiquismo

Resulta importante para el desarrollo de este trabajo comprender cómo se va constituyendo la subjetividad en los niños sordos de nacimiento o que han quedado sordos al poco tiempo de nacer; cómo llega a conformarse en un ser humano pensante, hablante, cuando la palabra hablada no es escuchada o cuando algo de lo esperado no aparece.

Muchos padres de niños con problemas de audición refieren no haberse dado cuenta de lo que le pasaba a su hijo hasta los tres años. ¿Afecta esto el juego dialéctico entre madre e hijo?

Los padres de niños oyentes disfrutan llamando al hijo desde otro lugar y se emocionan cuando este responde a sus llamados girando la cabeza para mirarlos. Cuando esto no ocurre, surge el desconcierto. Por otro lado podemos decir que muchos niños sordos no manifiestan en sus comportamientos nada extraño que preocupe a los padres.

Silvia Bleichmar^[15] dice:

“Si una madre está atravesada por su inconciente-inconciente que agita a la vez a su cría y posee al mismo tiempo las representaciones yoicas narcisistas que le hacen ver a su bebe del lado del preconciente, como un todo, propicia este narcisismo estructurante, (...) será pues la representación totalizante que adquiere el bebe en el interior de los sistemas del narcisismo yoico materno, lo que le permitirá que la pulsión intrusiva, atacante, encuentre de inicio formas de ligazón por vías colaterales” (páginas 41/42).

“Ser pensado por el otro es condición de la vida en su persistencia. Ser amado y ser pensado implica una no apoderación del cuerpo del otro: el cuerpo propio sólo llega a ser propio en razón de que alguien, generosamente, ha cedido una propiedad sobre una parte de si mismo que deviene ajena”.

Según Marta E. Schorn^[16]:

“Si la audición es uno de los sentidos, juntamente con el táctil y el visual, que está presente desde el primer momento del nacimiento y corresponde a los primeros organizadores perceptuales psíquicos del bebe ¿cómo o en qué medida la no audición deja su marca en la estructuración psíquica del niño sordo, o cómo puede o no, ser metabolizada esa “falta” en el psiquismo de los padres?

o ¿en qué medida cobran peso otros organizadores en la vida de ese bebe?”.

Es relevante intentar “meternos” en el interior del bebe sordo para tratar de comprender lo que está ocurriendo en él y en que medida la falta (¿la falta de quién? ¿De qué?) opera desde su interior.

Piera Aulagnier^[17] (1991) sostiene que la actividad vital manifiesta desde un primer momento, para un bebe oyente, un poder de excitación de la zona auditiva y aunque fueran sonidos carentes de sentido, serán fuentes de placer o de displacer.

“La zona auditiva se rige por el mismo modo de funcionamiento psíquico que toda otra zona erógena (...) se debe admitir pues, la presencia de un placer de oír que en esta fase no tiene relación alguna con la cualidad significativa de los ruidos emitidos por el medio y que se relaciona solamente con la realidad sensorial de lo audible. El ruido y añadiríamos todo ruido, se convierte para ese proceso, en sinónimo que le informa acerca de la presencia o ausencia del primer objeto, el pecho. La voz materna, atributo sonoro del pecho, se convertirá para el fantaseante en signo del deseo materno”.

Esto último es válido en el caso de niños oyentes, pero en el de los niños sordos la falta de la voz sonora de la madre está suplantada por otros recursos.

Es de interés particular destacar la diferencia entre oír y escuchar. Los bebes oyen, no oyen u oyen poco. Oír y escuchar no necesariamente se refieren a lo mismo. Oír significa percibir los sonidos acústicos, escuchar es prestar atención a lo que se oye e incluye la intencionalidad y el deseo. Uno puede escuchar con todo el cuerpo.

M. Schorn comenta en uno de sus libros:

“El niño y el adolescente sordo” el caso de una niña sorda llamada Jessica quien encontró una mamá que disfrutaba de su presencia, y al unísono, ella disfrutaba de su mamá. Esta niña padecía una sordera profunda y si bien no podía oír ruidos ni voces, si podía “escuchar” otras “voces” provenientes del afecto, de la narcisización de esa madre a esa hija y de la sexualización precoz que se realiza a partir de los cuidados de la madre con sus dos sistemas psíquicos constituidos (conciente-inconciente). “Es la madre la que propicia el entramado ligador desde los orígenes y

la que puede unir al hijo con representaciones totalizantes y hacer ingresar al bebe en el horizonte suturante de la castración"[18] (Piera Alaugnier, 1991).

M. Malher, psicoanalista inglesa sostiene que todo niño atraviesa por una serie de fases en el proceso de separación-individuación para el logro de su identidad.

La primera fase, la autista normal, corresponde a las primeras semanas de vida donde predominan en el bebe los procesos fisiológicos más que los psicológicos. Desde esta postura podríamos pensar que la falta del sentido auditivo provocaría la prolongación de esta fase produciendo una respuesta en el niño de más dormir.

Existen otras concepciones como la de Didier Anzieu[19] quien en su libro "El yo-piel" (1987) habla de las sensaciones auditivas que preparan al sí mismo para estructurarse.

"El espejo sonoro o la piel audifónica ayudan al aparato psíquico para la capacidad de significar y luego de simbolizar".

"Aparte de los ruidos específicos producidos por la tos y por las actividades alimenticias y digestivas, ya desde el nacimiento, el grito es el sonido más característico que los recién nacidos emiten".

"El análisis físico de los parámetros acústicos permitió al inglés Wolf en 1963 y 1966 distinguir en todo lactante de menos de tres semanas cuatro tipos de gritos estructurales y funcionalmente distintos: el grito de hambre; el de cólera; el de dolor de origen externo y el grito como respuesta a la frustración (...). Todos estos gritos en el bebe son puros reflejos fisiológicos pero inducen en la madre a reacciones específicas encaminadas a que el grito cese. La voz materna a partir del final de la segunda semana detiene el grito del bebe mucho mejor que cualquier otro sonido. A las cinco semanas el bebe distingue la voz materna de las demás voces, mientras que todavía no diferencia el rostro materno de otros rostros".

Como dijimos anteriormente, el bebe sordo de nacimiento o que queda sordo al poco tiempo de nacer se sumergiría en ese estado de mayor dormir envuelto en una sonoridad intrauterina y cenestésica siendo luego el desarrollo del sensorio-visual, el que posibilitaría la relación del niño con su madre y su entorno.

Si observamos las conductas del niño sordo, podemos encontrar una relevancia en la función del mirar, así como un acentuado gusto por el tocar y el oler.

Toda la piel proporciona al aparato psíquico las representaciones constitutivas del YO. La piel está en estrecha conexión con los otros órganos de los sentidos (oído, vista, olfato, gusto) y con la sensibilidad cenestésica y de equilibrio. También facilita el intercambio con el entorno. En consecuencia el lugar que ocupa el contacto táctil de la madre con su hijo es muy importante no solo en la estimulación orgánica sino como manifestación de afecto y transmisor de calor.

Según Didier Anzieu^[20] (1987)

“El YO piel como representación psíquica, surge de los juegos entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño, así como de las respuestas de la madre a las sensaciones y a las emociones del bebe, respuestas gestuales y vocales, pues la envoltura sonora refuerza la envoltura táctil” (...). “El YO piel es el pergamino originario que conserva los garabatos tachados, raspados, sobrecargados de una escritura originaria preverbal, hecha de trazos cutáneos”.

Los bebes sordos, al igual que los oyentes, irán construyendo su aparato psíquico en el interjuego de ese vínculo materno.

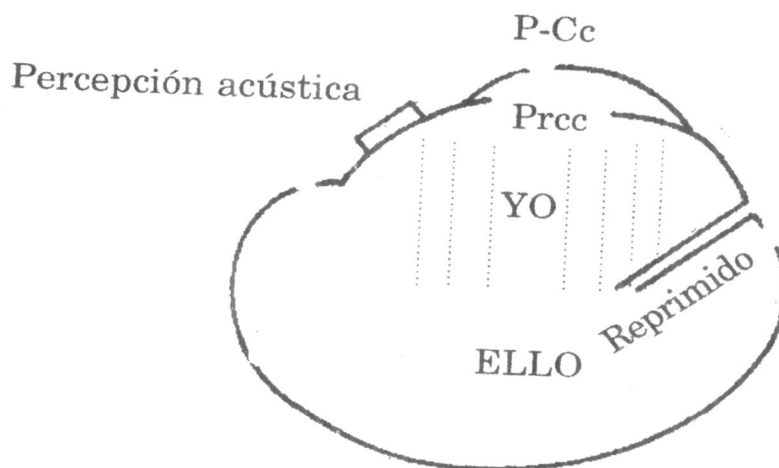
Podemos preguntarnos entonces, ¿influye la falta de audición de la voz de la madre en esa estructuración?, ¿la falta de representaciones verbales (acústicas), imposibilitarán el acceso a representaciones preconcientes-pensamientos?

Sigmund Freud, en 1916, en una carta a Ferenczi dice que la representación de palabra en el caso de los sordomudos “es posible reconocer un proceso de inscripción del preconciente original” (...). “En el caso de los normales (oyentes) el preconciente está constituido por representaciones de palabras, pero en este caso puede ser reemplazado por otra cosa”. Y en 1923 en “El yo y el ello”^[21] habla del valor de las representaciones verbales y hace acotaciones respecto de las personas sordas.

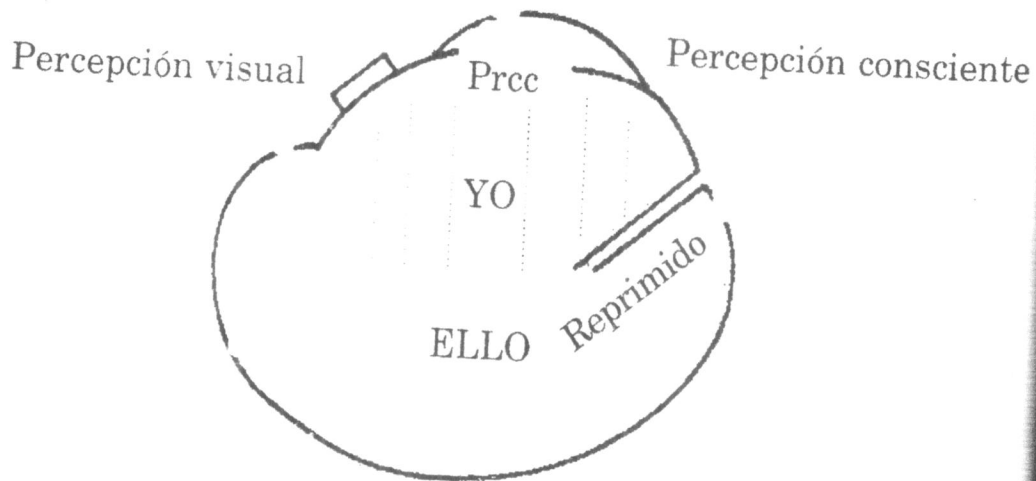
“Las representaciones verbales son restos mnémicos. Fueron en un momento percepciones y pueden volver a ser concientes,

como todos los restos mnémicos". (...). "Los restos verbales proceden esencialmente de percepciones acústicas". "Al principio podemos dejar a un lado como secundario, los componentes visuales de la representación verbal adquiridos en la lectura e igualmente sus componentes de movimiento, los cuales desempeñan, salvo para el sordomudo, el papel de signos auxiliares". "La palabra es pues, esencialmente el resto mnémico de una palabra que ha sido oída".

Estas palabras dichas por Freud nos permiten pensar en la importancia que juega el rol de lo visual como compensatorio en el sordo. Freud hace una representación del aparato psíquico en la que el Yo aparece conformado en uno de sus lados por un receptor acústico[22];



¿Podríamos pensar que en los sordos mudos el receptor acústico estará compensado por un receptor visual como representante de lo no audible?



Freud en sus textos metapsicológicos distingue dos tipos de representaciones:

- 1) La representación de cosa, la cual es esencialmente visual
- 2) La representación de palabra, la cual es esencialmente acústica.

También sostiene que la representación de palabra no puede reducirse a una preponderancia de lo auditivo sobre lo visual. Esto último permite pensar que la representación palabra se puede alcanzar a través de otro canal, lo visual, por medio de la lengua de señas (gestos, imagen de palabra simbólica).

Los nuevos progresos en imaginería cerebral, TEP (tomografía de emisión de positrones) e IRMF (imaginería por resonancia magnética funcional), demuestran un aumento de las áreas visuales de los sordos. La corteza visual y auditiva no es tan distinta como se creía. La sordera, tanto genética como adquirida produce una reorganización parcial del cerebro.

Estudios recientes han podido demostrar que neuronas del cortex visual en el lóbulo occipital, se apropian de algunas zonas destinadas normalmente a la audición en el lóbulo tèmpero-parietal. Por otro lado, la predominancia del hemisferio izquierdo en las personas normo-oyentes en el

lenguaje hablado; en el lenguaje de los sordos, solicita más el hemisferio derecho.

Asimismo se ha demostrado que el aprendizaje precoz de la lengua de señas, modifica la distribución de las áreas implicadas en el tratamiento del lenguaje y además que la lengua de señas es un lenguaje completo, pues posee una estructura formal parecida a la de los lenguajes hablados. Tras la privación auditiva, las modificaciones de la organización cortical que trata la visión son muy específicas y la actividad de las regiones temporal y parietal izquierda es mucho más neta en sordos que en oyentes.

En palabras de Marta Schorn:

“El soporte de la estructuración psíquica en estos niños será pues un entramado entre madre e hijo centrado en imágenes visuales, en conjunción con lo táctil y lo olfativo. El no oyente es un hábil y útil observador. Capta con su mirada el estado de ánimo de su madre y de su entorno y trata de “escuchar con sus ojos” lo que sucede a su alrededor”.

Si entre la madre y el niño se produce un encuentro tierno y confiable, y si este juego amoroso entre ellos se sostiene el niño irá pudiendo predecir ciertos acontecimientos y la madre le hablará a su hijo a través de otros canales.

El lenguaje visual aparece como lenguaje natural comunicativo entre él y el mundo. Pero si este lenguaje no se da, y la madre en su desconcierto no aparece, la incompreensión, la falta, dejan sus huellas más profundas.

M. Schorn cita a Vygostky (1991) cuando este expresa lo siguiente: “Si un niño ciego o sordo alcanza un grado de desarrollo igual que un niño normal, entonces el niño con un defecto consigue esto de otra manera, por otras vías, por otros medios. La clave de su desarrollo será la compensación, el uso de un instrumento cultural alternativo”. Según Vygostky, el instrumento alternativo para la educación especial del sordo profundo es la lengua de señas pues esta recurre a las funciones que están íntegras, las visuales.

Un niño oyente domina aproximadamente a los cinco años casi 3000 palabras, el niño sordo solo a veces 500. Es ahí donde aparecen los problemas.

El desarrollo de un lenguaje visual gestual temprano aportado por los padres o por sustitutos alternativos que introduzcan a ellos también en la lengua de señas, estimulan y posibilitan en el niño un mayor desarrollo de un pensamiento conceptual complejo y colaboran en la estructuración psíquica.

Según Oliver Sacks: "A través del lenguaje interior o la seña interior se elaboran significados y conceptos. Se alcanza su propia identidad, se construye su propio mundo interior".

Sacks sostiene que las señas en el niño sordo aumentan la percepción y la inteligencia y "nos revela que existen en el cerebro posibilidades insólitas, lo que nos muestra la flexibilidad casi ilimitada y los inmensos recursos del sistema nervioso del organismo humano cada vez que se enfrenta a una situación nueva y tiene que adaptarse".

Podemos pensar al niño sordo como conformado a partir de una partitura musical distinta a la de un niño oyente. Esta nueva partitura estará formada por los "sonidos" de lo visual, lo olfativo y lo táctil. Esto funcionaría de manera integrada y melódica.

Grupo Familiar

En general cuando los padres descubren la discapacidad auditiva en el niño, esto constituye un shock para los mismos, un dolor que por lo general, es reprimido.

El primer paso para una verdadera rehabilitación es la aceptación del grupo familiar de la discapacidad del niño. Es también importante que el contexto social en el que se encuentra la familia tome conocimiento de la dificultad auditiva del niño para lograr el reconocimiento social tanto del grupo familiar como del niño sordo.

Podría decirse que la educación del niño sordo comienza con el esclarecimiento concreto que hacen los padres dentro del contexto social de la discapacidad de su hijo.

Ser padres de un niño con discapacidad auditiva demanda constantemente perseverancia y paciencia para acostumbrar al niño a los modos normales de conducta. Podríamos pensar que si no se ejercen estas dos virtudes básicas, esto propiciaría el terreno para la aparición de un niño inadaptado, mal acostumbrado.

Diversos autores sostienen que muchos de los problemas que afectan a estos niños son consecuencia no solo de la falta de audición sino también del aislamiento social al que pueden quedar expuestos.

En el proceso de desarrollo de todo niño (incluidos los no oyentes) es importante conducirlos hacia la autosuficiencia, la independencia. En el caso de los niños deficientes auditivos este proceso es mucho más difícil ya que exige más del medio humano que lo rodea, el que deberá ser lo suficientemente organizado para que la sordera no sea causante de una patología.

La vida de una familia cambia ante un caso de deficiencia. Entre los primeros sentimientos que aparecen experimentados por los padres surge la rabia frente al diagnóstico. Luego hay un período de aceptación seguido por un movimiento positivo que tiene que ver con la puesta en acción por parte

de los padres. Generalmente, hay un alejamiento del grupo familiar de amigos, parientes; no buscan ayuda profesional y tienden a sobreproteger al niño creando trabas para que se desarrolle su potencial.

Los padres deben establecer fuertes vínculos con el niño y proporcionarle oportunidades para desarrollarse, para esto deben estimular en el niño el desarrollo de habilidades sociales independiente, permitiendo que demuestre sus capacidades.

En estos casos la familia necesita de ayuda, ser comprendida en su sufrimiento y confusión. Para esto consideramos importante que reciba información acerca de qué es la sordera, lo que ella representa para el niño y qué se puede hacer para ayudar.

Los profesionales que colaboren en esta problemática deberán intentar envolver a la familia en la educación, para esto es fundamental conocer la estructura y dinámica familiar de este niño y respetar sus particularidades.

El profesional deberá dar una orientación a los padres de cómo adaptarse a las dificultades haciéndolos descubrir como actuar y por qué. Estos papás deberán asumir sus roles en una relación placentera y comprensiva.

El profesional que intervenga tendrá que “luchar” con las expectativas reales del niño.

Diversos autores coinciden en la necesidad de devolver a los padres la responsabilidad de la educación o la reeducación de su hijo. La pareja parental es el par indispensable para el éxito del proceso educativo que llevará al niño a un desarrollo armónico y global. Podemos pensar que no es suficiente que un equipo de profesionales atienda al niño; son los padres o quienes se ocupen de él los pilares básicos para la “superación” del déficit sensorial.

La familia a partir de los “movimientos del lenguaje” estimula al niño a pensar en términos de palabras, a clasificarlas en conceptos con significados y a usarlas para manipular su medio.

En el trabajo dialéctico entre padres y profesionales a estos últimos les corresponderá indicar todas las posibilidades y no tomar decisiones mostrándoles a los padres que el primer hecho a ser considerado es que su hijo es un niño y en segundo lugar un sordo. Deben ayudar a desarrollar en los padres una actitud positiva pensando en su hijo de una manera distinta, pensando en cómo se lo podría ayudar a ampliar su habilidad para oír.

