

REFLEXIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS COLOMBIANOS PARA EL SIGLO XXI

Lionel Antonio Tovar
Universidad del Valle

Resumen

En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre lo que debe ser la educación de los sordos colombianos en el nuevo siglo, aprovechando las lecciones de las experiencias hasta el momento y explorando las nuevas vías que se abren al incorporar conocimientos de bilingüismo de minorías, educación bilingüe, procesos de lectura y escritura en segunda lengua y adquisición de segundas lenguas, disciplinas históricamente divorciadas de esta labor. Se propone una educación de excelencia, sin mensajes subliminales que conduzcan a baja autoestima y bajos logros curriculares, que le dé un papel preponderante a la lengua de señas colombiana (LSC) en un contexto bilingüe y bicultural y que lleve al manejo eficiente de textos en castellano escrito. Por último, se proponen algunas pautas para su implementación, basadas en una experiencia en curso dirigida por el autor.

Abstract

This article presents some thoughts on what deaf education should be like in Colombia in the forthcoming century, taking advantage of what has been learned from previous experiences and exploring the new ways opened by incorporating knowledge about minority bilingualism, bilingual education, second language reading and writing processes, and second language acquisition, disciplines which have been historically divorced from the task at hand. A proposal is made to provide the deaf with bilingual education of the highest quality, excluding subliminal messages which generate low self-esteem and low levels of achievement. Centrality should be given to the Colombian Sign Language (LSC) in a bilingual, bicultural context leading to the efficient handling of written texts in Spanish. Finally, some guidelines are presented regarding implementation, all based on an ongoing experience led by the author.

INTRODUCCIÓN

En todas las épocas los educadores de sordos han abordado su labor siguiendo las directrices que consideran más correctas para el logro de las metas educativas. En los países en desarrollo como el nuestro, las diferentes propuestas se han basado en los conocimientos y en la experiencia de educadores de los países más desarrollados. Es así como, durante mucho tiempo, han prevalecido prácticas como el oralismo (enseñanza de la lengua oral por medios terapéuticos) y la comunicación total (uso simultáneo de señas y la lengua oral). Este transplante de enfoques, metodologías y técnicas se ha hecho a veces, como hace ver Ramírez (1995), de una manera irreflexiva y sin tener en cuenta las peculiaridades de nuestro medio. Pero hay que reconocer que el espíritu que ha animado a nuestros educadores ha sido siempre el de poner a disposición de los escolares sordos los últimos avances en educación especial que puedan llevarlos al logro de las metas educativas en el máximo grado posible. Nuestra época no es la excepción y, una vez más, ante el fracaso generalizado de la educación de los sordos en el último siglo, la comunidad educativa está explorando nuevos caminos.

Subsisten, sin embargo, tres problemas. El primero es que la educación de los sordos no ha logrado manejar adecuadamente lo que yo llamaría, tomando un término de la historia lingüística italiana, la "cuestión de la lengua". Es sabido que en cualquier situación de educación de minorías lingüísticas es necesario definir cuál o cuáles van a ser las lenguas de la educación y, una vez definidas éstas, es necesario diseñar e implementar estrategias que garanticen la adquisición de las mismas, para que el aprendizaje de los contenidos educativos se dé sin tropiezos. Esta obsesión por la cuestión lingüística ha llevado, en el caso de los sordos, a que a menudo su educación se convierta mayoritariamente en una educación lingüística, un peligro contra el que nos advierte Skliar (comunicación personal). Un segundo problema, que es aún más grave, es que todavía tiene gran arraigo en la comunidad educativa el enfoque clínico-terapéutico, que hace ver al sordo como un individuo que debe ser "normalizado", en lugar de uno socio-antropológico, que lo hace ver como un individuo miembro de una comunidad minoritaria que debe ser potenciado a partir de sus peculiaridades lingüísticas y socioculturales (Skliar, Veinberg & Massone, 1995). Esta visión del sordo predispone tanto a administradores y maestros como a las familias y a la misma comunidad sorda, a tener bajas expectativas y a comunicarles a los educandos mensajes subliminales que les bajan la

autoestima y los afianzan en su situación de ciudadanos marginados con pocas oportunidades de inserción en el contexto social más amplio (Ver, en este respecto, las consideraciones de Skutnabb-Kangas, 1983, sobre la educación de las minorías). Y el tercer problema es que corremos aún el riesgo de continuar imitando modelos foráneos ante su aparente éxito.