Debido a la persistencia del balbuceo infantil, muchas veces la sordera pasa desapercibida para los padres quienes no se dan cuenta de la ausencia del reflejo de orientación o de alerta a los estímulos sonoros presentes en el ambiente. Esto puede ocurrir por alguna de estas razones:

- Que el niño reaccione por medio de sus otros sentidos,
- Que los padres justifiquen la ausencia de reacción a distracción.
- Que los padres no tengan referencia respecto de otros niños de la misma edad (falta de información).
- La negación del problema de audición ante el deseo de ver a su niño normal.

Como dijimos anteriormente, las actitudes de los padres frente a la discapacidad de su niño serían en muchos casos la compasión, el sufrimiento, los sentimientos de culpa y la situación de shock.

Por lo general un niño con estas características produce cierta intranquilidad en el hogar. Esta se manifiesta por una tensión entre los padres y las personas cercanas que lo rodean. Para aliviar esta tensión es útil el ejercicio de la corresponsabilidad, lo que significa distribuir responsabilidades entre los miembros de la familia. Significa también que los miembros de la familiar puedan desarrollar su propia vida y que al mismo tiempo la familia funcionando como un sistema, en tanto todo organizado como un conjunto de miembros con relaciones y reglas de relaciones específicas piense, sienta, comparta las situaciones agradables y desagradables que le depara la vida familiar con un niño con trastornos auditivos.

Es importante tener en cuenta el papel que ocupan estos niños en la dinámica familiar. Muchas veces se lo ubica en un lugar de víctima, ocupando implícitamente el rol de excluido dentro de su propia familia. Esto se manifiesta a través de las actitudes de compasión de sobreprotección como si se tratara de una disculpa por “el rechazo”.

Muchas veces este niño con trastornos auditivos tiene hermanos o hermanas que son oyentes.

A partir de la bibliografía consultada consideramos que es grave que el niño “diferente” acapare todos los cuidados, atención, amor por parte de los padres, ya que en estos casos cada hijo requiere de más cuidados, dedicación y expresiones de amor, debido a que uno del grupo demanda especiales atenciones. Se trata de una dedicación especial para todos igualmente distribuida quedando claro que hay uno que por motivo de su discapacidad exige de todos los demás especiales atenciones.

Es importante tener en cuenta que los hermanos oyentes juegan un rol muy especial en lo referente a la transmisión de las experiencias social por parte de estos niños.

Debido a que muchas veces los padres sobrecargan de exigencias y responsabilidades a sus hijos oyentes (con respecto al hermano con trastornos auditivos); éstos reprimen y modifican su conducta para no generar situaciones conflictivas. Esta situación genera estados de tensión que afecta tanto a los niños oyentes como al niño con trastornos auditivos, creando un clima molesto y falta de armonía entre los hermanos.

Para comprender al niño con trastornos auditivos, no sólo lo que trata de decirnos sino su conducta global, es importante y diríamos indispensable entender la estructura de personalidad del niño impregnada del trastorno auditivo. Sólo de esta manera se podrá lograr que crezca libre y sin temores.



Aprendizaje De Lengua De Señas Y Comunicación

Numerosos estudios [23] señalan la importancia de la comunicación en la construcción de la subjetividad. En este trabajo también se ha llamado la atención sobre esta relación.

El lenguaje tiene gran importancia en el desarrollo del pensamiento. Como ya se expuso, desde los primeros años de la vida de un niño los intercambios sociales y comunicativos van a tener una marcada incidencia en su desarrollo cognitivo. El lenguaje sirve para planificar y para regular la propia acción humana y ocupa, por lo tanto, un papel central en los procesos del conocimiento. En primer lugar porque se utiliza para comprender la información, y en segundo lugar porque es uno de los soportes principales en los que se guarda información y en tercer lugar porque favorece el razonamiento abstracto.

Muchos antropólogos y lingüistas resaltan el vínculo que existe entre lengua y cultura. Cada lengua encierra, en si misma, una visión del mundo. Puede decirse que en cierta medida construye la realidad.

En el caso de la comunidad sorda, la L.S agrupa a sus integrantes, otorgándoles un sentido de pertenencia que va más allá del déficit auditivo.

La L.S ha suscitado, a lo largo de los años, intensos debates y posturas antagónicas respecto de su uso. Los únicos que se sitúan afuera de tales controversias son los sordos, quienes la siguen utilizando y transmitiendo de generación en generación, solicitando incansablemente su reconocimiento y su incorporación al ámbito educativo y al ámbito sociocultural. Esta defensa se justifica en la capacidad de esta lengua natural para conformar la identidad de las personas sordas y su interacción con la comunidad a la que pertenecen.

La lengua debe ser, ante todo, una herramienta de comunicación y un vehículo para que el sujeto pueda expresarse libremente y conocer el pensamiento y el sentir de quienes lo rodean.

El ambiente familiar es una de las variables que mayor impacto tiene en el desarrollo de una persona. Esto puede observarse claramente si comparamos el aprendizaje y el desenvolvimiento familiar de un niño sordo hijo de padres sordos y el de un niño sordo hijo de padres oyentes. En el primer caso, el niño es expuesto desde el principio a un sistema de comunicación de características visogestuales en el que sus padres son comunicadores competentes por ser sordos, usuarios de la lengua de señas. Este niño construirá un vocabulario en esta lengua semejante al de un niño oyente de edad similar y podrá dialogar sobre temas diversos con sus interlocutores. Esta forma de comunicación favorecerá en el niño una identidad personal positiva, además le permitirá el acceso en el futuro a la cultura de la comunidad sorda y, paralelamente, irá ingresando al conocimiento del español como segunda lengua con más facilidad y rapidez, porque estará inmerso en una situación de aprendizaje que no es unilateral.

En el segundo caso, un niño sordo hijo de padres oyentes, se opta generalmente en el hogar, por la comunicación exclusivamente oral, privando al niño de esa lengua natural.

En ocasiones, los padres mantienen una posición defensiva y no aceptan la necesidad de nuevas alternativas comunicativas con su hijo.

El interés que tienen de que su hijo se diferencie lo menos posible de otros niños los conduce a rechazar los sistemas visogestuales de comunicación.

Es importante tener en cuenta que el niño sordo, al principio, no encuentra satisfacciones en el lenguaje oral, porque el conocimiento que posee de él es tan limitado que no le permite expresarse en libertad. Esto dificulta la comunicación con su familia que se dirige a él en una lengua que no comprende del todo y que no reconoce como propia. Por otra parte, al no tener competencia en la lengua de señas se reduce en el niño la posibilidad de establecer vínculos con la comunidad sorda. Postergar la comunicación precoz del niño sordo en el seno familiar le quita la oportunidad de organizar por medio de una lengua natural, el mundo que lo rodea, imponiéndosele un déficit adicional al ya existente.

Al igual que los niños oyentes, aprenden su lengua lentamente y equivocándose. Al comienzo realizan las señas con lentitud hasta que las logran dominar desde todos sus aspectos: sintáctico, morfológico y semántico.

Es muy importante preguntarnos cómo funcionan la atención y la memoria en los no oyentes. Debemos tener en cuenta que tanto memoria como atención constituyen dos de los dispositivos básicos del aprendizaje.[24]

En psicología cognitiva se aceptan las teorías que proponen que el procesamiento atencional es limitado y distribuible. Estas teorías asumen que las distintas tareas demandan recursos atencionales para su ejecución y que estos recursos son limitados. Los límites de la atención son relevantes en la realización de tareas ya que influyen en como las personas buscan en el mundo de los estímulos piezas críticas de información y cómo esta información es procesada una vez encontrada.

Debido a su deficiencia auditiva, en los sordos, el código de procesamiento verbal no funciona correctamente, por lo que las palabras serán solo procesadas por sus características visuo-espaciales, como la forma o posición. De manera, que los recursos disponibles para el código visual están siendo demandados para procesar dos tipos de estímulos, objetos y palabras que en oyentes se procesan por códigos distintos. Esto quiere decir que los sordos dependen del código visual para procesar más cantidad y tipo de información que los oyentes.

Queda claro entonces, que la demanda de recursos atencionales ante una misma tarea para un oyente y una persona sorda es diferente, tanto en tipo como en cantidad de recursos.

Pasemos a ocuparnos de la memoria. La pregunta es: ¿Qué tiene que ver la sordera con la memoria? Según distintas investigaciones parece ser que bastante debido a que la estructura y forma de trabajar del proceso de memoria es en gran parte dependiente del tipo de información que maneja.

Podemos definir la memoria como el almacén donde se guarda la información percibida para ser utilizada posteriormente. Este almacén puede

ser permanente (memoria a largo plazo) o temporal (memoria a corto plazo o memoria operativa) según fue caracterizado por Atkinson y Shiffrin.

La memoria operativa se caracteriza por su limitación temporal y espacial y su función es mantener la información disponible mientras se trabaja con ella.

Los sordos tienen un sesgo hacia el modo de representación visoespacial en memoria. Aunque en diferente grado pueden procesar información de los dos tipos (visual, espacial y verbal fonológica), a la hora de realizar tareas de memoria (como recordar una palabra o mantenerla en memoria operativa durante la lectura), prefieren utilizar estrategias visuales más que fonológicas.

Es evidente que los sordos no tienen la posibilidad de entrada de información fonológica (forma sonora de las palabras, por lo que el fonológico-verbal se desarrollará con deficiencias y lo visuo-espacial o bien se desarrollará más o se verá sobrecargado por tener que almacenar más cantidad y tipo de información que en oyentes.

La educación en niños sordos de nacimiento:

No pocos son los intentos de otorgarle al niño sordo una educación especializada. Pero la pregunta que nos surge es la siguiente: ¿Es una educación que busca transformar la escuela en un centro de rehabilitación o, por el contrario, es un tipo de enseñanza que apunta a alcanzar los mismos objetivos que en niños oyentes, pero con la implementación de distintas estrategias educativas?

Si las escuelas y los docentes sostienen una actitud rehabilitadora, el trabajo con estos niños se volverá frustrante tanto en niños, padres y maestros porque el niño sordo no recuperara la audición ni tampoco aprenderá de esta manera los contenidos escolares.

De esta manera la comunidad sorda queda en condiciones desfavorables dentro de nuestra comunidad, ya que quedarán impedidos al acceso de distintos tipos de conocimientos y a la elaboración de razonamientos desde el lenguaje.

Como ya mencionamos en otra parte de este trabajo; existen distintos criterios en la enseñanza de los niños sordos. Entre ellos: el oralismo, la enseñanza desde el español señado y el bilingüismo.

En otros países, como Suecia, Estados Unidos de América, Colombia y Brasil, entre otros, definen al niño sordo como un sujeto bilingüe y, por lo tanto, emplean actualmente la educación bilingüe bicultural para el acceso a las diversas áreas de conocimiento, incluyendo el idioma oficial y sus resultados son altamente favorables.

De esta manera, la preparación de un niño sordo es similar a la de un oyente, no incidiendo la sordera en la cognición.

La literatura de docentes de estos países confirma que, al igual que la educación argentina, también ellos atravesaron los mismos procesos y las mismas dudas. Por esta razón, consideramos que, 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 imperan en el resto del mundo”. [25]

En estos países el niño sordo está considerado como un alumno bilingüe y bicultural que proviene de un grupo minoritario. Se acepta el idioma viso-gestual como lengua natural y como lengua segunda y aprendida, el idioma de cada país en forma escrita.

Debemos esclarecer el objetivo de la enseñanza y encausar el problema de estos niños desde una perspectiva educativa que los involucre en la participación dentro de la sociedad a partir de la diferencia.

Como es obvio, la pérdida y/o ausencia de la escucha tiene implicancias comunicativas por lo que el niño sordo no llega a la escuela con el español oral adquirido, como el resto de los niños, esto debe ser compensado con la lengua más accesible para ellos que es aquella empleada por la comunidad sorda argentina: Lengua de Señas Argentina (LSA).

Las dificultades de comprensión presentes en estos niños, son el resultado de la comprensión escasa del idioma. Creemos necesario que los maestros aprendan la LSA o que cuenten con un adulto sordo en clase, capaz de abrir un canal de comunicación con los más pequeños.

“Los docentes deberían estudiar en profundidad las características de la cultura sorda, sus costumbres y la enseñanza en LSA de las diversas áreas de conocimiento. El trabajo en la educación de los niños sordos debe comenzar, entonces, por la reflexión sobre las características del alumno 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 lectoescritura. 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 sino con el empleo del idioma con mayor facilidad para el estudio de todas las áreas, respetando los contenidos aprobados para cada nivel”. [26]

A continuación haremos una exposición de los *dispositivos básicos del aprendizaje* en los niños sordos:

La atención:

Para comenzar diremos que en todo proceso psicológico se busca siempre la relación de la personalidad con respecto al mundo; del sujeto con el objeto; de la conciencia con la "cosa", y esta correspondencia se manifiesta en la atención.

Siguiendo las ideas de Castellanos Pérez y et al. diremos lo siguiente:

"La atención se define como la tendencia de la actividad psíquica y de su concentración sobre un objeto que tiene para la personalidad determinada significación. Por tendencia se comprende el carácter selectivo de la actividad psíquica, la selección voluntaria e involuntaria de su objeto, la conservación y el mantenimiento de esta selección durante un tiempo más o menos prolongado". [27]

Debemos partir de la idea de que la atención constituye una condición muy necesaria para la ejecución de toda la actividad humana. Es una faceta de todos los procesos cognoscitivos de la personalidad, y, precisamente, aquella en que estos procesos aparecen como una actividad orientada hacia el objeto.

Por otro lado, debemos mencionar que la atención forma parte del proceso de percepción y por lo tanto, significa que el hombre no solo oye, sino que escucha, incluso intensamente; que el hombre no solo ve, sino que, mira, observa y contempla. De esta manera se produce una modificación en la estructura del proceso: el paso de ver al mirar, contemplar; de la percepción a la observación; del proceso a la actividad orientada.

Si consideramos el desarrollo de la atención a lo largo de las distintas etapas tendremos en cuenta lo siguiente:

En relación con la educación de la atención en las diferentes etapas del desarrollo, F.N. Gonobolin plantea que la atención se desarrolla en la práctica. Este planteo es válido si se tiene en cuenta que estos ejercicios deben ser vinculados a una actividad determinada, ya sea a través del juego, estudio o trabajo.

En la edad temprana, la atención es no premeditada ya que el niño no domina acciones especiales que le permitan concentrarse en algo. Por lo tanto, la atención de los niños pequeños es involuntaria, dependiendo de las características de los estímulos, su intensidad, contraste, etc. En sentido general el niño oyente se siente atraído por objetos de colores brillantes y vivos, por movimientos, por sonidos nuevos y fuertes. El niño sordo, por otro lado, se encuentra en desventaja con respecto a lo anteriormente expresado, ya que los estímulos que llegan a estos son débiles o a veces están totalmente ausentes; como por ejemplo: los sonidos del medio ambiente, de juguetes sonoros, de canciones maternas, entre otras. Esto es lo que debilita las posibilidades de estos niños para atender al objeto o fenómeno en cuestión.

El adulto colabora para que a medida que el niño va creciendo, este pueda ir adquiriendo una atención más conciente. Así, el adulto le plantea nuevas exigencias, y surgen tareas nuevas que él debe realizar en dependencia de sus posibilidades. Pero en los casos de niños sordos, la comprensión de las instrucciones que recibe del adulto para realizar una tarea determinada, se ve dificultada debido al déficit auditivo.

Ya en la etapa preescolar el niño se dedica al juego, actividad que desempeña un papel fundamental en la formación de las cualidades psíquicas en este período. Se concentra en el juego porque existen para él necesidades y motivos para esa actividad.

En el caso de los niños sordos, éstos también juegan pero su actividad lúdica debe ser organizada por el adulto en sus primeros intentos. De lo contrario esos juegos son superficiales y no educan.

En la edad preescolar es común que los niños escuchen narraciones de cuentos por parte de sus docentes, familiares, hermanos mayores, etc. De esta manera se va desarrollando en ellos la atención cuando estos cuentos son interesantes y propios de la edad.

Según Castellanos Pérez et al.:

"En el caso de los niños sordos, esto se hace difícil por la vía del lenguaje oral y, hasta el momento, no se ha podido generalizar el

tratamiento de las narraciones por medio de la lengua de señas, elemento que esta siendo tratado mediante las vías no formales y de orientación a los padres, pero sin resultados generalizados".[28]

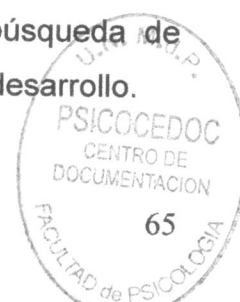
Esto último constituye una de las tantas limitaciones para el desarrollo escalonado de la atención de los niños sordos en la edad preescolar.

El ingreso de un niño a la escuela representa para él algo positivo y motivante en relación con su nueva posición como alumno en la institución escolar. Se encuentra en una situación nueva y favorable hacia la actividad de estudio, situación que depende de la organización y trabajo de la propia escuela. Ahora es el maestro quien da instrucciones y plantea exigencias, lo que forma en el escolar una actitud conciente hacia la concentración en la actividad docente.

Durante esta etapa, el maestro, desarrolla en el alumno, habilidades de distribución de la atención entre varios objetos y tareas. En el caso del niño sordo, el maestro debe desarrollar una adecuada organización y un trabajo correctivo-compensatorio-desarrollador, en función del desarrollo de la atención del niño con el máximo aprovechamiento de todos los analizadores conservados.

En esta etapa, decisiva para el desarrollo de la atención del escolar sordo, mientras más sean las impresiones que origine el objeto, más intenso será el foco de excitación producido en el cerebro, lo que reforzará la concentración sobre ese objeto, fenómeno, material de estudio, etc.

A modo de conclusión y siguiendo las ideas de Castellanos Pérez y colab. podemos plantear que el desarrollo de la atención voluntaria se encuentra muy relacionado con la influencia que ejerce el lenguaje en la regulación de la conducta del niño, ya que mediante el lenguaje él puede planificar previamente su atención en relación con las condiciones de ejecución de la actividad a realizar, al expresar verbalmente hacia qué se debe orientar. En el caso de los menores con dificultades auditivas este paso se obstaculiza, haciendo que los especialistas vayan a la búsqueda de nuevas vías (como planteara L.S. Vigostsky), de rodeo hacia el desarrollo.



A partir de una investigación llevada a cabo en una de las tantas escuelas Cubanas llamada "Héroes del Goicuría", de Matanzas, donde el objetivo era realizar un estudio sobre las particularidades de la atención de los alumnos sordos del primer ciclo. Para ello fueron aplicados ejercicios exploratorios simples y de fácil realización. Estos permitieron simplificar las tareas vinculadas al acto de atender. Como conclusión de esta investigación pudo comprobarse que las mayores dificultades estaban dadas en el no cumplimiento del tiempo previsto para la ejecución de la tarea, generalizándose en dichos alumnos, la lentitud, medida a partir de la instrucción dada hasta completar el ejercicio. (Castellanos Pérez et al., 2004).

Entre las características más generales de la atención que se pusieron de manifiesto figuran las siguientes:

- 1- Dificultades en la comprensión de la instrucción dada. Si bien consistían en ejercicios fáciles, fue mucho el tiempo invertido en la explicación de las instrucciones a los de los tres grupos muestreados. Por lo tanto, se infiere, que requieren de un tiempo mayor para la comprensión de la instrucción dirigida al objetivo concreto de la tarea.
- 2- Requieren, por parte del adulto, de todas las vías de comunicación posibles; entre ellas: dactilología, lengua de señas, lenguaje escrito (rótulos), lenguaje oral, demostraciones.
- 3- Presentan inestabilidad en su atención, y son pocos los casos donde se logra concentración en la tarea. Demuestran marcada inseguridad en lo que hacían.
- 4- Hay casos que demostraron lentitud reaccional ante las tareas.
- 5- En más del 50% de los niños se pudo apreciar una atención distráctil. Esta distractibilidad de la atención aparece como la insuficiencia de la motivación interna para mantenerse en una actividad sin interrumpirla. Por lo tanto, podemos hablar en términos de una débil concentración de la atención.
- 6- Se presentaron dificultades en la distribución de la atención, lo que demostró que el entrenamiento de esta cualidad debe ser más atendido

directamente desde los primeros grados, pues se conoce que la posibilidad para lograr esto la da, en gran medida, la práctica. A pesar de haber propuesto ejercicios que requerían de la ejecución solo de dos acciones a la vez, se mostraron dificultades derivadas del hecho de que resultó difícil, por ejemplo, escribir los números en orden ascendente y nombrarlos en forma descendente. En este tipo de ejercicio falta automatización para lograr que se distribuya la atención con mayor facilidad.

Los ejercicios que medían el volumen de la atención, presentaron dificultades, específicamente en el 2do. grado, donde por lo general no obtuvo ningún alumno la máxima puntuación, ya que no abarcaban a la vez todos los elementos.

Y para finalizar retomaremos las palabras de Castellanos Pérez et al.:
"... el maestro de la escuela para niños sordos debe profundizar en las características de la atención de sus alumnos, como proceso psíquico que interviene en el éxito de todos los demás procesos de la personalidad. Las características de la atención se encuentran muy vinculadas a las motivaciones e intereses de los alumnos, aspecto que debe ser tenido en cuenta por los docentes en la preparación y desarrollo de las clases y en la organización del horario docente para cada una de las actividades que se programen y que propicien una adecuada movilidad de la atención de una actividad a otra, elemento en el que estos niños presentan mayores dificultades". [29]

Particularidades de la Actividad Sensoperceptiva

La vida del hombre está orientada a partir de su propia actividad en el medio que lo rodea. Esta orientación se apoya en gran medida, en el reflejo subjetivo de la realidad objetiva por medio de nuestros órganos de los sentidos, donde además de las impresiones visuales, participan señales del olfato, el gusto, tacto y oído.

A continuación nos detendremos detalladamente en la importancia que tiene la audición en la percepción de la realidad.

Entendemos que el conocimiento del medio se efectúa a partir de un complemento entre la percepción visual y la auditiva que constituye parte importante en la adquisición del lenguaje.

Distintos objetos, en la naturaleza y en el medio en que vivimos producen sonidos diversos. Estos sonidos nos permiten muchas veces reconocer al objeto del que tratan. Es así como mediante el oído podemos percibir la presencia de objetos aunque no estén visibles, como por ejemplo: el cantar de los pájaros, el canto específico de cada especie, etc.

A través del sonido podemos detectar también, situaciones difíciles o peligrosas. De esta manera y por todo lo anteriormente expuesto, diremos que el sonido, tiene función objetivo-cognoscitiva.

Los niños con dificultades de la audición no logran percibir en su totalidad la sonoridad del mundo que les rodea, por tener afectada la percepción auditiva, pero sí pueden llegar a dominar el lenguaje, desarrollar sus aptitudes y capacidades, de modo que esto les permita integrarse a la sociedad como miembros plenos de ella, esto es posible o sería posible si las condiciones de la educación especial lograrán cubrir dicho objetivo.

El maestro de estos niños con deficiencia auditiva, debe trabajar para el desarrollo y la estimulación de los diferentes tipos de percepciones. También debe tener en cuenta que el defecto de estos niños, se compensa en la medida que se estimule la actividad de los analizadores conservados: visual, táctil, cinestésico, gustativo y olfatorio.

Siguiendo los lineamientos de Castellanos Pérez et al. consideramos importante nombrar la importancia de la percepción visual en estos niños.

Si nos posicionamos desde la teoría de la súper compensación, opinamos que la afeción de un analizador en este caso, el auditivo, provoca automáticamente una intensa actividad de otro analizador. Según esta teoría, en los sordos se observa mayor desarrollo de la percepción visual que en los oyentes.

Por otro lado, cabe mencionar, la teoría que sostiene que el pensamiento abstracto reduce las posibilidades de desarrollo de las sensopercepciones. De esta manera, se limitaría en los sordos el desarrollo del lenguaje verbal y del pensamiento lógico abstracto, y por lo tanto no se apreciaría una influencia significativa del pensamiento sobre los procesos sensoriales, a consecuencia de lo cual las sensopercepciones de los niños

sordos (en especial las visuales), presentan mayores posibilidades para el desarrollo que en los oyentes.

Seguidores de esta hipótesis, consideran que los sordos "ven más" concreta y detalladamente la información que los oyentes. Sin embargo estas posiciones no demuestran aún la existencia de una regularidad.

No debemos perder de vista la consideración de que hay características de la percepción visual que se afectan en el niño sordo, las cuales hay que atender en todo proceso de desarrollo.

Siguiendo a Castellanos Pérez y colab. expondremos a continuación, algunas de las regularidades en la actividad sensorial de la persona sorda, derivadas del análisis bibliográfico y de la consulta a maestros de experiencia:

- El proceso de percepción y reconocimiento de objetos se hace más lento que en los oyentes, necesitan de un tiempo más prolongado para percibir aquellas propiedades que posibiliten "reflejar" el objeto íntegro y reconocerlo posteriormente.
- Al inicio de la enseñanza escolar surgen mayores dificultades en la organización voluntaria de la percepción, lo que se encuentra muy relacionado con las particularidades del proceso de atención.
- Cuando los niños sordos perciben objetos que apenas conocen y elementos aislados, requieren de la comparación con figuras conocidas para que la percepción sea completa.
- La percepción visual es más global y menos diferenciada. Esto se debe a que focalizan preferentemente en detalles secundarios que esenciales del objeto o fenómeno.
- Al niño sordo le resulta muy compleja la realización del análisis de aquellos objetos, cuya división en partes no se encuentra bien delimitada. Esto está en relación con el pobre desarrollo de sus procesos de análisis y síntesis y lo limitado de su reserva léxica.
- La actividad práctica y la lengua de señas revisten gran importancia para el desarrollo de la percepción visual del escolar con trastornos de la

audición. En ausencia de la palabra, un gesto puede conducir a una mejor comprensión del objeto o fenómeno percibido.

- Pueden reconocer los objetos por su contorno o silueta, lo que da la medida de que no presentan dificultades en la constancia perceptual.
- La percepción adecuada de las relaciones témporo-espaciales, representadas en láminas, se produce de manera muy lenta en escolares sordos, aspecto muy ligado también al desarrollo de su lenguaje verbal, específicamente a la interpretación de formas gramaticales del idioma español.

Es de considerable importancia poder reconocer y compartir la postura de estos autores en cuanto a la gran significación que posee la percepción visual para la persona sorda. Las razones de esta afirmación, son las siguientes:

- Brinda al niño sordo posibilidades para su comunicación con el mundo que le rodea.
- Se emplea ampliamente para la enseñanza del lenguaje, por ejemplo: la lengua de señas, la lectura labiofacial, la interpretación de videogramas, etc.
- Constituye una fuente de representaciones sobre el mundo circundante (naturaleza, personas, etc.)
- Desempeña un rol importante en su actividad laboral desde los primeros años de enseñanza.
- La percepción táctil de objetos planos resulta particularmente difícil al niño sordo, su dificultad radica en la cantidad insignificante de palabras que poseen y que con dificultad son mentalmente trasladadas al objeto que palpa, por tanto el insuficiente desarrollo del lenguaje y del pensamiento del niño sordo inciden también en el desarrollo de su sentido del tacto.
- Se aprecia un aumento considerable del papel de la sensibilidad vibratoria, ya que esta puede, dentro de determinados límites, compensar la falta de audición.
- Los niños sordos pueden percibir algunos de los fenómenos que en la "norma" son percibidos auditivamente, por ejemplo: escuchar el ruido de la

puerta que se abre, puede percibirlo por la masa de aire frío que viene del exterior, lo que se hace posible por las sensaciones termostáticas.

□ Las sensaciones cinestésicas no se desarrollan lo suficiente, esto constituye una de las causas de su lentitud y dificultades para realizar movimientos planos y rítmicos. Esto debe ser tenido en cuenta por parte del profesor de Educación Física.

En el lenguaje signado existen símbolos para señalar las cualidades principales que se reflejan en las distintas sensopercepciones. No obstante, presuponemos que el nivel de desarrollo del lenguaje y las posibilidades de expresión verbal inciden en gran medida en la diferenciación de las sensaciones de mayor complejidad.

Conocimiento Representativo: Memoria e Imaginación

Es a partir de la experiencia que vamos adquiriendo en el transitar diario que una basta cantidad de información, imágenes es registrada por la actividad de la corteza cerebral. Estas imágenes se fijan, almacenan y reproducen, en dependencia a las exigencias de la actividad que realiza el hombre.

Sabemos que la memoria es el proceso psíquico cognoscitivo que permite la fijación, conservación y ulterior reproducción de las experiencias anteriores, así como reaccionar, además, a situaciones y señales que actúan sobre nosotros. La memoria está integrada por diferentes funciones y/o procesos, entre ellos:

- La fijación o grabación: las estimulaciones que el hombre recibe quedan plasmadas en forma de huellas mnémicas y su resultado es la fijación de lo nuevo.
- La conservación o retención: permite mantener las huellas que han sido fijadas en un proceso dinámico, pues las huellas no se conservan tal y como se fijaron, sino que sufren transformaciones bajo la influencia de otras.

- La conservación o retención de las huellas puede ser más o menos prolongada, en función del tiempo de permanencia de estas.
- La reproducción: proceso que permite la actualización de las huellas que se han fijado, esta puede darse mediante el reconocimiento o en forma de recuerdo, que consiste en la actualización de la huella que se produce en ausencia del estímulo que la provocó.

En la vida de la persona sorda, el criterio de clasificación de la memoria según el contenido de la actividad, específicamente cuando esta es visual, cobra especial importancia. Así podemos observar como los niños sordos presentan curiosidad por observarlo todo y esto se ve reflejado en una aguda memorización de los objetos y fenómenos, por ejemplo, en relación con la ropa de maestros, el peinado, las pertenencias de una u otra persona.

Pero por otro lado, hay bibliografía que demuestra un juicio contrario a este último, ya que hay maestros que, centrando su atención en las dificultades que presentan los niños sordos en la enseñanza, ya sea en la fijación o en la conservación prolongada de los nuevos conocimientos, llegan a la conclusión de que estos niños tienen dificultad, tanto en la memorización del material verbal, como del ilustrativo.

Según Castellanos Pérez et al. los resultados de algunas investigaciones reflejan criterios de diferentes autores sobre la memoria en imágenes de los niños sordos:

- 1) A.N. Porociátnikov demostró que los niños sordos de 8 a 12 años tienen menor precisión en el reconocimiento de figuras que sus coetáneos oyentes, lo que ocurre también en edades más avanzadas.
- 2) Otros autores (R. Lindner, J. Verter) demostraron que el volumen de los objetos recordados por los niños sordos es menor que en los oyentes, lo que se manifiesta en la memorización objetiva de secuencias de láminas.
- 3) Por otra parte, N.M. Nudelman, constató que los niños sordos memorizan la representación de los objetos con menor precisión que los oyentes, en dependencia del carácter del dibujo. Cuando se representan los objetos en

su forma habitual estos niños memorizan mejor que los oyentes, mientras que cuando los objetos son reproducidos con aumentos o disminuciones que provocan diferencias en sus características habituales, sucede lo inverso.

Existen otros estudios cuyos resultados no coinciden con los anteriormente descritos ya que sostienen que los niños sordos memorizan a la par de los oyentes, tanto objetos como figuras geométricas, grupos de puntos, líneas, etc.

De lo anteriormente expuesto surge el siguiente interrogante: ¿Cuál es el papel de la verbalización en la memorización del material ilustrativo en un niño sordo?

Existen posiciones que consideran que la verbalización del material ilustrado entorpece la fijación de los objetos. Esta es una posición antagonista, donde aparece lo sensible por un lado y lo verbal por el otro.

De esta manera se infiere que la interrelación de lo verbal y lo mental, destruye la exactitud de las imágenes, por eso se plantea que las imágenes deben ser más perfectas en los niños normoyentes que en los mayores, en las personas intelectualmente menos desarrolladas y que no dominen el lenguaje, que en las personas de mayor desarrollo intelectual.

A partir de esta posición, podemos inferir que los sordos que tienen insuficiente dominio del lenguaje pueden tener mayor claridad y precisión de las imágenes.

Siguiendo esta misma línea, el investigador inglés J. Kilpatrick presupone que los niños sordos, debido al menor desarrollo idiomático que presentan, están más liberados de la influencia del idioma, lo que se pone de manifiesto en condiciones de memorización visual. Según este autor, los sordos, en menor medida, emplean la verbalización que los conduce al error, y esto los lleva a la distorsión de las imágenes, y por eso memorizan con mayor exactitud los objetos, pues al percibir cada objeto como algo independiente, ellos se esfuerzan en fijarlo con todas sus particularidades.

Por otro lado Castellanos Pérez y colab. plantean que las denominaciones verbales aumentan la permanencia de las huellas mnémicas en relación con las imágenes, su conservación y facilitan su

reproducción, al desempeñar en este proceso un papel mediador. Por ende, la verbalización puede estar relacionada con un elevado nivel de conocimiento del objeto, con las vivencias que de este posee el sujeto.

Autores norteamericanos consideran que en los sordos se desarrolla una elevada capacidad de fijación inmediata, más que cuando hay que pensar y verbalizar. Estos objetos, pueden ser diseños, trazados, figuras geométricas complejas, sin sentido. Según estos autores, en los niños sordos la memorización es fundamentalmente visual y lo hacen con éxito, mientras que la situación cambia cuando se trata de memorizar un material asequible a la actividad simbólica y el pensamiento conceptual.

Debemos tener presentes aquellos cambios que suceden en la memoria, en correspondencia con la periodización del desarrollo infantil, y que desde las edades más tempranas los niños sordos pueden desarrollar su memoria por imágenes.

A través de diferentes investigaciones se ha logrado comprobar que los niños sordos son más ágiles en encontrar lo específico, lo independiente, que lo principal.

Si consideramos algunas de las particularidades de la memoria por imágenes de los niños sordos, podemos decir que:

- Confunden objetos parecidos. Esto implica que su reconocimiento y reproducción sean menos exactos.
- Emplean en menor medida, medios o procedimientos de "búsqueda" de imágenes en la memoria.
- Presentan grandes dificultades en la integración y comparación de imágenes, al reflejarse estas en la reproducción reiterativa de figuras dibujadas con antelación, y sucede lo contrario cuando pueden apoyarse en objetos percibidos directamente que facilitan su comparación.
- Estas dificultades se presentan en la etapa preescolar y escolar primaria, luego son compensadas bajo la influencia de la enseñanza.

Memoria Lógico-verbal del niño sordo:

En primer lugar diremos que, como ya es sabido, el niño oyente comienza a memorizar palabras durante el primer año de vida y es a partir de la adquisición y perfeccionamiento del lenguaje, que éste va desarrollando la memoria verbal. Así vemos como, en los primeros años de vida, la memoria verbal del niño, es involuntaria y pobre en relaciones lógicas. Luego, en la edad preescolar y escolar, esta adquiere cada vez más un carácter lógico y racional, convirtiéndose en premeditada y supeditada al pensamiento lógico.

Mientras los niños oyentes dominan un lenguaje gramatical ya estructurado y rápidamente recuerdan todas las palabras nuevas por su significado; los niños sordos comienzan a asimilar las primeras palabras.

Siguiendo los lineamientos de Castellanos Pérez y colaboradores:

"En la actualidad los maestros que trabajan con alumnos sordos forman en ellos, no solo el lenguaje verbal, sino la memoria de este tipo. Lo que en la enseñanza del lenguaje verbal actúa como actividad, como proceso de viva comunicación entre el pedagogo y el niño, se fija en él en forma de huellas mnémicas que estructuran su memoria verbal, por eso cuanto más exactos se formen en estos niños los significados de las palabras, más rápido podrán descubrir las relaciones de estas palabras con otras; mientras mayores sean las posibilidades para expresarse en forma independiente, surgirán en ellos conexiones verbales más numerosas y diferenciadas, y así será más sólida y confiable la fijación y conservación, garantizándose una reproducción más productiva" [30].

Es frecuente en los niños sordos, que no puedan extraer una palabra de un grupo determinado y emplearla, en correspondencia con su significado, en otra combinación o en un contexto diferente. Esto hace que se esfuercen mucho por lograr la conservación íntegra del texto durante la reproducción, a pesar de que no siempre lo logran.

Autores como L.V. Zankoy y D.M. Maians demostraron la naturaleza lógica de la memoria de los sordos y apreciaron lo típico de su memoria verbal dentro de una pobre experiencia lingüística de lenta formación, adquirida por medio de un sistema de conexiones verbales, aún poco diferenciadas y que entorpecen la libertad de operar con palabras.

Por otro lado, nos parece importante mencionar, el hecho de que la insuficiencia de conexiones sólidas entre las palabras en correspondencia con las formas del idioma implica que a estos niños les sea muy difícil conservar en la memoria la frase como un todo y reproducirla después sin variación alguna.

La especialista rusa R.M. Boskis, sostiene que todas las sustituciones de palabras en el lenguaje de los sordos pueden dividirse en tres grupos fundamentales. El primer grupo lo conforman los cambios de una palabra por otra parecida, solo por la imagen externa de la palabra (táctil o escrita).

En otro grupo, los cambios basados no solo en la similitud en cuanto a significado (por ejemplo, pincel-pintura; ala-paloma; tierra-arena). El tercer grupo lo conforman los cambios de palabras que combinan la semejanza externa y la aproximación semántica. Todos estos cambios pueden encontrarse en los sordos durante la reproducción del material estudiado.

La apropiación, por parte de los niños sordos, de la dactilología, de la lectura y escritura de palabras, es un largo proceso que actúa no como unidad completa, sino como una estructura compleja compuesta por una serie de elementos, cuya consecutividad debe fijarse voluntariamente. Es de gran dificultad para los sordos, la memorización de palabras en una forma gramatical dada.

En experimentos de autores rusos, a los alumnos de 8vo. y 9no. grados se les invitó a recordar cinco verbos de poco uso en diferentes formas gramaticales y después reconocerlos entre otros 25 verbos.

Castellanos Perez et al. sostienen que los alumnos sordos de todas las edades presentan dificultades en la fijación de la estructura grafemática de las palabras; con menos efectividad agrupan palabras y con dificultades se apropian de procedimientos de memorización.

A continuación enunciaremos, siguiendo los lineamientos de los autores mencionados en el párrafo anterior, algunas particularidades de la memoria lógico-verbal de escolares sordos:

- Mayor desarrollo de la memoria inmediata en relación con la mediata.