El propósito de este artículo es presentar mis reflexiones sobre lo que debe ser la educación de los sordos colombianos, aprovechando las lecciones de las experiencias hasta el momento y explorando las nuevas vías que se abren mediante la incorporación en la labor de conocimientos aportados por disciplinas históricamente divorciadas de la misma. Partiré de la premisa de que los sordos constituyen una minoría dentro del mosaico de la pluralidad lingüística y cultural colombiana y de que, en la medida en que no se les reconozca esta condición en su educación, la misma no va a estar bien enfocada y no va a rendir buenos frutos. Comenzaré mis reflexiones tratando de contestar una pregunta muy amplia: "¿Qué educación deben recibir los sordos?" Con base en la respuesta, y de manera concatenada, continuaré contestando tres preguntas más: ¿Por qué apuntando a un buen dominio de la lectura y la escritura en castellano?" "¿Por qué una educación bilingüe y bicultural?" y "¿Cómo se debe implementar?" Diré luego unas palabras finales.

No espero haber encontrado fórmulas de inmediata aplicación, ni siquiera haber trazado una directriz inequívoca, pero sí haber sentado las bases para que todos los que participan en la educación de los sordos -maestros y administradores, oyentes y sordos- reflexionen y discutan nuevas vías para conseguir, en un futuro no muy lejano, una comunidad sorda más autónoma, más segura de sí y, por lo tanto, más participativa en el concierto nacional.

Las ideas aquí presentadas, son la base de trabajos que se están realizando actualmente en el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), en Santafé de Bogotá: un proyecto para la validación de un modelo bilingüe de atención a niños sordos menores de cinco años (Ver detalles en Cruz & Ramírez, 1995, INSOR, 1996 y Ramírez, 1998) y una propuesta de enseñanza de la lengua escrita a niños sordos en un contexto de educación bilingüe en el marco de un convenio interinstitucional entre la Universidad del Valle, el INSOR y la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) (Ver detalles en Tovar, manuscrito). Algunos aspectos también están siendo tenidos en cuenta, en mayor o menor grado, en proyectos de algunas instituciones privadas de educación de sordos en otras ciudades de Colombia (Ver, por ejemplo, Carrizosa, 1998).

¿QUÉ EDUCACIÓN DEBEN RECIBIR LOS SORDOS?

Ante esta pregunta, la primera respuesta que viene rápidamente a la mente es que la educación de los sordos debe ser una educación que tenga como objetivo su desarrollo integral como individuos y como ciudadanos colombianos en igualdad de oportunidades con los oyentes. Ciertamente, una educación realmente democrática es un ideal que no se ha podido alcanzar en Colombia (ni posiblemente en la mayoría de los países) aun en el caso de los oyentes, tanto de las mayorías como de las minorías. Pero este hecho no debe arredrarnos. Los que trabajamos por la minoría sorda debemos fijarnos de todas maneras unas metas altas de calidad y cantidad hacia las cuales dirigir nuestros esfuerzos, aun reconociendo las innumerables dificultades y la diversidad de factores que hay que tener presentes en este esfuerzo. Elementos clave y que pueden compensar fallas en otros aspectos, son el uso de lengua de señas colombiana (LSC) y el desarrollo de la autoestima, individual y colectiva, mediante el uso de la LSC y la atención de la escuela a las maneras de abordar el mundo a que se ven obligados los sordos en razón de su ausencia de audición.

La importancia de la lengua nativa en la educación de los niños de minorías lingüísticas ha sido reconocida en varias oportunidades. Es célebre la afirmación de la reunión de expertos de las Naciones Unidas en el sentido de que la lengua materna es el medio ideal para la educación de los niños de las minorías, por lo menos en los primeros años (UNESCO, 1953). En el caso particular de los sordos, prácticamente todos los investigadores contemporáneos están de acuerdo en que en su educación se le debe dar particular prominencia a la lengua de señas de la comunidad en cuestión (Para citar sólo algunos ejemplos, Liddell, Johnson & Erting, 1989; McAnally, Rose & Quigley, 1994; Sánchez, 1995; Skliar, Massone & Veinberg, 1995; Anzola, 1996; Svartholm, 1994, 1995 y 1997). La importancia se debe a que las lenguas de señas, al utilizar el canal viso-gestual, son el medio más natural y efectivo de comunicación para los niños sordos, permitiéndoles su socialización y el consiguiente desarrollo del lenguaje, vehículo para la construcción de la realidad y el desarrollo cognitivo. El acceso a la lengua de señas debe tener lugar a muy temprana edad, ya que sin ella no es posible la adquisición de una segunda lengua como, en este caso, la lengua oral de la mayoría. Los hallazgos de Lenneberg (1967) y los de los estudios revisados por Krashen (1973) y Ellis (1994) muestran que hay un período crítico o más favorable para la adquisición exitosa de una primera lengua (hacia los primeros cinco

años) y de una segunda lengua (hacia el final de la pubertad, aunque se sugieren algunas precisiones). Asimismo, los estudios de Cummins (1984, en Baker, 1993) demuestran que, de nuevo en el caso de los hablantes de lenguas minoritarias, es necesario desarrollar habilidades cognitivo-académicas primeramente en la lengua nativa, para que se den buenos resultados en el desarrollo cognitivo y académico. Se puede ver entonces la conveniencia de la utilización de la LSC en la educación de los sordos colombianos desde la edad más temprana posible.

Pero sabemos que la lengua no sólo cumple una función comunicativa, sino que sirve también de símbolo de la identidad de un grupo determinado (Appel & Muysken, 1987). En la medida en que se eleve el estatus de la LSC mediante su uso para una diversidad cada vez mayor de funciones, sus señantes irán reforzando progresivamente su identidad y su autoestima, sobreponiéndose al estigma que la sociedad en general ha colocado sobre la sordera y la comunicación en señas. Del mismo modo, en la medida en que la escuela reconozca las particularidades de la comunidad sorda, se irá ganando no sólo en la autoimagen de los sordos, sino en la imagen que la comunidad mayoritaria oyente tiene de ellos, hasta que se llegue a un reconocimiento de la alteridad dentro de la igualdad, como corresponde al carácter plurilingüe y multicultural de la nación.¹ En todo esto, la educación logrará su objetivo siempre y cuando apunte a un buen dominio de la lectura y la escritura en castellano. Satisface saber que, desde la expedición de la Ley 324 de 1996, mediante la cual se crean algunas normas en favor de la población sorda, el Estado colombiano ha sentado las bases legales para desarrollar actividades en todos estos sentidos.

¿POR QUÉ APUNTANDO A UN BUEN DOMINIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN CASTELLANO?

La respuesta rápida es porque la educación que se propone aquí para los sordos, debe también proveerlos de las herramientas necesarias para su participación activa en la vida nacional, y la más fundamental en este sentido es el dominio del castellano escrito. Hay tres razones fundamentales

1. Debido a la peculiar situación de los sordos, no hay aún acuerdo acerca de si se puede decir que sus comunidades presentan rasgos culturales propios. Yo soy de la opinión de que, en general, participan de la cultura del grupo mayoritario oyente en el que están inmersos, y que las particularidades son producto de su carencia auditiva y de su necesidad de comunicarse mediante una lengua visogestual.

para ello. Primero, que el castellano es la lengua de la mayoría y es oficial en todo el territorio nacional. Segundo, tiene que ser la forma escrita, debido a que la adquisición de la lengua oral no puede hacerse en el caso de los sordos de manera natural, por su carencia de audición. Y, tercero, porque el dominio del código escrito es un requisito ineludible para el éxito académico, que a su vez es clave para que el sordo funcione en todos los demás ámbitos, sobre todo en el laboral.