- El apoyo visual, principalmente durante la instrucción de las actividades a realizar, facilita una mejor memorización a corto y largo plazo.
- Requieren del reforzamiento sistemático para lograr una buena memorización del material verbal estudiado. Este reforzamiento se traduce en repeticiones.
- Memorizan mejor cuando se apropian de vías de apoyo como el empleo de colores, formas, etc.
- Es escaso el uso de la sinonimia y antonimia como recurso para la memorización. Esta vía hace posible la ejercitación mnémica, aunque en clases visitadas por dichos autores, se comprobó que generalmente no se emplea al máximo este recurso.
- Requieren de un elevado grado de motivación para el desarrollo de su memoria voluntaria.
- Presentan dificultades en la reproducción de la composición grafemática de la palabra.
- Memorizan con dificultad las estructuras gramaticales del idioma español, por lo que es necesario reforzar el lenguaje gramatical signado en la práctica docente diaria.
- Las dificultades en el lenguaje, como omisiones, distorsiones, sustituciones, inciden en el desarrollo de la memoria lógico-verbal.

En la práctica de trabajo con los niños sordos se debe comenzar con la memorización involuntaria del material sobre la base de la actividad práctica con este, por ejemplo, su agrupación por unas u otras características, análisis y síntesis prácticos, o sea, ir de la actividad objetual a la mental, de las acciones externas a las internas. El maestro debe enseñarles a estos niños, a encontrar sus propios procedimientos de memorización. Esto les dará mas libertad para operar con imágenes naturales, ilustradas o verbales, de objetos de la vida diaria y confrontar esas imágenes entre sí.

El empleo de diferentes vías de memorización, facilita la ulterior reproducción del material verbal estudiado, y garantiza la solidez de los conocimientos adquiridos, entre esas vías se encuentran las siguientes:

- División del texto en partes.
- Subtitular cada parte.
- Selección en cada una de las partes de puntos de apoyo.
- Unión de las partes del material, según los subtítulos o los puntos de apoyo seleccionados en una cadena lógica de asociaciones.
- Emplear el método ilustrativo durante la memorización, especialmente en la introducción de nuevos contenidos.
- Realizar ejercicios relacionados con la comparación y la clasificación del material verbal.
- Estimular el empleo de sinónimos y antónimos.
- Sistematización del empleo de la lengua de señas en función de las estructuras gramaticales del idioma.
- Es preciso que el maestro y los padres atiendan el desarrollo de la voluntad del niño sordo hacia la memorización y deben tener muy presente que cuando se elevan las exigencias para que el alumno recuerde bien, los esfuerzos que este realice en sus múltiples intentos por recordar el material verbal contribuyen a conservar los conocimientos adquiridos un mayor tiempo en la memoria y a reproducirlos con calidad cuando la actividad lo requiera.

Es necesario y también difícil para los niños sordos, aprender a relacionar lo nuevo con los conocimientos ya adquiridos, es por ello que el maestro, debe tener en cuenta que dichos niños se limitan a establecer algunas semejanzas entre lo nuevo y lo ya analizado, sin percibir diferencias entre ellos.

La imaginación

Entendemos por imaginación aquel proceso psíquico cognoscitivo exclusivo del hombre, mediante el cual se elaboran imágenes que transforman anticipadamente la realidad en el plano mental. Lo fundamental de este proceso es la modificación que se efectúa a partir de la transformación que se produce cuando uno se imagina algo. Es en la

transformación mental de la realidad material que se expresa la personalidad del sujeto que crea, sus necesidades, sus formaciones motivacionales, sus conflictos, sentimientos, vivencias y conocimientos. Todo esto explica la importancia de la imaginación para el trabajo pedagógico como proceso de la cognición humana.

No nos vamos a referir a la clasificación de la imaginación para no entrar en demasiados detalles. Pero sí nos parece importante mencionar que un tipo de imaginación que los autores anteriormente mencionados denominan como “activa”, se caracteriza porque sus productos son susceptibles de ser materializados en la actividad práctica del sujeto. Dentro de esta, se clasifican la imaginación activa reestructuradora y la creadora.

La imaginación reestructuradora consiste en la construcción y/o reproducción de una imagen a partir de la descripción verbal del objeto, fenómeno o suceso. A los escolares en el proceso de asimilación de los conocimientos, les resulta necesario representarse objetos que no han existido en su experiencia pasada.

Así, en el escolar-lector se deben reconstruir imágenes creadas por el autor de la obra, y esas imágenes surgidas en el lector lo hacen testigo de los hechos ocurridos en los diferentes países, en otras épocas, lo ayudan a penetrar en la profundidad de los sentimientos humanos.

Según Castellanos Perez et al. [31] :

“Las observaciones de los maestros demuestran que las imágenes que se forman en los niños sordos en el proceso de lectura de la literatura recreativa no siempre se corresponden con la descripción, lo que deviene en causa de la incomprensión del sentido del texto leído. En las personas sordas la imaginación adquiere sus peculiaridades”.

Debemos tener en cuenta que la imaginación del niño se forma en el juego, lo que inicialmente es inseparable de la percepción de objetos y de la realización de operaciones lúdicas con ellos.

Mientras que los preescolares aman el mundo de la fantasía y las fábulas; a los niños sordos de esta edad hay que enseñarles a jugar, a comunicarse durante la actividad de juego, a sustituir la palabra ausente por

el gesto correspondiente; asignarles roles imaginarios para que cumplieren determinados objetivos lúdicos.

Si reflexionamos acerca de cómo se desarrolla la imaginación del niño sordo pequeño, podemos apreciar dificultades en el empleo de objetos sustitutos durante el juego, aspecto que debe ser tenido en cuenta por el maestro-profesor.

El niño preescolar oyente da la impresión de que existe en dos mundos: el real y el de su propia imaginación. En esta edad la imaginación tiene un predominio involuntario, y su objeto es aquello que impresiona vivamente al niño.

En casos de sordera hay que buscar diferentes vías para hacer llegar a los niños el contenido de cuentos, fábulas de animales para que puedan imitar las buenas acciones y repudiar las negativas. El empleo de la lengua de señas es una vía de acercamiento afectivo hacia el niño que contribuye al desarrollo de su imaginación, de sus fantasías, en correspondencia con la edad y el medio en que se desenvuelve su vida diaria.

Por otro lado, en la edad escolar, la imaginación se caracteriza por su objetividad y concreción de las imágenes que se crean. El niño se representa mentalmente lo que vio en la naturaleza o en la lámina. Aquí el niño aprende a delimitar lo real de aquello que no lo es.

En casos de sordera, la escuela debe trazar una estrategia que lleve al alumno al desarrollo de su imaginación, desde la imitación de modelos hasta la transformación de esos modelos o hechos de la realidad como producto de su propia creación.

Castellanos Perez et al. opinan que la imaginación de los niños sordos puede educarse en las actividades escolares y extraescolares, para lo cual sugieren las siguientes vías:

- Empleo de dramatizaciones y escenificaciones sobre el material estudiado en clases.
- Ilustración de contenidos estudiados mediante dibujos y actividades de modelado.

- Composiciones escritas sobre láminas o serie de láminas. El trabajo con láminas puede realizarse con dos intenciones:
 - 1) Plantear directamente la tarea de describir y/o narrar sobre lo que está ilustrado.
 - 2) Redactar oraciones, párrafos, composiciones, sobre la lámina, donde se describa una situación imaginaria, de la cual esa lámina ilustre solamente un momento aislado.
- Trabajo con el relato, donde se aproveche al máximo la disposición espacial de los elementos dentro de este el tiempo en que transcurre cada hecho.
- Uso de sustitutos imaginarios en juegos, fábulas, párrafos, incluso desde la construcción de oraciones sencillas.

¿Cómo es el pensamiento de los escolares sordos?

Petrovsky[32] brinda una clasificación sencilla y práctica acerca del pensamiento. Dicho autor refiere la existencia de un pensamiento efectivo (concreto en acciones), un pensamiento en imágenes (figurativo) y un pensamiento abstracto (teórico). Estos tres tipos de pensamiento coexisten en el proceso de la actividad mental del hombre y se encuentran en una compleja interacción.

En el funcionamiento del pensamiento concreto en acciones, el lenguaje interviene en menor medida y en forma diferente a como participa en el pensamiento concreto en acciones del hombre, durante el desarrollo no se transforma por completo en lógico-verbal, sino continúa conservando su significación para la solución de determinados problemas, de los cuales hay muchos en la vida cotidiana, en diferentes situaciones docentes, laborales y sociales.

Antes de hablar específicamente del pensamiento de los escolares sordos, quisiéramos mencionar que las dos operaciones básicas del pensamiento son el análisis y la síntesis, las que constituyen una unidad. Entendemos por análisis la división mental del todo en sus partes, o la separación mental de algunas de sus cualidades, características, propiedades, etc.; mientras que la síntesis no es más que la unificación, la unión mental de las cualidades, características y propiedades del objeto. Estos procesos constituyen la base de otras operaciones a un nivel superior de complejidad, como son la comparación, la abstracción y la generalización.

Todas las operaciones del pensamiento están estrechamente vinculadas entre sí y tienen lugar en diferentes niveles de complejidad. En los niños se producen por medio de acciones externas con los objetos concretos que se van interiorizando en el propio desarrollo de la actividad, reduciendo y automatizando, hasta llegar a constituir operaciones mentales.

El lenguaje desempeña un papel muy importante dentro de este proceso, ya que nos permite a través de la palabra, abstraer y generalizar.



fuera del marco de la relación inmediata sujeto-objeto que se da en la actividad práctica.

Los conceptos y los juicios constituyen una de las formas de pensamiento. De esta manera vemos como todo concepto se denomina a través de la palabra, lo que significa que mediante el lenguaje se materializa el resultado de la actividad pensante que dio lugar a su información. Por otro lado, los juicios, siempre se expresan en forma verbal, enuncian la afirmación o la negación de relaciones entre los objetos y fenómenos.

En lo que respecta la particularidad del pensamiento de los escolares sordos, diremos, siguiendo los lineamientos de Castellanos Pérez y colab., lo siguiente:

Si bien el pensamiento de los escolares sordos no ha ocupado un gran espacio en la literatura especializada a nivel internacional, hay quienes subrayan el importante papel de las interrelaciones que se establecen entre la palabra y las acciones, las cuales se transforman en el transcurso del desarrollo.

Investigadores como S. Y. Rubinstein, A. A. Liublinskaya, N. A. Menchinskaya y colab. tenían por objetivo principal, investigar el pensamiento concreto (en acción y en imágenes) del escolar sordo en interrelación con el pensamiento lógico-verbal. Estos psicólogos rusos lograron demostrar cómo se transforman los componentes concreto-prácticos del pensamiento del niño sordo a medida que se va formando su pensamiento teórico-abstracto.

Según Castellanos Pérez y colab. la enseñanza de las personas sordas, incluso con un uso racional de procedimientos no verbales no puede “construirse”, independientemente de las influencias verbales sobre el niño, ni limitar el desarrollo de su pensamiento verbal.

A continuación detallaremos las particularidades del pensamiento en los niños sordos:

1. La capacidad de los niños sordos para la resolución de tareas no verbales constituye una base para el desarrollo de sus posibilidades intelectuales.

2. En el desarrollo del pensamiento de estos escolares juega un papel fundamental el establecimiento de interrelaciones entre la imagen visual y la acción práctica.
3. Los niños sordos necesitan desarrollar la habilidad de invertir figuras, tanto en forma práctica como mental, habilidad necesaria para la realización de actividades que exigen operar con imágenes en el espacio, como por ejemplo: diferentes tipos de construcción: etc.
4. Cometen muchos errores por las dificultades que presentan en la representación mental de la forma de la figura invertida y de sus partes integrantes después de la inversión, dificultad consistente en la incompreensión de que las partes laterales de la figura deben intercambiar su posición.
5. Por largo tiempo se mantienen las dificultades en el tránsito de las formas operacionales concretas hacia las operaciones solo mentales y viceversa. Esto se debe a que las insuficiencias en el lenguaje obstaculizan la formación de una experiencia práctica, enriquecida por la comunicación verbal que posee tanta significación ara el desarrollo de un niño.
6. Durante las etapas preescolar y escolar inicial los niños sordos son capaces, por medio de los juegos y la asignación de tareas, de realizar acciones prácticas en forma análoga a como cumplirían las mentales, lo que constituye una base para el desarrollo de su pensamiento.
7. Los niños sordos demuestran potencialidades para la resolución de tareas prácticas con empleo del lenguaje oral o del de señas durante el juego o la actividad docente, por lo que debemos dirigir nuestros esfuerzos hacia el trabajo sobre el pensamiento hasta el nivel de generalización verbal. Los momentos verbales durante la actividad lúdica pudieran, aunque sean escasos, servir como instrumento del pensamiento y sentar bases para el futuro escolar y social.

Según expusimos anteriormente, las operaciones básicas del pensamiento, son el análisis y la síntesis. Estos procesos juegan un importantísimo papel en el conocimiento del mundo por parte de los niños

sordos. En el análisis se hallan tres momentos fundamentales: separación de las partes del objeto, de las propiedades de este en forma global y de las propiedades de cada una de las partes. En estos tres momentos los alumnos sordos presentan dificultades que deben ser atendidas desde las más tempranas edades.

Debemos considerar que la capacidad de su actividad analítico-sintética se retarda, fundamentalmente, por la inestabilidad de la atención, cuya concentración es imprescindible para el éxito de cualquier tarea.

Las expresiones verbales juegan un rol significativo dentro de la actividad analítica. Estas expresan los resultados de la actividad mental por un lado y sirven como vía de desarrollo, por otro. En este sentido los niños sordos presentan grandes dificultades, ya que para que los conocimientos adquiridos durante el análisis de objetos y fenómenos y reforzados en forma verbal no sean formales y estuviesen en correspondencia con el desarrollo de los mismos, es necesario que en las primeras etapas sean apoyados con observaciones prácticas.

Los niños sordos adquieren primero habilidades en el análisis de cualidades generales de los objetos y, más tarde, aprenden a separar las cualidades específicas, lo que se encuentra muy relacionado con el retardo en el desarrollo de su pensamiento verbal.

La tendencia de desarrollo en estos niños es del análisis más global, al más específico.

Estos niños presentan dificultades en la representación de imágenes de objetos descritos, ya que esto exige de un análisis complejo del material verbal y una síntesis consecuente de lo leído.

Con respecto al proceso complejo denominado "comparación", estos alumnos comienzan considerando los objetos en forma global: "parecidos" o "diferentes".

Durante la comparación, al separar en el objeto una u otra propiedad, los alumnos sordos no buscan esa propiedad en el otro objeto.

Frecuentemente los niños sordos pequeños, durante la comparación de objetos, pasan de una cualidad vista en un objeto, a esa misma cualidad, pero en el otro objeto.

La enseñanza del lenguaje propicia el desarrollo de la comparación en estos niños, ya que les brinda la posibilidad de separar la forma, el tamaño, nombrar el color del objeto, sus partes integrantes, decir cómo se emplea, expresar sus funciones, etc.

Los alumnos sordos presentan más dificultades en la comparación mental de los objetos que cuando estos se comparan durante su percepción en la práctica.

Por medio de la comparación los niños sordos desarrollan también su lenguaje, no solo su léxico, sino, además, incorporan numerosos medios idiomáticos que se consolidan y perfeccionan mediante ese tipo de actividad mental.

En palabras de Castellanos Pérez et al. (2004): "Consideramos que la comparación en sus diferentes variantes debe ser ampliamente empleada como recurso didáctico en la enseñanza de alumnos sordos, cuya metodología de empleo exige de un tratamiento más profundo por parte de los especialistas". (pág. 52)

Con respecto al desarrollo de la abstracción en la actividad lúdica diremos que se efectúa a través de la imaginación. Sin una enseñanza dirigida a la situación de objetos, los niños sordos realizan esto con muchas dificultades.

En el juego de estos niños se emplean con más frecuencia, para la sustitución objetos desconocidos, que conocidos, lo que demuestra cuán fácil les resulta abstraerse de la función directa de cada objeto.

En el trabajo con los niños sordos, fuera y dentro de la institución, se les debe motivar a sustituir, en el momento que esto sea necesario para el desarrollo del juego, tanto objetos conocidos como desconocidos que reúnan determinadas características que les permita convertirse en objetos sustitutos, lo que propicia el desarrollo de la abstracción que juega un importante papel en la preparación del niño sordo para la vida.

El docente debe tener en cuenta que la lenta apropiación del lenguaje retarda el desarrollo de la abstracción en los alumnos sordos.

Por otro lado diremos que las generalizaciones de estos alumnos son limitadas en cuanto a volumen y diferenciadas por su contenido.

Este proceso se desarrolla con la edad bajo los efectos de la enseñanza. Estos niños presentan dificultades para excluir el objeto que sobra en un grupo dado.

Debemos considerar que el empleo de formas no verbales de generalización, pro medio del juego u otro tipo de actividad docente o laboral, sirve de base al desarrollo posterior de generalizaciones verbales.

La limitada reserva léxica de estos alumnos obstaculiza la generalización de objetos, acciones y conceptos.

La generalización de las acciones (incluso las más simples) que se realizan con los objetos que nos rodean, representa una tarea objetivamente más compleja para los alumnos sordos, que la generalización de los propios objetos. Esto se produce en el hecho de que al caracterizar las acciones en determinadas situaciones, cada acción debe atender tres componentes: el objeto de la acción, la propia acción y su resultado.

En palabras de Castellanos Pérez et al. :

“Es conocido que todos los proceso del pensamiento se producen en estrecha interrelación durante la actividad y a su vez en una estrecha unidad con el lenguaje, por lo que el intento de separación de los procesos, va dirigido a apoyar la preparación del docente en este sentido”. [33]

**APLICACIONES PRÁCTICAS
RESPECTO DEL MARCO TEÓRICO
DE LA L.S.A**

A continuación, nos ha parecido conveniente incluir en este trabajo las apreciaciones prácticas de profesionales idóneos e informantes calificados respecto de la LSA, así como nuestra experiencia personal, por lo tanto, incluiremos: entrevistas, análisis de películas y documentales, nuestra experiencia como estudiantes de L.S.A.

Entrevistas

A continuación se expondrán tres entrevistas efectuadas a profesionales dedicados a esta temática. También se ha realizado una entrevista a una joven sordomuda.

Las mismas han sido efectuadas con el fin de adentrarnos, más allá de la teoría, en el mundo de la persona sorda y del profesional dedicado a esta temática.

En las mencionadas entrevistas pretendemos se nos brinde información acerca de cómo es el día a día en la práctica con las personas sordas, opiniones en lo referente al bilingüismo, oralismo y utilización de la lengua de señas.

Por otro lado pondremos énfasis en relación a cómo se produce en las personas sordas, el aprendizaje y en particular el aprendizaje de la L.S.

Realmente consideramos que dichas entrevistas han ayudado a que tengamos un mejor entendimiento en el proceso de aprendizaje del niño sordo y en cuanto a su inserción en la sociedad actual.

Entrevista Con La Directora Sra. Cristina Morea De La Escuela 515 De Mar Del Plata. (Octubre-2006)

A continuación se transcribirá la entrevista que fue efectuada a la Sra. Directora Cristina Morea acerca de su experiencia como autoridad-docente de dicha institución.

A partir de lo mencionado por la Directora de dicha institución, desde hace dos años en la escuela, con mayor fuerza y convicción están transitando hacia el bilingüismo (combinación de la L.S y el oralismo).

Entrevistadora: ¿Por qué recién están en ese tránsito?

Directora: "Porque la mayoría de las docentes de la escuela siempre estuvieron trabajando desde el oralismo".

La Directora dice que al ver a los chicos podemos observar que la mayoría se comunica oralmente, otros que no lo hacen así ya que presentan dificultades de articulación y, por otro lado, están quienes se comunican por señas.

Directora: "... se comunican con señas porque en realidad no está instituida realmente la Lengua de Señas.