Aparte de esta respuesta rápida, de corte sociolingüístico y psicolingüístico, podemos agregar otras consideraciones de tipo más antropológico. La comunidad de sordos colombiana comparte en este momento características con las sociedades "orales", en tanto que ágrafa, es decir, que en general el grueso de sus interacciones se dan cara a cara, con utilización muy marginal de la escritura. Ong (1986) presenta las diferencias en la psicodinámica de las sociedades "orales primarias", con respecto a las sociedades "gráficas", que se encuentran en el otro extremo del espectro. Las diferencias tienen que ver, entre otras, con los tipos de información que se consideran importantes, que se preservan y la manera en que se transmiten de una generación a otra. Es evidente que, en la medida en que la comunidad sorda se apropie de la lengua escrita, cambiarán su visión de sí misma, la imagen que proyectará a la comunidad mayoritaria oyente y su contribución a la vida nacional.

En todo esto, ¿qué se puede decir sobre la oralización? Sabemos por experiencia que, dado que la mayoría de padres de niños sordos son oyentes, les cuesta trabajo aceptar que su hijo no pueda articular y comprender la lengua que ellos hablan. Pero asimismo sabemos muy bien que, con los medios de que disponemos actualmente, la oralización, en un grado funcional y socialmente aceptable, no es un objetivo alcanzable por la mayoría de los sordos, no obstante largos períodos de tratamiento. Por eso, los investigadores contemporáneos proponen que la oralización sea una opción para los padres y los niños que la requieran, pero que, dadas las graves repercusiones psicológicas que puede traer a un niño el fracaso en la oralización, no es conveniente que sea un objetivo de la escuela. Puede seguir ofreciéndose, pero en espacios fuera de la escuela. Como bien lo señala Skliar (1997), la escuela no debe parecerse a una clínica.

Tampoco es conveniente la utilización de la llamada "comunicación total". Ésta no es, como se podría creer, el uso simultáneo de una verdadera lengua de señas para acompañar la lengua oral. Consiste en realidad en una comunicación bimodal que emplea las señas (pero sólo las manuales, igno-

rando otros elementos faciales y corporales que son parte importante del código de toda lengua de señas) siguiendo la gramática de la lengua oral del entorno. Svartholm (1994, 1997) demuestra cómo este sistema de comunicación suministra al sordo sólo fragmentos del mensaje, con excepción quizás de mensajes cortos que tienen que ver con el contexto inmediato de la interacción. En el caso de mensajes complejos, descontextualizados, como los que se encuentran cada vez con mayor frecuencia a medida que avanza la educación del niño y en multitud de intercambios lingüísticos en la vida real, la comunicación total no permite que el sordo aproveche el lenguaje para el razonamiento abstracto, la resolución de problemas o el planteamiento de hipótesis. Esto se debe a que tanto las lenguas de señas como las lenguas orales, están adaptadas al canal que utilizan, visogestual y audiovocal, respectivamente.

En cuanto a recientes innovaciones tecnológicas como el implante coclear, es mi opinión que sus bondades se han exagerado prematuramente, pues no se han tenido en cuenta algunos factores como que es una tecnología que no ha sido perfeccionada aún, que no sirve en todos los casos, ya que los sordos difieren en su historia de sordera y en el grado de pérdida auditiva, que en la mayoría de los casos se requiere de todos modos de ayuda terapéutica que perpetúa la visión del sordo como discapacitado y, por lo tanto, que hay que estudiar cada caso para ver su impacto en la autopercepción del individuo, y así evitar o minimizar problemas de identidad y autoestima. En general, los sordos que conozco no están de acuerdo con que se proponga el implante coclear como la panacea, por lo menos en estos momentos. Yo me sumo a este parecer, a la espera de avances en su diseño, validación científica de su utilidad y estudios sobre su impacto social en la comunidad sorda.

Es evidente entonces que, en el momento actual, es conveniente recomendar fuertemente que la educación que se les dé a los sordos debe llevar a su dominio tanto de la LSC como del castellano escrito, a la participación plena en la comunidad de los sordos y en la sociedad oyente hispanófono en general, es decir, al bilingüismo y, si se justifica el término, al biculturalismo. La mejor manera de alcanzar esta meta es mediante una educación bilingüe y bicultural.

¿POR QUÉ UNA EDUCACIÓN BILINGÜE Y BICULTURAL?

De nuevo, la respuesta que viene a la mente es muy rápida: Porque la realidad así lo impone. El dominio de la lengua oficial del país y el conoci-

miento de su cultura, son indispensables para la integración de las minorías y mucho más aún en el caso de los sordos, que no constituyen una etnia aparte en el mismo sentido que las comunidades indígenas o de lengua criolla.

Pero, ¿qué es la educación bilingüe? Aquí no hay respuesta fácil, del mismo modo que no la habría para la pregunta más amplia, "¿Qué es educación?" Se puede comenzar aclarando, como Baker (1993), que el término "educación bilingüe" es ambiguo o impreciso, ya que puede incluir tanto la educación formal en la cual se promueve el bilingüismo como las escuelas a las cuales asisten niños de minorías lingüísticas, pero cuyo objetivo es su asimilación a la lengua y a la cultura de la mayoría. En realidad, hay tantos tipos de educación bilingüe como propósitos tengan en mente los planificadores lingüísticos de turno. Basándose en una revisión de la literatura, el mismo autor divide los diferentes tipos en dos categorías amplias. Por una parte están las formas débiles de educación para el bilingüismo, que incluyen desde la llamada "sumersión", en la cual los niños de la minoría reciben la instrucción en un medio monolingüe de mayorías y a través de la lengua mayoritaria, con los resultados de asimilación lingüística y cultural, hasta la separatista, en la cual los niños reciben voluntariamente la instrucción en un medio monolingüe en su lengua, y cuyos resultados son la autonomía y separación con respecto a la comunidad mayoritaria y un bilingüismo limitado. Por otra parte, están las formas fuertes de educación bilingüe, cuyos objetivos son el bilingüismo y la lectura y la escritura en las dos lenguas, y que incluyen la educación bilingüe por "inmersión" en una segunda lengua, la dual o de doble vía, la educación bilingüe en dos lenguas mayoritarias y la de mantenimiento y desarrollo de la primera lengua minoritaria.

Es éste último tipo el que, en mi opinión, debe servir de inspiración al momento de diseñar propuestas de educación bilingüe para los sordos. En su esencia, esta modalidad prevé la educación de la minoría primordialmente en su lengua minoritaria, dándole sin embargo acceso a los alumnos a la lengua de la mayoría, sea enseñándola como materia o asignándole proporciones variables del tiempo disponible. Referida al caso de los sordos colombianos, esta modalidad debe garantizar un completo desarrollo de la proficiencia en la LSC que les permita a los alumnos enriquecer su conocimiento del mundo y abordar los contenidos de las diversas áreas a través de ella. Al mismo tiempo, y cuando los alumnos alcancen un manejo de las señas equivalente al manejo que tienen de su lengua los niños oyentes a la misma edad, se les debe introducir a la segunda lengua, el castellano escrito,