Porque para poder tener la L.S institucionalizada tendría que haber un sordo adulto que es el que le va a dar la L.S a los chicos y no las profesoras que le enseñen por ejemplo "así se dice agua, así se dice tal otra cosa, etc...."; porque a parte es dentro de la conversación, siempre tiene que haber un hecho de aprendizaje y de comunicación y algo cognitivo. No se trata simplemente de decir o enseñar que así es agua, no es esta la función; ni tampoco se trata de darles sustantivos. Siempre tiene que ser una situación de lenguaje porque la L.S es una lengua y no un recurso más para comunicarse".

Entrevistadora: Tengo entendido que también es un medio de expresión natural en la persona sorda.

Directora: "La L.S es específica, como si fuera otro idioma, nada que ver con los gestos que nosotros utilizamos, los convencionales. Es toda una lengua, tiene una estructura, su gramática".

Entrevistadora: Me enseñaron que lo importante es utilizar el lenguaje y expresarlo en el cuadrante de la cara del emisor, modulando lo que se está diciendo (integración de los gestos, las manos, la boca).

Directora: "Estas hablando de un multimodal. Bueno eso yo lo estoy aprendiendo justamente ahora porque como te decía nosotros siempre estuvimos con la metodología oralista, entonces el chico no hacía señas. Era todo con articulación, lectura labial exclusivamente. Sí dramatizaciones, sí dibujos, o sea expresiones corporales.

Hasta el 2003 éramos un servicio agregado de la escuela 508, estábamos las dos escuelas juntas. La 508 es la que está adelante y es la domiciliaria. En el 2003 nos dividimos y conformamos esta escuela para sordos e hipoacúsicos: Escuela 515".

Entrevistadora: ¿Actualmente cuantos chicos hay en la escuela?

Directora: "Actualmente hay 33 alumnos. Entre los 3 y los 18 años.

En esa época nosotros teníamos un psicólogo institucional y en las charlas con él y con la otra escuela hablábamos de los chicos sordos, de los profesores de sordos y el psicólogo nos decía que teníamos que ser "muy monigotes". porque tenemos que expresarnos mucho con el cuerpo, porque no podríamos estar con un chico sordo y sólo comunicarnos oralmente para expresarle algo sin recurrir a lo gestual del cuerpo que no necesariamente es la L.S., sino que tiene que ver con el lenguaje de gestos convencional que uno puede aplicar dentro de la dramatización".

La Sra. Directora esta de acuerdo, según lo que está aprendiendo ahora en la capacitación de L.S, que se deben implementar los dos lenguajes juntos, es decir, el bilingüismo (L.S por un lado y el oralismo por el otro). Oralismo en el sentido de lengua oral y lengua escrita.

Directora: "Con la L.S el chico sordo va a aprender su comunicación, a internalizar los conceptos, a formar su propio lenguaje interior con la L.S. Mucha expresión de la cara, de las manos, pero no hablando, porque si uno habla a la vez el chico mira primero la boca por mas que la seña esté en ese cuadrante.

Considerando que la discapacidad auditiva se suple muchísimo con la visión. Por lo tanto cuando nosotros implementábamos el método oral hacíamos mucho hincapié en que nos mirara los labios, enfatizando las articulaciones, todo era lectura labial.

Cuando uno enseña el bilingüismo no hace L.S. sino castellano signado.

En cambio L.S sería (yo-tu-casa) para decir que yo voy a ir a tu casa.

La Directora menciona a una intérprete y profesora de sordos que hay en el colegio y la ofrece como una opción para que nosotras nos informemos sobre el bilingüismo.

Esta profesora es quien capacita en estos momentos a las docentes y juntas van a capacitarse también a La Plata ya que desde la dirección de educación especial a ellas les bajaron esa capacitación porque la política educativa de la pcia. y para las escuelas de sordos es bilingüismo en dichas instituciones.

Directora: "Hay algunas escuelas en la pcia de Buenos Aires por ejemplo en Quilmas y en otros lugares como Tandil que ya tienen escuelas bilingües.

En cambio nosotros recién estamos transitando, a través de esta capacitación sobre bilingüismo, L.S, cómo trabajarlas, cómo hacerlas. Van una vez por mes a La Plata.

En la escuela trabajan con la metodología de "pareja pedagógica" que son: la chica que sabe la L.S junto con la profesora que está incursionando la misma. Se dan las dos cosas: lengua de señas por un lado y oralismo por el otro con los mismos chicos porque lo que pretende el bilingüismo son las dos cosas, que adquiera todos los conocimientos con la L.S, es decir que aprenda su lengua, su idioma.

Y después en base a ese idioma que ya tenga internalizado pueda acceder al castellano. Es como estudiar otro idioma por eso es bilingüe como el que aprende inglés pero tiene la base del castellano.

La mayoría de los chicos fue a la escuela sin saber L.S, mas que la natural. Lo que tiene la mayoría es un lenguaje natural.

Hay casos en que vienen con la L.S pero porque la han aprendido de estar en contacto con otros sordos no por medio de la escuela.

Ellos nos ponen las señas a nosotros, es decir, con los apodos. En realidad "directora" es así (muestra con señas) pero ellos me dicen así por los aros (hace Señas)".

La Directora compara este lenguaje creado por ellos, como un lenguaje que va pasando de un sordo a otro (con los apodos por ejemplo). Esto lo podemos comparar con el lunfardo al expresar por ejemplo: "Tírame las agujas" para preguntar que hora es.

Directora: "Serían tipos de expresiones de ciertas comunidades tanto en el lunfardo como en los sordos.

Bueno, así fue como se generó la lengua de sordos. Esto viene de mucho tiempo atrás dentro de la comunidad sorda.

Entonces estos chicos que llegaron a la escuela para su reeducación llegaron para nosotros sin L.S porque lo nuestro era todo oral pero entre ellos usaban y se comunicaban con señas que nosotros no entendíamos.

En viejas épocas les decíamos que no hablen con las manos, es decir, que no utilicen las señas. Ahora evidentemente no, reconocemos que es su lengua y al mismo tiempo tratamos de enseñárselas".

Entrevistadora: ¿Cuántas docentes hay en la escuela?

Directora: "Como son poquitos chicos y tenemos nada más que cuatro grupos, son siete las docentes. También están la Educacional y la Asistente Social.

Son 4 grupos y 3 integradoras.

Las maestras integradoras hacen las dos cosas: trabajan con los chicos que a su vez están integrados en escuelas comunes y en jardín también.

La mayoría de esos chicos no trabajan con L.S porque al estar integrados en la escuela común ya vienen de hace tiempo con el oralismo.

Entonces por más que tratemos de enseñarle la L.S está también un poco la resistencia de las familias. Sobre todo del chico que está integrado”.

La directora menciona el caso de un chico que está en el jardín y “que se habla todo” pero que no le vendría mal hacer L.S.

“Nosotros enfatizamos que aprendan primero su primera lengua que es la L.S y luego la oral y la escrita”.

Expresa que ellos como institución respetan la decisión de los padres como primera medida pero que al mismo tiempo les explican cuales son los beneficios y fundamentos del bilingüismo.

“Pero así y todo hay padres que se niegan y los respetamos.

Desde educación especial, esta capacitación que nos mandan, nos dicen que respetemos la decisión de los padres pero que no dejemos de ofrecerle esta otra posibilidad”.

Mientras tanto desde la escuela, trabajan para “convencer” a los padres acerca de los beneficios de la L.S. en sus hijos.

Para ello han realizado dos reuniones con los padres donde les informan sobre el tránsito que están experimentando a nivel educativo. Invitaron a los padres para que vayan a ver y a observar como trabajan con sus hijos y que también vean las respuestas de los mismos.

Pero así y todo son muy pocos los padres que se han acercado y han manifestado interés al respecto. Evidentemente la resistencia al cambio es mayor que la posibilidad de transitar dicho aprendizaje tanto en padres como en hijos.

Directora: “Hay muchos padres que no aceptan la discapacidad y quieren que su hijo “hable”; y están aquellos que aceptan que los eduquemos en L.S pero insisten en que quieren que el chico hable. O sea no se preocupan por ver si realmente es mas beneficioso o no.

Muchos temen que si el hijo aprende L.S deje de hablar (dice que ellas como profesoras también en algún momento lo pensaban) porque es mucho más fácil para ellos la L.S.

Además si los hijos se comunican con L.S se supone que los padres también deben aprender esta lengua para comunicarse con ellos.

Los padres quieren que sus hijos "hablen", que lleguen a la "normalidad" lo mejor posible".

La Sra. Morea hace referencia a la "invisibilidad" a simple vista de la discapacidad auditiva en comparación con otras discapacidades donde se detectan que se trata de chicos con necesidades educativas especiales.

Cuenta su participación en un programa televisivo que trataba sobre la discapacidad auditiva.

Habla del caso de un sordo adulto que maneja muy bien el bilingüismo y comenta que en dicho programa esta persona explicaba como había sido toda su vida como sordo (como había sido su educación, como se manejaba, que sentía, que no sentía) y por otro lado hablaban otros profesionales, entre ellos médicos con respecto a la discapacidad auditiva.

Expresa que por aquel entonces su forma de comunicarse con las personas sordas era a través del oralismo y que ella les pedía disculpas por no saber, en aquel momento, L.S.

Menciona que esta persona sorda (Juan) había estudiado en I.A.D.A.L en Buenos Aires que es una escuela oralista, porque su madre quería que él hablara, entonces él "le dio el gusto a su madre de aprender a hablar". Lo llamativo era que cuando Juan estaba con sus compañeros sordos se comunicaban con señas.

Directora: "Juan primero aprendió a hablar y luego aprendió L.S que es la inversa de los queremos implementar nosotros. Aunque con sus compañeros sordos hablaba L.S pero la enseñanza y la comunicación que recibía de los profesores era oral".

Ella lleva 32 años en esta área. Se homologa al caso de Juan en lo que respecta a su propio aprendizaje ya que el mismo siempre fue oral.

Refiere que cuando Juan creció, pudo demostrarle a su madre cuanto más aprendió a comunicarse con la L.S .

Expresa que fueron unas pocas las personas sordas que continuaron sus estudios secundarios en base al oralismo; “los privilegiados”.

Recuerda a una ex alumna quien se ocupó de darles clases de L.S a los chicos cuando ellas recién comenzaban a transitar por este camino del bilingüismo.

Directora: “Les enseñaba vocabulario a los chicos, les enseñaba a decir A-G-U-A exactamente como había aprendido de nosotros”.

Opina que esto en realidad no sirve ya que no es L.S transmitida de un sordo al otro. Es como si ella (la directora) se pusiera a dar clases como profesora de sordos que es y le diera con señas y oral al mismo tiempo, “eso no sirve para aprender”.

Entrevistadora: ¿Qué siente en el día a día, en cuánto a su trabajo con personas con esta discapacidad?

Directora: “Hay que tomarlo como una vocación que te tiene que gustar y tenés que sentir que querés hacer algo por ese otro ser que necesita una educación especial, entonces abocarte a eso. Porque si lo tomas exclusivamente como un trabajo más, no sirve”.

Recuerda algo que una vez dijo una profesora de ella “ustedes en esta profesión tienen que lograr la excelencia porque los chicos lo necesitan. Uds. no pueden ser nunca mediocres. Pueden no saber pero entonces trataran de buscar la forma para aprender.

“Las cosas a medias con estos chicos no van. Amar lo que hacemos porque sino no sirve. Por eso tratamos de actualizarnos, de ver...” ¿Por qué nosotras llegamos a esto del bilingüismo? No porque fuera directamente una imposición, sino que también cuando surgió, nosotras también nos resistimos a implementarla”.

“Cuando empezamos a ver algunos fracasos, que los chicos llegaban hasta un nivel y que de ahí no pasaban y buscábamos otras alternativas, otras

estrategias y observábamos que se seguían quedando, empezamos a preguntarnos por L.S, permitiendo su entrada.

Y nos dimos esta oportunidad cuando vino como imposición pero para esto tuvimos que convencernos”.

“Bueno, entonces a partir de nuestro convencimiento de que esto podría abrir nuevas puertas para el aprendizaje de estos chicos, comenzamos esta apertura. Además teníamos muchas dificultades para comunicarnos con los ellos... estábamos años y años con el oralismo y el chico no lograba realizarse, no lograba ciertas competencias... y dijimos: veamos de que otra manera podemos trabajar”.

“Y hemos visto cambios muy importantes en lo poquito que estamos aplicando porque de alguna manera estamos aprendiendo a la par de ellos”.

“Yo a una alumna de 18 años le digo que ella es mi profesora de L.S y ella me corrige muchas veces cuando trato de comunicarme de esta manera con ellos”.

La Sra. Morea se comunica en la mayoría de las veces, de manera oral con los alumnos. Recuerda una situación donde tuvo que retar a un alumno y lo hizo a través de la L.S. Para ello contó con el apoyo de la intérprete quien la ayudaba a no confundirse en la comunicación con el alumno en falta. A partir de este hecho la relación con ese alumno cambio radicalmente porque ella logro introducirse en el mundo del alumno sin imponer su idioma ni pretendiendo que sea él quien hiciera el esfuerzo por entenderla.

Directora: “Las dificultades que el sordo tiene para hablar, nosotros las tenemos para hablar en L. S.”

La Sra. Morea comenta que durante ese intercambio que tuvo con dicho alumno, este y la profesora intérprete corregía las señas que ella equivocadamente utilizaba.

De esta manera el alumno vio el esfuerzo que hacía la Sra. Directora por comunicarse y esto fue lo que cambio la dinámica de la relación que hasta ese momento había.

Directora: “Este simple hecho me dio la pauta de que se pueden cambiar un montón de cosas (desde nosotros hacia ellos y viceversa).

La Sra. Morea menciona las dificultades que se le presentaban a la hora de hacerles entender a los alumnos las normas de convivencia en general. Por esta razón es que actualmente existe una campaña al respecto dentro del colegio.

Pudimos observar que dicha institución desde lo edilicio es una casa, ya que no tiene arquitectura de escuela.

Directora: "Si bien tratamos de seguir con todos los lineamientos de una escuela... pero es mucho mas familiar... no solamente desde lo estructural sino también desde lo vincular, en el trato con los alumnos". Aquí la Sra. Cristina menciona el lenguaje del cuerpo como herramienta importante para facilitar la comunicación ante este tipo de discapacidad y, la cercanía que este implica entre profesores y alumnos haciendo más familiar y "maternal" todo vínculo.

Este último punto es el que genera dificultades a la hora de hacerles entender y respetar a los alumnos las normas institucionales, como por ejemplo: el horario de entrada, el respeto que ello implica, la importancia del saludo a la bandera, entre otros.

La Directora expresa que esto de hacer vínculo a través del contacto con el otro mediando el cuerpo muchas veces, es la causa de que se desvirtúe la función de la escuela como tal. Por esta razón es que existe dentro de la escuela un taller que se llama "Taller de Convivencia" donde se trabaja con los chicos sobre las normas institucionales bajo la coordinación de la asistente educacional y la asistente social.

La Sra. Morea menciona también la existencia en la escuela de un "Taller de juegos expresivos" que está coordinado por la Profesora de Música (quien es la intérprete de L.S mencionada más arriba) y la Profesora de Plástica. En dicho taller realizan juegos dramáticos y expresivos. Es extensión de este taller, otro denominado "Taller de Teatro Integrado" el cual es dictado en la Biblioteca Municipal que es un proyecto que viene de la Secretaría de Educación de La Plata. El mismo está formado por la participación de distintas escuelas que poseen alumnos con necesidades educativas especiales.

Este taller se dicta una vez por semana como actividad cerrada de los alumnos. De todas maneras se tiene pensado la realización de un grupo de teatro abierto al público donde la comunidad toda pueda conocer como trabajan los chicos a través de la realización de obras de teatro.

Entrevista con la Psicopedagoga Pamela Gómez [34] (Mayo-2007)

Entrevistadora: ¿Qué es un intérprete de lengua de señas?

Psicopedagoga: “Es fundamentalmente un comunicador, un facilitador en la comunicación de personas con sordera. La lengua de señas es la lengua natural de la comunidad sorda, es propia y única en cada país”.

Entrevistadora: De acuerdo a tus años de experiencia, ¿cómo es la educación de los sordos en nuestro país?

Psicopedagoga: “Mirá, yo puedo hablar de lo que conozco que es Mar del Plata pero también tengo referencias de colegas que trabajan en otras partes de la provincia de Buenos Aires. La educación de los sordos es sumamente precaria y está muy estancada, sobre todo en Mar del Plata, no así en el resto del país. Se ha avanzado en los cursos de intérpretes desde el interés de la gente por esta forma de comunicación, pero nos enfrentamos a otro problema, y es que muchas veces son dictados por personas que no son idóneas. No se trata de tener conocimiento sólo del vocabulario sino también de la gramática y de la estructura de esta lengua”.

Entrevistadora: Desde tus referentes, ¿cómo es la educación en otras provincias?

Psicopedagoga: “Es muy distinta. En Neuquén, La Rioja, Catamarca se trabaja en bilingüismo. En estas provincias hay hasta jardines bilingüistas. En nuestra ciudad está todo muy dividido. También lo está la comunidad sorda”.

Entrevistadora: ¿En qué sentido decís que la comunidad sorda de Mar del Plata está dividida?

Psicopedagoga: “En cuanto a que no se comprometen en su formación y menos en sus derechos. Existen muchas asociaciones y es como que cada uno tira para su lado. No hay unión, cada institución busca su propio interés y se olvida del interés común de los sordos. En nuestra ciudad no se hace ni se hizo nada eficaz para la educación del sordo. Es una pena porque hay mucho para hacer. Yo pertencí a varias asociaciones y me fui cuando me di cuenta de esto”.

Entrevistadora: ¿Cómo es la comunidad sorda de Mar del Plata?

Psicopedagoga: “Es muy especial. En su gran mayoría tienden a victimizarse, conforman las asociaciones pero se preocupan por el poder, por quien lidera y se olvidan de los objetivos. Como no se unen no defienden sus derechos, los que intentan la unión quedan sólo en el intento y como son pocos no llegan a la meta”.

Entrevistadora: ¿La educación aquí es bilingüista?

Psicopedagoga: “No, lamentablemente es absolutamente oralista. No existe el bilingüismo ni la comunicación total en las instituciones dedicada a la educación de los sordos en todos los niveles. No hay jardines para niños sordos, sí existen niños integrados que son oralistas y que sufren mucho el tema de la integración teniendo en cuenta que la lengua natural del sordo es la lengua de señas. Imaginate que a vos no te permitan expresarte con tu lengua propia ¿cómo te sentirías, obligado a expresarte de otra manera?.

Entrevistadora: Me gustaría que especifiques las filosofías o formas de enseñanza que se utilizan en la educación de los sordos.

Psicopedagoga: “Oralismo y bilingüismo son los dos grandes campos o las dos grandes filosofías de enseñanza para la comunidad sorda. Las otras dos



formas o estilos de enseñanza que son el bimodalismo y la comunicación total surgen como alternativas a estos campos.

Entrevistadora: ¿Con cuál de estas alternativas, de acuerdo a tu experiencia, responde mejor un sordo en la educación?

Psicopedagoga: “Indudablemente con el bilingüismo por que le permite lograr una comunicación mas fluida y real que a su vez facilita la interacción y le permite compartir conocimientos”.

Entrevistadora: Desde lo que conoces ¿existe alguna inquietud en avanzar en proyectos de formación para la comunidad sorda en nuestra ciudad?