y gradualmente, esta lengua se utilizará también cada vez más para el acceso a los contenidos, en una proporción que se decidirá según la conveniencia y la disponibilidad de recursos. Es aconsejable también que haya un espacio para la reflexión sistemática tanto sobre la LSC como sobre el castellano, en forma de materias del área de lenguaje. En este proceso se irá dando, obligatoriamente, un desarrollo del corpus de la LSC y su sucesiva estandarización, a medida que más y más niños sordos tengan acceso a este tipo de educación.² Con esto se responde a los temores de muchos maestros y de los mismos sordos de que su lengua no sea apta para la educación en los niveles superiores. Es inevitable, sin embargo, que llegará un momento en que para ciertas funciones superiores del lenguaje, el sordo tendrá que utilizar mayoritariamente el castellano escrito.³ Una situación similar se da en el caso de las lenguas minoritarias orales. Aun en el caso de las lenguas mayoritarias de prestigio, como el castellano, sus hablantes, para determinadas funciones, deben emplear una lengua de mayores recursos, generalmente el inglés, por ser vehículo de realidades creadas en los países en que se habla.

Según se desprende de las descripciones de Svartholm (1994, 1995, 1997), la educación bilingüe de los sordos en Suecia contiene varios de estos elementos y, según lo reportado, ha dado muy buenos resultados. Pero no incorpora ningún elemento de biculturalidad, ya que, según opinión de la misma autora, no se justifica y hasta puede ser peligroso, sobre todo en las primeras etapas de reivindicación de una comunidad minoritaria sorda (comunicación personal).

2. El proceso aludido aquí es el de desarrollo del léxico, que es sólo uno de los procesos de la dimensión de la planeación lingüística llamada "planeación del corpus". La planeación lingüística de la LSC requiere además de la "planeación del estatus", que debe recibir un ímpetu a partir de la expedición de la Ley 324 de 1996, y de la "planeación de la adquisición" o modos de difundir una variedad determinada como norma entre todos los sordos, parte de lo cual se consigue con propuestas como la que se presenta en este artículo. La planeación lingüística requiere de un agente, preferiblemente de tipo corporativo, que guíe todo el proceso. Cooper (1989) y Eastman (1983) presentan una introducción general al área.

3. Se consideran funciones inferiores de una lengua, las que tienen que ver con los dominios básicos de uso y que permiten su supervivencia (Fishman, 1987), aunque sea de manera precaria, a saber el hogar, el vecindario, la escuela primaria y la iglesia. Las que tienen que ver con los demás dominios se consideran funciones superiores, tales como la educación más avanzada (sobre todo en el nivel universitario), las transacciones comerciales, la administración pública, los contactos internacionales, etc. En situaciones de bilingüismo social, las lenguas minoritarias tienden a estar restringidas a las funciones inferiores, mientras que la lengua mayoritaria asume las superiores con facilidad.

Por lo dicho hasta el momento, debe ser evidente que los maestros de sordos no deben esperar la formulación de un modelo hecho de educación bilingüe que se pueda aplicar irreflexivamente a cualquier situación. Cada situación de educación es única e irrepetible y exige tanto de administradores como de maestros una reflexión profunda y una búsqueda constante de nuevas posibilidades, si bien algunos principios pueden permanecer siempre como pautas para la actividad. Debe ser evidente también que la implementación de cualquier modelo basado en el tipo de educación bilingüe esbozado, requiere de ciertos elementos básicos para su implementación.

¿CÓMO SE DEBE IMPLEMENTAR?

Si nos hemos propuesto una educación bilingüe y, si se considera justificado, también bicultural, debemos entonces enmarcar nuestra propuesta en el bilingüismo y en la educación bilingüe de minorías, referidos particularmente a los sordos. Esto implica el conocimiento cada vez más profundo de la realidad de la comunidad sorda, así como la participación de la misma. De hecho, un requisito indispensable para una buena labor es, de entrada, que los niños estén expuestos a buenos modelos tanto de LSC como de castellano escrito y que los maestros tengan una buena formación tanto en pedagogía como en las diversas áreas del currículo. Es indispensable asimismo que haya cada vez más sordos participando en la educación de los sordos, no sólo porque se tendrán así modelos de uso de la LSC que beneficiarán tanto a los alumnos como a los maestros oyentes, sino por el crecimiento mismo de la comunidad.