Psicopedagoga: “Hay un bajo porcentaje que quiere seguir avanzando en su formación. La misma sociedad no les da el espacio, sólo les permite acceder a oficios, y así y todo es muy difícil la inserción laboral. Es mano de obra sumamente eficaz por el bajo nivel de distractibilidad que tienen, son muy correctos y eficaces en el trabajo. Por eso se quedan en el aprendizaje de oficios, y por ejemplo son muy pocos los que buscan acceder a una carrera universitaria o terciaria”.

Entrevistadora: ¿Podrías decir que se los discrimina?

Psicopedagoga: “Sí, fundamentalmente por que no se les permite usar su lengua natural. Por lo tanto es todo muy forzado. La propuesta de ustedes, por ejemplo, de que exista un mínimo, algo muy básico de conocimiento de la lengua de señas desde las escuelas primarias sería ideal ya que les permitiría a los niños descubrir y conocer una discapacidad que en realidad no es muy notoria. No nos damos cuenta que estamos frente a un sordo hasta que no actúa, es una discapacidad muy cruel. ¿Sabías que muchos sordos se ponen auriculares para simular que no lo son?, es muy cruel, esto ocurre mucho en los adolescentes”.

Entrevistadora: ¿Cómo pensás que podría colaborar la sociedad en su conjunto para ayudar a modificar esta situación?

Psicopedagoga: “Todo pasa por una toma de conciencia. Sólo se podrá ayudar si entendemos los derechos de los otros lo que nos llevará a respetarlos. Ojalá esto se vaya logrando con el tiempo y que existan políticas de estado que favorezcan para lograrlo”.

Entrevistadora: Pamela gracias por tu tiempo, sé que estás muy ocupada por eso valoro el tiempo que nos dedicaste para contarnos de tu experiencia.

Entrevista a Sofía (Sordomuda de nacimiento) (Enero-2008)

Datos Personales:

Edad: 26 años

Sexo: femenino

Ocupación: trabaja en una Estación de Servicio de Capital Federal. Esta en el área de ventas de café y hamburguesas. También realiza el control de las góndolas.

Estado Civil: soltera

Vive: en un hogar con personas sordas mayores que ella, excepto una que tiene 30 años y con quien comparte algunos momentos.

Familia: están todos (4) viviendo en Mar del Plata. Ella es la mayor, de tres hermanos. Su hermano (el que le sigue a ella en edad) también es sordo de nacimiento.

Para comenzar diré como conocí a Sofía.

Hace aproximadamente tres años atrás, conocí en donde trabajaba por aquel entonces a la mamá de Sofía.

Luego de tres meses de estar compartiendo el ámbito laboral la Sra. me comunica que tenía dos hijos sordo-mudos de nacimiento.

Inmediatamente le digo que el trabajo de nuestra tesina es en relación a dicho tema, especificándole bien de que trata.

Fue ahí cuando me ofreció su ayuda para realizarles preguntas que pudieran enriquecer nuestro trabajo.

Recién este año fue que pudimos concretar dicho interrogatorio que por cierto se torno muy agradable y ameno.

Durante la entrevista Sofía comenzó a comunicarme (a través de la lengua de señas en complemento con comunicación oralista, y de algunas palabras escritas punto donde manifestó cierta resistencia a realizar) situaciones vinculares de ella y otras personas. Pude notar una gran

necesidad de comunicarse por parte de Sofía, con ciertas dificultades en el uso de las palabras ya que su repertorio resulta muy acotado.

Aún sabiendo ella cual era el motivo de nuestra reunión me vi en la obligación nuevamente de comunicarle el por que de nuestro encuentro. Enseguida procedió y presto atención a las distintas preguntas que fueron teniendo lugar a lo largo de la misma.

A continuación redactaré las distintas situaciones que fueron surgiendo a lo largo de la entrevista:

Entrevistadora: Bueno, Sofía, yo preguntar a vos: Vos, nacer sordo-muda?

Sofía: "Si, mi mamá estar embarazada y no saber que yo sorda".

Luego comenta que cuando ella tenía 1 año aproximadamente su abuela, con quien refiere haber estado una gran parte de su niñez ya que su madre al nacer ella tenía 13 años, fue quien comenzó a sospechar que Sofía era sorda.

Menciona una situación donde a la abuela se cae en la cocina con las ollas. Ella estaba durmiendo y no sintió nada.

Luego su abuela puso música fuerte y se dio cuenta que Sofía no escuchaba nada o que había algún problema que debían averiguar. Estas fueron las razones para que su abuela (María) comience a sospechar en una posible sordera.

Entrevistadora: ¿Tu mamá y tu papá que hacer?

Sofía: "no, decían no... al comienzo decir no...".

Luego refiere que su mamá y su abuela fueron quienes se dirigieron con ella, a pedir ayuda a un doctor.

Recuerda que su madre se angustio mucho cuando el doctor comunico que se trataba de una sordera innata.

Expresa que el Dr. le explico a su madre y abuela que había un colegio para personas sordas que se llamaba "CEFA", en la calle Peña y Tierra del Fuego [35].

Proseguimos con la entrevista.

Entrevistadora: ¿Y que pasó luego?

Sofía: Se comunica con lengua de señas y acompaña esto en varias ocasiones con oralismo. Manifiesta que fue a partir de sus 2 años a CEFA donde no quería quedarse y lloraba por ello.

“Mi mamá no tener paciencia... se iba y yo llorando...”. (este punto no lo entiendo perfectamente, luego vuelvo a preguntarle sobre esto).

Manifiesta que en CEFA nunca le enseñaron a leer un libro. Agrega que con su hermano sordomudo, hicieron lo mismo, remarcando el hecho de que “no les enseñaron”.

Manifiesta que desde los dos años en dicha institución le enseñaban a comunicarse a través del oralismo pero que a ella le salía expresarse en señas de manera natural y que por ese motivo le pegaban, la retaban.

Con el paso del tiempo esta situación siguió manifestándose de la misma manera. Recuerda a una profesora: “profesora mala”.

Entrevistadora: ¿Por qué “profesora mala”?

Sofía: dice que la sacudía, le tiraba los pelos y le agarraba fuerte el brazo cuando ella quería comunicarse con señas y no a través del oralismo.

Entrevistadora: Entonces, yo te pregunto, ¿dónde aprender L.S?

Sofía: Cuenta que a los 14 años se puso de novia con un chico de CEFA y que luego este formo parte de un Club de Sordos y así fue como él le enseñó a ella.

Manifiesta que este novio le pegaba.

Entrevistadora: Vos decir antes que tu mamá no tener paciencia cuando vos dos años, ¿por qué?

Sofía: “Si, mamá no tener paciencia conmigo... culpa mía, yo no querer aprender”... cuando la madre le insistía para que lo hiciera.

Refiere no estar acostumbrada a estudiar (hace la seña de “vagancia” y se ríe).

Entrevistadora: Vos, poder estudiar, aprender, si querer...

Le digo que por lo que ella refiere, parece un problema de la institución donde se educo.

Sofía comunica que le faltan palabras porque nunca aprendió, ni le enseñaron “bien” en CEFA. Expresa que esto le da bronca porque a ella le gusta hablar pero le faltan palabras.

Le digo que esta a tiempo para poder aprender, que no sea vaga y que intente hacerlo.

Refiere que el hecho de tener pocas palabras le ocasionó problemas con su ex novio con quien esta peleada desde hace 1 mes atrás. Manifiesta que él le dice: “Sos buena chica, pero te faltan palabras...”.

Sofía: “La comunicación es mucho importante”.

Dice que su ex novio estaba preocupado por ella por su falta de palabras.

Entrevistadora: ¿Terminar vos la escuela secundaria?

Sofía: Manifiesta que a los 19 años terminó la primera: “tarde” dice.

Expresa que actualmente en CEFA si se habla con LS a diferencia de antes. A los 19 años comienza a estudiar en la Escuela Media 10 ubicada en Avellaneda y Santiago del Estero terminando sus estudios secundarios a los 22 años pero quedándole cuatro materias pendientes (matemática, lengua, inglés I e inglés II).

En ese momento recuerdo que yo la vi por primera vez cuando ella tenía 23 años, momento en que yo me encontraba estudiando Lengua de Señas en ASMILSA y compartiendo el ámbito laboral con su madre.

Por aquel entonces recuerdo haberla acompañado a Sofía a que pudiera gestionar en la Escuela Media Nro. 10 la finalización de sus estudios secundarios mediando yo para facilitar la comunicación entre ella y las autoridades de dicha escuela.

Fue así como al año siguiente Sofía termino sus estudios.

Entrevistadora: ¿Cómo fue que rendiste inglés I e inglés II? (Realmente yo, este punto no lo entendía ya que considero muy difícil el aprendizaje de otro idioma en una persona sorda)

Sofía: Se ríe y cuenta que cuando ella estaba cursando el primer año se copio y se sacó un 10 en el examen de inglés (“...estar contenta...”) pero que en el segundo año le fue muy mal.

Manifiesta que luego “francamente” les comunicó esto a los profesores y que así fue como lo pensaron y dejaron que Sofía terminara la secundaria sin la exigencia de tener que rendir idioma debido a las dificultades que esto implicaba para ella.

Le pregunto si recuerda algo de cuando ella tenía 6, 7 y 8 años. ¿Cómo se comunicaba? ¿Qué pensaba?.

Enseguida me dice que no recuerda nada, excepto que sus padres se peleaban pegándose (violencia familiar) y que ella estaba muy triste.

Por aquel entonces recuerda que estuvo mucho tiempo con su abuela porque su mamá era muy joven (21 años).

También recuerda que cuando ella tenía 5 años su papá se fue a trabajar y ella “extraño a papá”.

Entrevistadora: ¿Cómo era la relación con tu hermano?

Sofía: “mucho pegado, juntos...”.

Entrevistadora: ¿Tenías amigos/as oyentes?

Sofía: “no interés en tener amiga/o de chica...” (la expresión *no interés* la escribe en una hoja ya que yo no entendía que me estaba diciendo).

Entrevistadora: “Gracias. Vos paciencia a mí”. (Sonríe y me dice que no hay problema).

Entrevistadora: “Vos enseñar a mí a aprender L.S y yo enseñar a vos a aprender algunas palabras”.

Sofía: Dice que sí y se ríe.

Entrevistadora: Le digo que tenemos que estudiar ambos lenguajes cada una y no ser “vagas” (continúa riéndose).

Sofía: dice que durante su infancia fue muy tranquila y que a los 10 y 11 años si comenzó a tener amigos.

Entrevistadora: ¿Cuándo vos tener 6, 7 y 8 años jugar solo con tu hermano?

Sofía: manifiesta que también jugaba con un primo oyente.

Entrevistadora: ¿A qué jugaban?

Sofía: “Hacer tortas...” (se ríe).

Entrevistadora: Bueno Sofía y ahora, ¿que hacer, trabajar? ¿Dónde?

Sofía: Refiere que trabaja en una Estación de Servicio en atención al cliente (venta de café y hamburguesas), control de góndolas (esto lo escribe porque se me dificultaba entenderle a nivel oral).

Observaciones: Las veces que Sofía recurrió a la escritura para comunicarme cosas que yo no entendía, lo hizo con ciertas dificultades. No solo por estar mal escritas sino por no saber como escribirlas. Fue ahí cuando entendí porque en un primer momento se opuso a colaborar en nuestra comunicación con la escritura.

Ejemplos:

- cuando escribió el nombre de la calle “Santiago” lo que escribió fue: “Sintego”.
- En un momento en que yo trataba de comunicarme con ella le escribo unas palabras y entre ellas el adverbio “aunque”. Concepto este que no supe explicar ni ella entender.
- El término “inestabilidad” usado por mí para expresarle una situación que ella me estaba contando se lo pude explicar haciendo el siguiente dibujo:



A través de este dibujo fue explicado el término “inestabilidad emocional” para mostrar que en los vértices que están hacia arriba implicaría tener “buen humor”, “seguridad” y en los de abajo “malhumor”, “inseguridad”.

- En otro momento de la entrevista Sofía me hace una seña como dividiendo el rostro con la mano. No entiendo ya que desconozco dicha seña. Considerando su dificultad para escribir las palabras le digo que me disculpe y que me tenga paciencia, y que vuelva a hacerme la seña.

Ahí entiendo en relación a lo que venía expresando Sofía en cuanto a la familia de su ex novio que me estaba hablando de una hermana de este que era “hipoacúsica”. Enseguida le muestro como se escribe y le explico el significado del término (hipo: poca/o, acúsica: audición, sonido). Sonríe y entiende perfectamente lo que le estaba diciendo.

Insisto para que estudie las palabras, para que pida ayuda. Sonríe.

Entrevista Lic. Marta E. Schorn [36](Mayo-2008) [37]

-¿Cómo fue que decidió trabajar con niños y adolescentes sordos?

-Siendo adolescente, llegó a mis manos un libro de Hellen Keller y me impactó porque trataba de una joven sorda-ciega. Creo que esa lectura fue lo que me marcó a decirme en esta especialización. Al terminar la escuela secundaria, evaluó la idea de estudiar el profesorado de sordos. Eran tres años los necesarios para este estudio pero como tenía 17 años pensé que era un horror esperar tanto tiempo para estudiar psicología... Fue así como decidí no hacerlo y comenzar directamente con la carrera universitaria. Me recibí en diciembre de 1969, una de las primeras camadas de la facultad, con la convicción de que iba a ser psicóloga de sordos sin tener la más mínima idea de lo que era un sordo delante de mí, porque nunca había visto uno. Por esos años no sabía dónde recurrir para interiorizarme sobre este tema. Un día, de pura casualidad, el marido de una colega preguntó en una pequeña reunión si alguien sabía de alguna psicóloga que le pudiera interesar trabajar en una escuela de sordos. Inmediatamente dije "Yo" y es así como comencé a trabajar en IADAL (Instituto Argentino de Audición y Lenguaje) una de las primeras escuelas privadas sordas gestionada por una comunidad de padres. Era un momento en el cual estaba empezando a desarrollarse aquí en la Argentina el movimiento lacaniano, por lo cual la palabra oral tenía una fuerza absoluta y nadie podía considerar que se pudiera atender a personas sordas. IADAL fue mi primera aproximación en un abordaje clínico – educativo de niños sordos absolutamente desconocido para mí y para muchos.

-¿Qué nos puede decir del trabajo en la práctica diaria del consultorio con pacientes sordos?

-La práctica clínica con pacientes sordos es exactamente igual a la práctica clínica con cualquier otro paciente, sea niño, adolescente o adulto. Lo único que importa en esta especialidad es el haberse formado. En mi caso fue una

formación *de descubrimiento* pues tuve que interiorizarme acerca de quién era esa persona sorda y de las vicisitudes por las que atravesaban, y hacerlo en cierta manera en soledad pues no había otros colegas ni profesionales que se interesaran sobre este tema. No es lo mismo un niño o un adolescente, que un niño o un adolescente sordo o con alguna otra discapacidad. Hay ciertas especificidades que son necesarias conocerlas. Por ejemplo, yo tengo pacientitos que tienen dos años y medio o tres sin ningún tipo de lenguaje, ni oral ni de señas, y uno tiene que atender o trabajar desde el orden de lo dramático, desde un juego absolutamente expresivo y tratar de llegar a ellos a través fundamentalmente del juego, del dibujo o de la mímica. Se tiene que incursionar en distintas cuestiones vitales como sea; con niños oyentes, uno está facilitado por poder hacer uso de una lengua oral.

-¿Y el trabajo con los padres posee alguna especificidad?
-Si hablamos de niños siempre trabajo con los padres. Ya sea con un niño con algún tipo de problemática en el orden del cuerpo o con niños que no tienen ningún compromiso orgánico. Yo no atiende a ningún pequeñito sino es en paralelo abordando la atención de los papás. Cuando son pacientes de 16 o 17 años quizás las entrevistas con padres se hagan más espaciadas. La práctica clínica no difiere en la atención de pacientes sordos o hipoacúsicos, lo que difiere es la formación que tenga cada profesional sobre este tema.

-¿Cuál es su opinión acerca de la Lengua de Señas?
-Al día de hoy los lingüistas reconocen tres lenguas: las orales, las escritas y las lenguas de señas. O sea que en cuanto a conceptualización, la lengua de señas tiene el mismo valor que cualquier otra lengua. Ahora y bien si se le aportara en tiempo y forma a los niños sordos, el uso de la lengua de señas se estructuraría tempranamente al igual que cualquier otro niño y esto ayudaría a la estructuración psíquica. Generalmente no se da así porque está entrelazado con la situación diagnóstica y emocional de los padres.

Habitualmente la lengua de señas aparece tardíamente o no se le enseña, mas aún hoy porque a los padres se le sugiere la posibilidad del implante coclear tempranamente y eso los seduce por que les trae la fantasía de reparación mágica, de que su niño deje de ser lo que es, "sordo".

-¿Cuál es su opinión acerca de la enseñanza integrada, es decir, escuelas con alumnos en integración?

-La integración es una modalidad de abordaje educativo excelente siempre y cuando sea enriquecedora para ese niño y no por una suerte de imposición. Es decir, no tiene que ser dado a todos los niños con discapacidad sin atender a sus reales necesidades. La integración apunta acortar las diferencias, enriquecerse mutuamente pero más de una vez lo que se hace es aumentar las diferencias al no reconocer cuáles son sus prioridades. Actualmente hay una tendencia de mayor cuidado y tolerancia por parte de los padres al reconocimiento de lo que su hijo necesita, no están tan "fanatizados" con el tema de la integración. Hace diez años atrás solo se pensaba que había que integrar porque era lo único bueno para ofrecérsele. Lo "bueno" es todo aquello que le sea enriquecedor a ese niño o adolescente; pero si un niño está muy desfasado en cuanto a sus posibilidades cognitivas con respecto a otros niños y no hay una institución educativa apropiada para acompañar ese proceso, el niño no está integrado: *está insertado*. Inserción no es lo mismo que integración. Ese niño solo ocupa un pupitre pero no se le aporta una adecuada integración social y emotiva.

-¿Es posible que a veces ocurra que, por ejemplo, el niño o adolescente sordo quiera expresarse naturalmente con lengua de señas y los padres se opongan, a ello y por ese motivo recurren a un tratamiento para su hijo?

-Todo niño y adolescente está inmerso dentro de un ambiente familiar. Es raro que un chico exija "yo quiero hacer uso de la lengua de señas" y por ese motivo la familia lo traiga a terapia. La gran mayoría de los chicos están oralizados. Algunos con más éxito, otros aceptablemente, y algunos con

suma pobreza. Lo que se observa es que en la adolescencia, el jovencito empieza en forma espontánea a incursionar muy naturalmente en dicha lengua por el contacto con otros jóvenes, por la necesidad de reafirmar su identidad, por más que durante la escuela primaria se lo haya educado oralmente. El joven sordo actual es diferente al de hace 15 años atrás, en el sentido que no cuestiona la lengua de señas, sino que la usa en la cotidianeidad y puede separar adecuadamente los requerimientos que en la escuela se maneje la lengua oral, y con los amigos la lengua de señas. Los padres actuales también son cada vez más abiertos y se interesan por sobre todo por que su hijo sea feliz. No están buscando que ellos estén solo con oyentes, sino que al ser más concientes de que su hijo es sordo desean que sus amigos estén dentro de este colectivo humano.

Nuestra experiencia: Curso de Lengua de Señas

El aprendizaje de esta lengua nos ha permitido integrar los conocimientos que hemos incorporado al realizar esta tesina.

No solo hemos incorporado conceptos y praxis de comunicación con las personas sordas sino que también ha sido una experiencia enriquecedora desde lo humano ya que a partir de esta vivencia hemos logrado sentir, comprender y adentrarnos en el mundo de la persona sorda.

El haber transitado este camino de aprendizaje, nos permitió sentir emociones muy fuertes en relación a nuestra carrera y a nuestro futuro rol profesional. Sentimientos, emociones y sensaciones mezcladas y encontradas, entre ellos: compromiso, responsabilidad, seguridad, inseguridad, ansiedad, alegría, angustia, entre otros.

Es larga la lista de nuestro sentir por todo este recorrido, a través del cual hemos aprendido a comprender muchas cuestiones propias del rol, de la importancia de unir teoría y práctica.

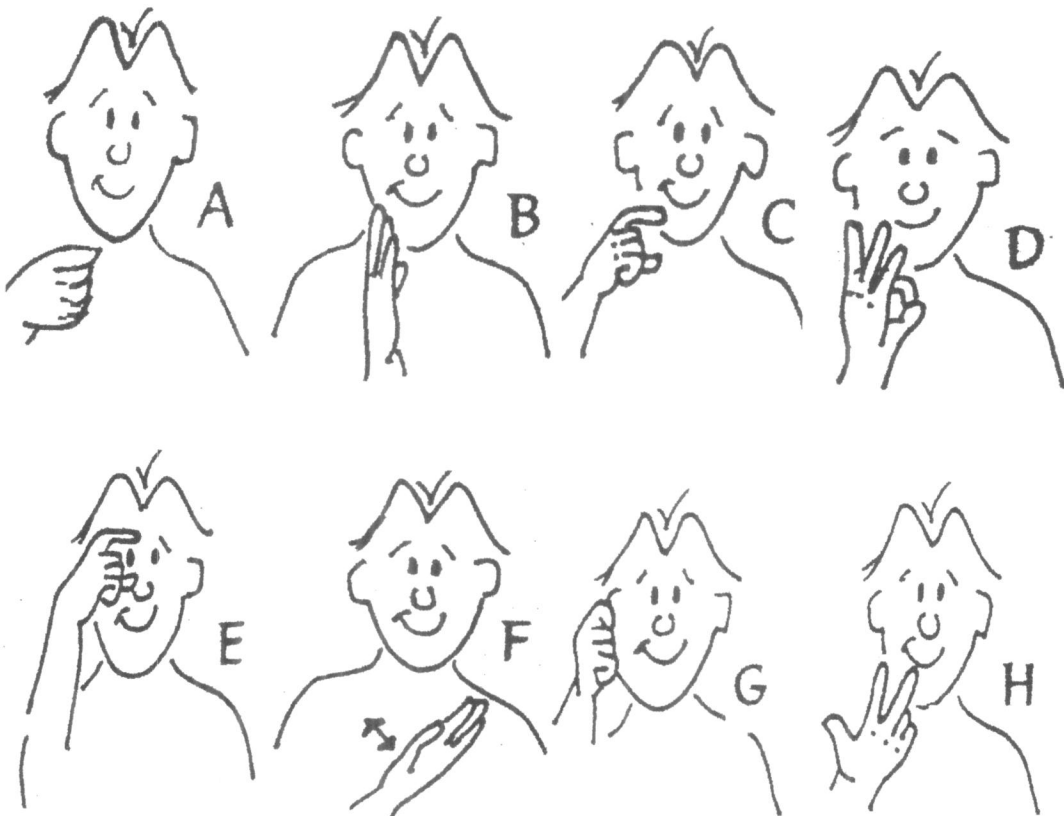
A partir de allí pudimos integrar dichas vivencias de aprendizaje con bibliografía específica y así de esta manera ir comprendiendo lo ya estudiado en distintas instancias.

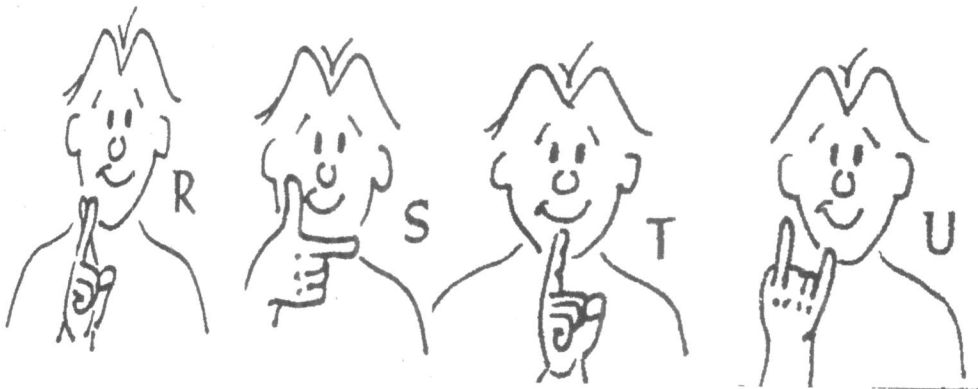
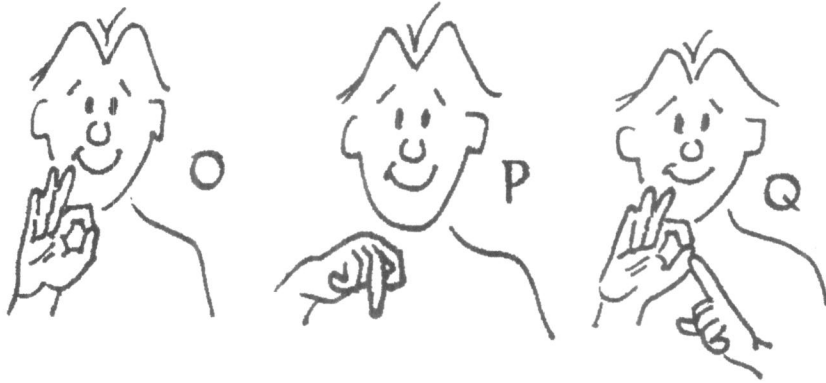
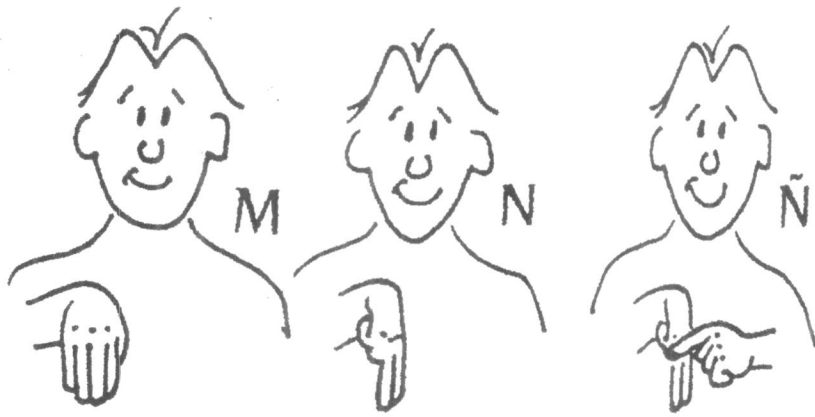
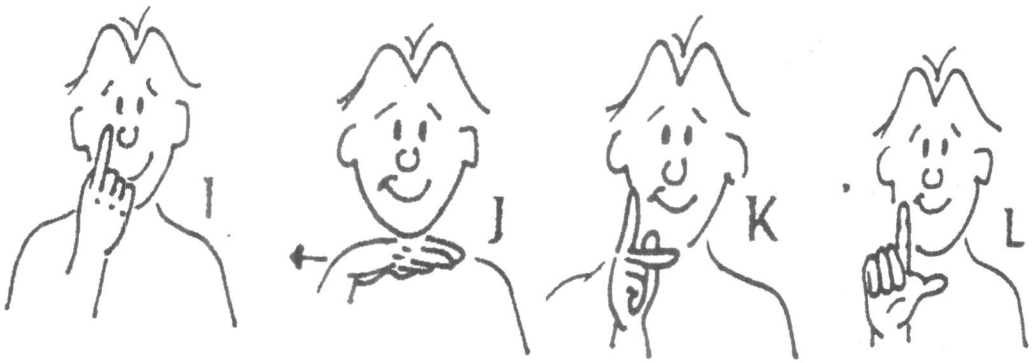
Lo que nos motivó a estudiar dicha lengua fue, por un lado, el pensar que la formación profesional es un camino infinito ya que nunca se llega al conocimiento o la verdad absoluta, por ello consideramos necesario esta instancia dentro de nuestra investigación; y por otro lado y mas importante, la idea de que si no experimentábamos nosotras aquello que pretendíamos estudiar, esto nos dificultaría la comprensión del mundo silencioso del sordo.

Dicho aprendizaje es el resultado de nuestro entusiasmo, esfuerzo, compromiso, errores, y de todo el aprendizaje que hemos adquirido en este largo trayecto de nuestra tesina.

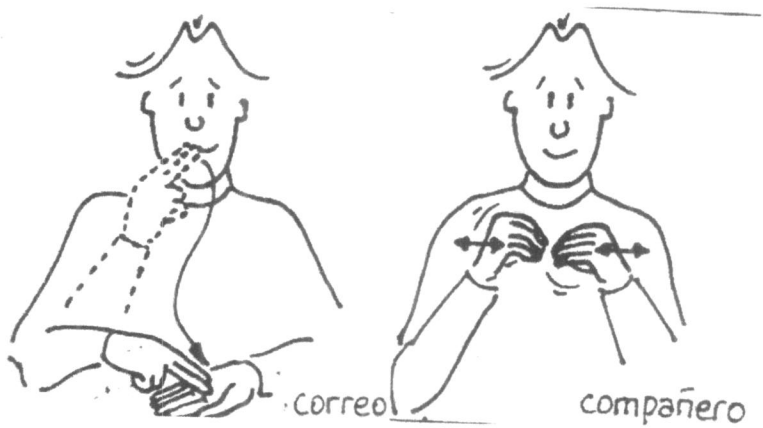
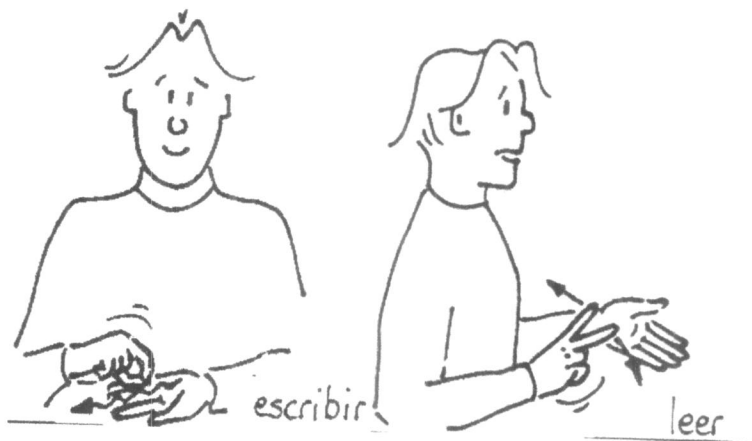
Lengua de Señas Argentina:

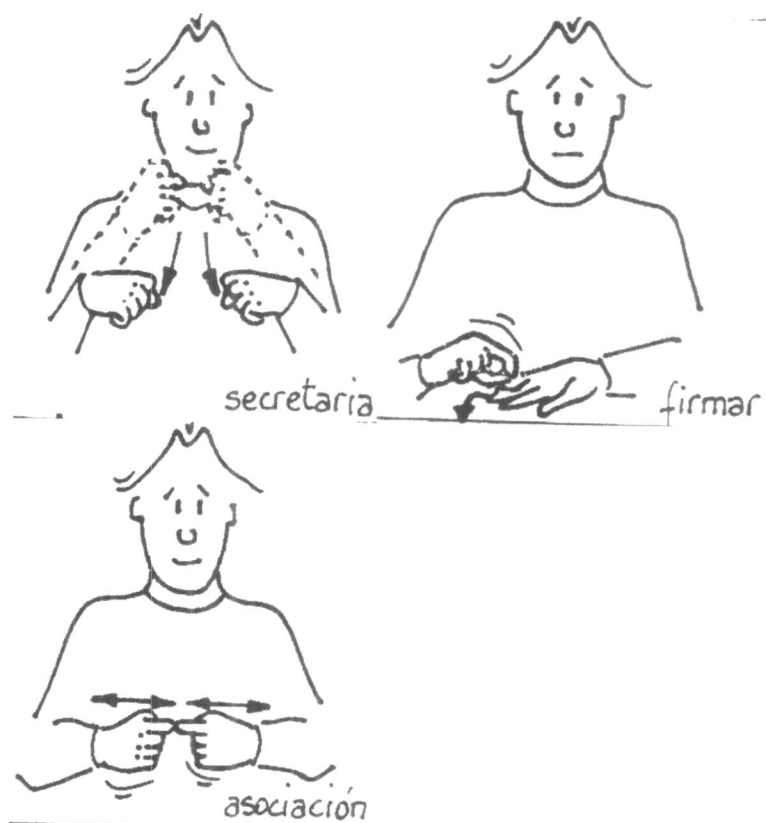
A continuación exponemos *algunas* de las señas más utilizadas en nuestro país para expresar diferentes conductas y/o emociones, sentimientos e ideas. Esta exposición no es exhaustiva. Solo queremos brindar un espacio donde se pueda observar la disposición de las manos a la hora de expresar y/o comunicar algo a un otro:











Como podemos observar, las la formación de las palabras no se dice letra por letra, sino, al contrario, cada palabra implica una seña (ejemplo: tribunales, correo, etc.).

Las letras del abecedario se utilizan para expresar un nombre y apellido o aquellas palabras que no están constituidas por una síntesis de señas.

Peña Integrada:

El día 21 de agosto del 2004 asistimos a una peña organizada por AS.M.I.L.S.A . La misma estuvo dirigida a toda la comunidad de Mar del Plata y alrededores. Asistieron familiares y amigos de distintas personas sordas.

Distintas empresas y asociaciones colaboraron con la realización de dicha peña. Entre ellas:

- Café Cabrales S.A.
- Librería Keops
- Centro Cultural del Tango (Tango 2000)
- Granja "Don Agustín"
- Sr. Ricardo García
- Centro Navarro del Sud.

Artistas Marplatenses brindaron diferentes números para los distintos espectadores sordos y normo-oyentes. Entre ellos:

- Luciano Brindisi
- Mago Claudio
- Ricardo Rivero
- José Córdoba y María Inés
- Alfredo Sapía
- Quinteto Méndez
- Coro de Lengua de Señas

A continuación se expone la tapa y contratapa del folleto de invitación de dicho evento:



Personería Jurídica N° 25506

Comisión Directiva

Presidenta	Karina A. Suquivilde
Vicopresidenta	Laura C. Massa
Secretaria	Graciela N. Olivetto
Tesorera	María Belén Martínez
1° Vocal	María José Casali
2° Vocal	Mariela Yturres

Comisión Revisora de Cuentas

Revisora Titular	Gabriela Tello
Revisora Suplente	Paula S. Gutierrez

AS.M.I.L.S.A.



los invita



a disfrutar

AS.M.I.L.S.A.

Es una asociación civil sin fines de lucro
fundada el 24 de agosto de 2002
con el objeto de constituirse -a través de la Lengua de Señas-
como punto entre
el mundo de los sordos y el mundo de los oyentes.

Para tal fin, AS.M.I.L.S.A. se propone:

- * Crear un Registro de Intérpretes de L.S.A. para atender requerimientos públicos o privados.
- * Defender los derechos del intérprete como profesional.
- * Promover la realización de actividades culturales, deportivas y recreativas para sus asociados.
- * Concientizar a la comunidad acerca de la problemática del sordo, mediante una debida información y educación.
- * Fomentar la integración socio-laboral, cultural y educativa de sordos e hipocóscicos, así como la defensa de sus derechos y la mejora de su calidad de vida.

Teléf.-Fax: (0223) 482-5240
E-mail: asmilsa02@hotmail.com

Análisis de películas y documentales:

A continuación realizaremos un análisis de dos películas con el fin de poder relacionar el contenido de las mismas con la temática tratada en este trabajo.

En la primera película surgen interrogantes como: ¿cuál es el lenguaje de esta joven? ¿Desde donde se constituye el mismo? ¿Cómo será su estructuración psíquica? ¿Cómo es su relación con la sociedad una vez que la descubren en estado salvaje?.

Una mujer llamada Nell: En un bello lugar de Carolina del Norte, apartado de la civilización, ha crecido una joven, que ha desarrollado su propio lenguaje. Su madre inválida ha muerto, y Nell ha sobrevivido sola, salvaje e incivilizada. Jerome Novell (médico clínico) la ha descubierto a la orilla del lago en una cabaña, donde también halló una vieja Biblia familiar. Sin querer tomar la responsabilidad de hacerse cargo él solo de la joven, recurre a una psicóloga de la ciudad, Paula Olson.

Luego se arrepienten al ver lo que intentarán hacerle al exponerla a toda clase de estudios e investigaciones. El caso va a la justicia y se declara que sólo se la deberá observar por tres meses sin perturbarla. Entonces Lovell se instala en una carpa cerca de su cabaña, y Paula renta un bote comenzando así a observarla.

A ambos les llama la atención el lenguaje que posee Nell. La psicóloga realiza una hipótesis acerca de cómo era el lenguaje de la madre de Nell. Dice que la misma seguramente era afásica, razón esta por la cual Nell habría desarrollado un lenguaje particular.

Es el Dr. Jerome quien comienza a adentrarse en el lenguaje de Nell, repitiendo lo que esta dice aún sin comprender dicho lenguaje. Nell lo mira y establecen vínculo a partir de este hecho. Al pasar los días comienzan a interpretar lo que Nell intenta comunicar y comprenden que se trata de una

criatura sensible y muy inteligente. Cuando la noticia "Se ha encontrado a una mujer salvaje en el bosque", llega a la prensa, cunde la curiosidad. Paula y Jerome llevan a Nell al hospital para protegerla pero luego comprenden que en ese sitio se la cataloga como "autista" por no poseer lenguaje cuando en realidad lo que estos sostienen es que esta manifestando conductas atípicas por hallarse en un lugar tan diferente de donde vivía.

Chapín: luego de haber visto la biografía de Charles Chapín nos parece oportuno hablar aquí del *cine mudo* considerando, en este caso, el uso de un lenguaje diferente al lenguaje oral.

Se entiende por este, aquel cine que no tiene sonido, consistiendo únicamente en imágenes.

No obstante, las proyecciones de este tipo de películas iban acompañadas por música en directo, habitualmente improvisadas por un pianista u organista. Esto se utilizaba con el fin de ambientar la acción que transcurría en la pantalla.

El cine mudo requería un mayor énfasis en el lenguaje corporal y en la expresión facial, para que la audiencia pudiera comprender mejor lo que un actor estaba representando en la pantalla.

Al ver este tipo de películas en la actualidad, se puede observar una sobreactuación exagerada por parte de los actores. Por este motivo, las comedias mudas tienden a ser más populares que los dramas mudos, porque la sobreactuación resulta más natural en una comedia.

Esto nos permitió pensar en la importancia que tiene tanto en la comunidad sorda como en la comunidad normo-oyente el significado expresivo, apelativo o comunicativo de los movimientos corporales y de los gestos aprendidos o somatogénicos, no orales, de percepción visual o táctil.



Documental: Programa emitido por Canal Encuentros- 29 de agosto del 2007
Título: Escuelas Argentinas- Magnasco

A través de este video pretendemos observar como es el día a día, en la práctica, del desempeño tanto de docentes y alumnos en esta escuela para personas sordas.

A partir de la observación del mismo logramos integrar concretamente, nuestros conocimientos teóricos con la actividad de los distintos profesionales idóneos y alumnos que allí aparecen.