En el pasado IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, que se reunió en Santafé de Bogotá, se tocó el tema de la necesidad de formar maestros sordos, tanto en presentaciones (Veinberg, 1997; Perlin, 1997) como en una reunión ad hoc para tratar el caso colombiano. Tener maestros sordos es muy difícil en el momento actual porque, debido a su escaso acceso a la instrucción formal, son muy pocos los sordos que pueden llenar los requisitos exigidos por la legislación educativa. Se propuso, por lo tanto, que mientras se alcanza un estado más cercano al ideal, se trabaje por obtener concesiones de los gobiernos, pero sin caer en paternalismos que lleven a deficiencias en la formación. Se vio también que no es recomendable en el presente dejar la educación de los sordos exclusivamente en manos de sordos, ya que muchos de ellos podrían repetir con sus alumnos las mismas experiencias, a menudo traumáticas, que ellos vivie-

ron. Lo más viable, por el momento, es tener maestros oyentes que sean señantes fluidos, pero asistidos por auxiliares sordos señantes que tengan buena disposición para entrenarse en la actividad educativa y que puedan ir formándose hasta llegar a ser maestros titulares.

Debido a la importancia de la lengua escrita, es de extrema importancia que se cree en el ámbito escolar y, en la medida de lo posible, también en el hogareño, un entorno propicio para el desarrollo de la misma en los niños. Esto se consigue poniendo a disposición de los alumnos toda clase de material escrito y diseñando actividades en las que se usen las habilidades de la lectura y la escritura de una manera significativa y creativa, no en meros ejercicios mecánicos. Los niños deben ver la relevancia entre la tarea de adquisición de su segunda lengua y el mundo real, sobre todo al comienzo. Es, por lo tanto, necesario que los maestros, sobre todo los oyentes, perfeccionen sus habilidades de lectura y escritura, de modo que sean verdaderos modelos de uso de la lengua escrita. Sólo un buen lector y escritor puede ser un maestro de lectura y escritura creativo y eficiente. Para ello es imprescindible que los maestros profundicen en su conocimiento tanto de la LSC como de la lengua escrita, con el fin de que tengan una herramienta que les permita diagnosticar los problemas y proponer soluciones.

No es del caso en este artículo dar más detalles y precisiones acerca de cómo se debe enseñar la lengua escrita, sea como materia en sí o como vehículo para el aprendizaje de contenidos. Pero sí se debe hacer énfasis en la importancia de acostumbrar a los niños a abordar textos y no letras, palabras u oraciones sueltas. En otras palabras, para que los niños aprendan la segunda lengua no basta con que decodifiquen la gramática y los significados aislados de las palabras o las frases. También tienen que ir reconociendo el significado que éstas tienen en el texto en cuestión, dependiendo de la intención del escritor. Deben además ir reconociendo las diferentes macroestructuras, los mecanismos de cohesión, que unifican el texto, y los marcadores de conexión discursiva, que indican la dirección de las ideas. No menos importante, hay que hacerles ver que los textos en sí no proveen el significado, sino que éste se construye mediante la utilización de lo que ya sabe el niño acerca del mundo y acerca de cómo funciona la lengua escrita y los textos en esa lengua. De allí la importancia de que el niño haya ido construyendo su teoría propia de la realidad a partir de su lengua natural, la LSC. Es la llamada teoría de los esquemas.