La escuela Nro. 29 Dr. Osvaldo Magnasco es una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires, especializada en la enseñanza de nivel inicial y primario para alumnos con discapacidades auditivas.

Concurren 132 alumnos de diferentes barrios de la ciudad.

En los últimos años, la escuela modificó un viejo paradigma, que promovía la enseñanza del habla en alumnos sordos y lo reemplazó por el bilingüismo, que reconoce la lengua de señas como lenguaje legítimo.

Este programa testimonia algunos momentos ocurridos durante una semana de clase.

El video comienza con una imagen acerca de cómo los alumnos dicen la oración a la bandera en un día de clase cualquiera. Todo reunidos dicen la oración con lenguaje oral.

Luego una imagen en el sector preescolar donde la maestra le pregunta a los alumnos a que juegan en sus casas. Se puede observar que es necesaria la puesta de límites para que los alumnos presten atención y respondan a la consigna.

Llega la hora del recreo. Una luz se prende y todos se dan cuenta que deben salir de sus aulas.

Directora: "Sin lenguaje no hay pensamiento abstracto. Por eso la escuela para los chicos sordos es tan importante... desde la primerísima infancia, lo más temprano posible. Porque es el lugar donde esta lengua circula".

La enseñanza está basada en los más chicos a través de la utilización de imágenes que les permitan nombrar con el lenguaje de señas, aquello que ven: ejemplo, una oveja, la casa de Tucumán, etc... La profesora les describe con detalles las situaciones que están estudiando. Todos observan atentos lo que ella dice sobre el día de la declaración de la independencia en 1816.

Luego alumnos ensayando, en un gran salón, como será el acto en la escuela.

Llega el día del acto, todos se preparan con los disfraces y el maquillaje que aplican las distintas docentes. Cantan el himno nacional con lenguaje de señas.

Se pueden observar tanto docentes oyentes como sordas en el colegio que colaboran en incentivar el aprendizaje de sus alumnos diariamente.

Palabras en L.S.A de una docentes sorda del colegio: "En esta escuela es muy importante el trabajo que hacemos los docentes sordos. Porque los chicos sordos necesitan ese modelo, necesitan ver sordos adultos. Nosotros necesitamos transmitir nuestra cultura, nuestra identidad... nuestro idioma".

En la escuela Dr. Osvaldo Magnasco, se dictan, entre otras, las siguientes clases:

-Clase de lenguaje de señas para docentes: expresión corporal y dramatizaciones.

"En el profesorado me educaron para enseñarles a hablar a los chicos. Y lo que te das cuenta es que a través de la lengua de señas desde muy chiquitines te pueden contar muchas más vivencias que lo que nos contaban antes utilizando la lengua oral". (Docente de la escuela)

-Clases de natación

-Clase de lengua oral: hay una serie de tarjetas dadas vuelta. Uno de los alumnos toma una y dice en lengua oral lo que eligió. El resto tiene que adivinar-interpretar lo que su compañero está diciendo.

Docente: “La estructura gramatical de la lengua de señas no es la misma que la del español. Cuando ellos van a escribir o cuando van a hablar tienen que estructurar su lenguaje de una manera absolutamente diferente a aquel que, si pensamos desde la lengua de señas, tienen adentro de su cabeza”.

Luego trabajan pensando oraciones a partir de imágenes que se les muestran. Intentan escribirlas en el pizarrón. Surge lo siguiente:

-una alumna escribe “Las mochilas piso”

-la profesora pregunta ¿falta algo?

-alguien dice “están”

-*Recreo*: juegan al elástico, al fútbol, conversan entre ellos con L.S. Sonrisas y mucho movimiento caracterizan a este momento dentro de la escuela.

-*Clase de Lengua de Señas para padres* (esta clase la tienen con la docente sorda)

Docente sorda: “Yo también tengo una familia toda oyente... un hermano oyente. Yo soy la única sorda. En mi familia siempre hablaban alrededor de la comida... siempre hablando de esto, o de lo otro. Yo me aburrí muchísimo. Terminaba de comer rápido y me quedaba viendo como se movían los labios... y no entendía nada. Si preguntaba de qué estaban hablando, me respondían-después te cuento-. Hasta que al final me cansaba y me ponía a ver la tele...”.

-*Gabinete de Audiometría*: imagen de una alumna que le hacen escuchar un sonido de +80 dB, 250 Hz. y si ella lo registra debe levantar la mano.

-*Gabinete de Educación Auditiva*: figuras sobre la mesa y la docente con un alumno a quien le da diferentes estímulos hablados -con la boca tapada para que el alumno no lea los labios- para que él reconozca a que figura se refiere.

-*Gabinete de Articulación*: imagen de una alumna que está apagando una vela. La docente le indica como debe hacer la articulación correspondiente para realizar el apagado de la vela. Le enseña a tomar aire para de esta forma, facilitar el ejercicio.

-En el aula...

-Conversación entre docente sorda y alumnos sordos en el aula:

Docente: ¿A vos de que te gusta trabajar?

Alumno A: verdulero...o carnicero

Docente: ¿Carnicero y nada más? ¿Y trabajo de empleado que se necesite leer y escribir?

Alumno A: Si, como contador... para eso yo tengo que estudiar y a mí no me gusta estudiar... yo quiero ir a un trabajo y nada más. Trabajar y descansar. A la facultad no quiero ir.

Dialogo entre dos alumnas sordas:

Alumna B: A vos te gusta trabajar seguro, a la universidad no vas a ir.

Alumna C: Si, a la universidad no quiero ir.

Docente: Siempre los oyentes tienen títulos, se reciben. Y los sordos, nada. Pero si nosotros podemos igual que los oyentes. El problema es que nosotros no recibimos los sonidos... pero igual podemos estudiar.

Cuando terminen la escuela primaria o la secundaria, yo espero que puedan ir a la universidad, a un nivel terciario. Si existe un intérprete en un futuro seguro que van a poder ir, van a poder comprender mejor. El intérprete va a traducir y van a entender cada materia.

Visita a Escuela Secundaria Integradora: Van de paseo en colectivo y en subte. Una docente les explica que el subte A es el más antiguo. Todos la miran atentamente.

Llegan a una nueva escuela. Recorren aulas y conocen a los profesores.

Les explican que cuando un profesor habla, hay un intérprete que traduce todo a lengua de señas

Clase preescolar: juegan a pescar pececitos de colores. La docente pretende que de esta manera ellos aprendan a decir con L.S los distintos colores.

“Cuando logras algo con estos chicos es fabuloso, fabuloso... Es una de las mejores elecciones que hice en mi vida elegir hacer esto y que volvería a

hacerlo y es un desafío a diario, ¿no?... todos los días, es como buscar, aprender, aprender del otro... es fabuloso”.



CONSIDERACIONES FINALES

Conclusión:

A partir de la investigación realizada consideramos que, quien le enseñe a un niño-alumno sordomudo, debe conocer profundamente los aspectos y/o variables psicológicas que conforman su psiquis, así como las características de su entorno (familiar, social, etc.), como condición indispensable para la caracterización psicopedagógica de sus necesidades y potencialidades, y el diseño de estrategias de intervención oportunas, que impliquen al niño y a su entorno sociocultural.

Es importante que el maestro comprenda que él mismo es un partícipe activo en la conformación de las características psicológicas de sus alumnos, junto a la familia y a otros agentes socializadores.

Podríamos mencionar aquí, la cantidad de problemas y/o dificultades de aprendizaje que presentan niños con deficiencia auditiva que pretenden ser integrados en escuelas “normales-integradas”.

Nuestra reflexión apunta a interrogarnos si los problemas de aprendizaje son el resultado del déficit auditivo donde se requiere naturalmente de una atención personalizada por parte de los maestros y padres; o si estas dificultades del aprendizaje son la “expresión” del fracaso escolar, donde se aúnan tanto las problemáticas emocionales, socioeconómicas de las familias y las escolares.

Los déficit escolares muchas veces son por parte de los docentes quienes, ante la falta de reconocimiento frente a lo diferente y en un impulso constante al logro de la normalización, tienden a pretender junto con toda la institución escolar, que el niño obtenga mejores calificaciones, no interesándose en lo que le acontece a ese sujeto. Por lo tanto, a partir de lo investigado, que es en el ámbito educativo donde se monta el teatro del fracaso escolar.

Sostenemos y defendemos la postura de que la implementación del lenguaje de señas en todas las escuelas es uno de los principales requisitos

para lograr la integración de los alumnos sordo-mudos y de los normo-oyentes. De esta manera no se trataría solo de la adaptación de los últimos a los primeros sino de estos hacia aquellos.

La enseñanza de la lengua de señas debería ser considerada de suma importancia en todas las escuelas argentinas y mundiales.

Y para finalizar tomaremos unas palabras de la Lic. Marta Schorn al hablar de la convivencia en uno de sus libros[38]:

“El convivir es sin lugar a dudas un sutil y difícil arte donde proyecciones, identificaciones, introyecciones, mitos, prejuicios, temores y una profunda cuota de amor y comprensión van a ir entretejiendo ese diario vivir. Este tejido puede ser fino y resistente, delgado y endeble o con una trama compacta o abierta. De la calidad de esta tela es que ese vivir puede ser bueno, exitoso, o penoso. De la variedad de sus tonalidades es que ese tejido será más vistoso y alegre o por el contrario opaco e insignificante”.

[1] Fejerman, N. et al. (1997). *Neurología Pediátrica*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

[2] Fernández, H. A. , et al. (2003). Infecciones virales durante el embarazo. Hospital Central: Dpto. de Ginecología y Obstetricia, San Cristóbal. Extraído el 24 de marzo, 2005, de http://www.policlinicacatachira.com.ve/sitio/p_infecciones_virales.html

[3] AS.M.I.L.SA. es una asociación civil sin fines de lucro, fundada el 24 de agosto del 2002, con el objeto fundamental de constituirse-a través de la L.S.- como puente entre el mundo de los sordos y el mundo de los oyentes.

[4] Paéz, C.. El lenguaje corporal: Uso y Abuso. Extraído el 19 de octubre, 2007, de http://usuarios.lycos.es/lionscircle/HTMLobj-2016/El_Lenguaje_Corporal.doc

[5] Vargas-Pérez, H. et al. El enigma de la mente animal (Versión electrónica). *Elementos*, 36, Vol. 6, -19-.

[6] Idem, ant.

[7] Idem, ant.

[8] Idem, ant.

[9] Idem, ant.

[10] Los orangutanes se comunican por señas. (2007). Extraído el 12 de marzo, 2008, de http://www.adnmundo.com/contenidos/ambiente/orangutanes_senas_gestos_ma_30807.html

[11] Erica Cartmill y Richard Byrne, de la Universidad de St. Andrews, en Escocia, presentaron a seis de estos primates en situaciones en las que debían conseguir alimento

con ayuda humana.

[12] Los monos se comunican con las manos. (2007). Extraído el 12 de marzo, 2008, de <http://www.megasitio.org/2007/03/04/los-monos-se-comunican-con-las-manos.html>

[13] Koko (nacida el 4 de julio de 1971 en San Francisco, California) es el nombre de una gorila adiestrada por la doctora Francine 'Penny' Patterson y otros científicos de la Universidad de Stanford. La finalidad de su entrenamiento era poder comunicarse con ella mediante más de 1.000 signos basados en el Lenguaje de signos americano (ASL). Comprende aproximadamente 2.000 palabras de inglés hablado. Extraído el 13 de marzo, 2008, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Koko>

[14] Hallan que los chimpancés se comunican por gestos. (2006). Extraído el 13 de marzo, 2008, de <http://www.clarin.com/diario/2006/03/22/sociedad/s-03202.htm>

[15] Schorn, M. (2002). Estructuración del psiquismo en el niño sordo. En M. Schorn, *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas* (pp.56). Buenos Aires: Lugar.

[16] Idem ant. (pp.56-57)

[17] Aulagnier, P. (1991). La representación fantaseada del proceso primario: imagen de cosa e imagen de palabra. En Castoriadis (Ed.), *La violencia de la interpretación* (pp.91-92). Buenos Aires: Amorrortu.

[18] Schorn, M. (2002). Estructuración del psiquismo en el niño sordo. En M. Schorn, *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas* (pp.57). Buenos Aires: Lugar.

[19] Anzieu, D.(1987). *El Yo-piel*,. (pag. 177). Buenos Aires: Biblioteca Nueva.

[20] Idem ant.

[21] Freud, S.. (1923). *El yo y el ello* (p22). Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

[22] Idem item (21), p26.

[23] García Benavides, I. (2008). La Lingüística en el lenguaje de señas. Extraído el 22 de julio, 2005, de http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=661&pct=La%20Ling%C3%B3stica%20en%20el%20lenguaje%20de%20se%C3%B1as

[24] Castellanos Pérez, R. M. et al. (2004). La atención como proceso psíquico. Tipos. Características. En R.M Castellano Pérez et al., *Sordera. Aspectos psicológicos*, (pp.11-19). La Habana: Pueblo y Educación.

[25] Macchi, M. (2005). La educación de los niños sordos. *El Cisne*, 174.

[26] Idem ant.

[27] Castellanos Pérez, R. M. et al. (2004). La atención como proceso psíquico. Tipos. Características. En R.M. Castellano Pérez et al., *Sordera. Aspectos psicológicos*, (p11). La Habana: Pueblo y Educación.

[28] Idem ant. (p16)

[29] Idem ant. (p19)

[30] Castellanos Perez, R. M. et al. (2004). Características del conocimiento representativo. En R.M Castellano Pérez et al., *Sordera. Aspectos psicológicos*, (p.36). La Habana: Pueblo y Educación

[31] Idem ant. (p.41)

[32] Castellanos Perez, R. M. et al. (2004). Resumen caracterológico del pensamiento de los escolares sordos. Consideraciones generales sobre el pensamiento humano. En R.M Castellano Pérez et al., *Sordera. Aspectos psicológicos*, (pp.45). La Habana: Pueblo y Educación.

[33] Idem ant. (p.54)

[34] Intérprete Lengua de señas

Docente de Lengua de Señas en el Centro de Actividades Programadas de Mar del Plata

Trabaja en Clínica Psicopedagógica en la Asociación Florencio Sánchez.

Se desempeña como acompañante pedagógica para niños y adolescentes con vulnerabilidad social.

Hace más de diez años que trabaja en el tema de educación para sordos y en la formación de intérpretes de lengua de señas.

[35] Esto ella lo comunica a través del oralismo sin utilizar la L.S. y como ello implica dificultades para entender el nombre de las calles que estaba diciendo se le pide por favor que las escriba en un papel. Dice que no quiere hacerlo. Se le pregunta porque y se le pide por favor, que intente escribir el nombre de la segunda calle. Se resiste. De lo que se interpreta que la entrevistada quiso decir, se lo escribe en un papel y enseguida ella aprueba afirmativamente lo allí expresado.

[36] Es psicóloga, psicoanalista, egresada hace 33 años de la Facultad de Psicología de la UBA, docente de posgrado de esa casa de estudios. Presidenta de los Congresos Nacionales y Latinoamericanos de Salud Mental y Sordera (Fac. de Psic.-UBA 1997, 2000 y 2003).

A lo largo de sus años como profesional fue abordando la asistencia de niños y adolescentes con distintas discapacidades. Ha escrito numerosos trabajos relacionados con el tema y es autora de *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas* (2da. edición, 2002), *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente* (2da edición, 2002), *La Capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo* (2da. edición, 2005). Lugar Editorial.

[37] Duek, C. y Magno, J. (2008). El sonido del silencio. Extraído el 11 de mayo, 2008, de <http://www.elsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=1924>

[38] Schorn, M. (2005). Convivencia. En M., Schorn, *La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*, (pp.47). Buenos Aires: Lugar

Bibliografía

- Alijo Jiménez, I. Lingüística del Español. Extraído el 10 de septiembre, 2004, de <http://www.ju.edu.jo/ecourse/art/lsabel.htm>
- Alisedo, G. (1988). Historia, Extraído el 26 de noviembre, 2004, de <http://www.adas.org.ar/historia.html>
- Anzieu, D.(1987). *El Yo-piel*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva
- Attenborough, R., Kassir, M. (Producción) & Attenborough, R. (Director). (1994). *Chaplin* (Película). Estados Unidos
- Aulagnier, P. (1991). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu
- Azcoaga, J. y colab. (1997). Desarrollo de la neuropsicología del niño. Principales líneas sobre las cuales tuvo lugar. En J. Azcoaga et. al, *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: Paidós
- Azcoaga, J. y colab. (1997). Delimitación del concepto de función cerebral superior. En J. Azcoaga et. al, *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Buenos Aires: Paidós
- Benedetti, M. L. (1998). El sinsentido en el mundo del sinsonido, *Actualidad psicológica*, 23, 8-10.
- Bleichmar, S.(1983). *La fundación del inconciente*. Buenos Aires: Amorrortu
- Castellanos Pérez, R. M., Delgado Martínez, R. L., Gómez Leyva, I.. (2004). *Sordera. Aspectos Psicológicos*. La Habana: Pueblo y Educación
- Cher, V. (2007). Estimulación temprana en la discapacidad auditiva, *El Cisne*, 207, pp.8-9.
- Duek, C. y Magno, J. (2008). El sonido del silencio. Extraído el 11 de mayo, 2008, de <http://www.elsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=1924>
- Fejerman, N. y Fernández Alvarez, E. (1997). *Neurología Pediátrica*. Buenos Aires: Médica Panamericana
- Fernández, H. A. y Fernández Sayazo, H. (2003). Infecciones virales durante el embarazo. Hospital Central: Dpto. de Ginecología y Obstetricia,

- San Cristóbal. Extraído el 24 de marzo, 2005, de http://www.policlinicacatachira.com.ve/sitio/p_infecciones_virales.html
- Freud, S.. (1923). *El yo y el ello*. Tomo XIX, (pp.21-29). Buenos Aires: Amorrortu
- Kortelitz, F. (Productor) & Stagnaro, B. (Director). (2007). *Escuelas Argentinas-Magnasco* (Programa emitido por canal Encuentros). Argentina.
- Los orangutanes se comunican por señas , agosto 2007.
http://www.adnmundo.com/contenidos/ambiente/orangutanes_senas_gestos_ma_30807.html
- Macchi, M. (2005). La educación de los niños sordos. *El Cisne*, 174, 13.
- Missel. R., Foster, J. (Producción) & Apted, M. (Director). (1994). *Una mujer llamada Nell* (Película). Estados Unidos: Twentieth Century Fox
- Morrow-Lettere, C. (1988). Sordera y Lenguaje Oral. En J.A. Rondal y X. Seron (eds). *Trastornos del Lenguaje*, II, pp. 359-394. Barcelona: Paidós
- Paéz, C.. *El lenguaje corporal: Uso y Abuso*. Extraído el 19 de octubre, 2007, de http://usuarios.lycos.es/lionscircle/HTMLobj-2016/El_Lenguaje_Corporal.doc
- Pietrosemoli, L. (2007). La lectura en la persona sorda, *El Cisne*, 206, 6-8.
- Rella, F. (2001). *Psicología Preventiva y Sordera*. Buenos Aires: Lugar
- Schorn, M. E. (1998). Identidad, identificaciones e ideales en el adolescente con discapacidad, *Actualidad psicológica*, 23, 11-14.
- Schorn, M. E.. (2002). *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas*. Buenos Aires: Lugar.
- Schorn, M. (2005). *La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*. Buenos Aires: Lugar
- Vargas-Pérez, H. et al. El enigma de la mente animal (Versión electrónica). *Elementos*, 36, Vol. 6, -19-.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y Lenguaje. Cognición y desarrollo humano*. Madrid: Paidós