Como se puede ver, entonces, los maestros deben mejorar su conocimiento no sólo sobre la gramática de la lengua escrita (para esto hay muchos

buenos textos en circulación), sino también sobre los aspectos textuales que hemos mencionado, que son objeto del campo llamado análisis del discurso. Mi consejo es que los maestros se reúnan, en cada escuela o en cada una de las divisiones establecidas por la autoridad educativa local, para discutir y reflexionar sobre estos temas (Unas sugerencias iniciales que vienen a la mente son Martínez, 1997, que presenta el análisis del discurso del castellano de una manera muy didáctica, y López, 1997, que hace otro tanto con la teoría de los esquemas). El objetivo final es cambiar la manera tradicional de enseñar a leer y a escribir, que no ha dado buenos resultados ni siquiera en el caso de los oyentes, proponiendo en su lugar un enfoque textual que permita una verdadera interacción entre el lector y el autor del texto, clave para la verdadera comprensión y el subsiguiente aprendizaje. Debe resultar consolador en esta tarea con los sordos, saber que aun en los mismos oyentes no es fácil desarrollar habilidades de lectura y escritura eficientes y que, con un esfuerzo conjunto, podemos conseguir mejores lectores y escritores entre los sordos que entre los oyentes promedio.

A lo largo de este artículo he hecho énfasis en que la adquisición de habilidades en lengua escrita constituye para los alumnos sordos la adquisición de una segunda lengua. Es por lo tanto, conveniente, que los maestros conozcan por lo menos las principales conclusiones a las que se ha ido llegando en el campo de la adquisición de segundas lenguas (Una buena introducción aparece en los primeros capítulos de libros como Ellis, 1985 y 1994). Asimismo, es mucho lo que se ha avanzado en la reflexión sobre la enseñanza de la lectura en segunda lengua en el caso de oyentes (Ver, por ejemplo, Nuttall, 1982).

Con todo lo anterior, quizás estoy dando la impresión de que formarse como un maestro calificado de lengua escrita para los sordos es una labor de constante lectura, aprendizaje y perfeccionamiento personal. De hecho, lo es. Y en esto, sabemos de sobra, la educación no es diferente de ninguna otra profesión. Por experiencia propia, sé también que en la medida en que uno se esfuerza por desarrollar las habilidades en lengua escrita de sus estudiantes, va perfeccionando las propias, lo cual es muy beneficioso.

UNAS PALABRAS FINALES

Para terminar, quisiera insistir en la importancia de que los maestros conozcan las bases de sordera, educación de sordos, pedagogía general, lingüística de la LSC (en la medida en que se vaya avanzando en sus detalles)

y del castellano escrito (incluyendo el análisis del discurso), adquisición de segundas lenguas y didáctica de la lengua escrita en segunda lengua. Con esto, tendremos las herramientas para embarcarnos en una exploración y construcción constante (porque en educación no hay soluciones definitivas) de nuestros propios modelos, adaptados a las circunstancias y las características particulares de nuestras poblaciones escolares. No significa, claro está, que no se puedan examinar las experiencias aparentemente exitosas de otros contextos. Se pueden aprovechar, pero pasándolas por el filtro de nuestra propia realidad. De lo contrario, la educación de los sordos en nuestro medio estará condenada a repetir los errores de otras latitudes. Y estaremos supeditados a esperar que otros nos hagan propuestas para nuestra situación, que nadie puede hacer mejor que nosotros mismos si nos lo proponemos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANZOLA, M. 1996. *Gigantes de alma*. Ediciones del Posgrado en Lectura, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. 1987. *Language contact and bilingualism*. Arnold.
- BAKER, C. 1993. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- CARRIZOSA, F. DE. 1997. Programa Casita Materna: Modelo educativo bilingüe y avance investigativo. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1/3: 83-88.
- COOPER, R. 1989. *Language planning and social change*. Cambridge.
- CRUZ, L. & RAMÍREZ P. 1995. Investigación para la validación de un modelo bilingüe lengua manual colombiana (LMC) - español para niños sordos de 0-5 años en Santafé de Bogotá. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1/1:5-7.
- Cummins, J. 1984. Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. *Multilingual Matters*.
- EASTMAN, C. 1983. *Language planning: an introduction*. Chandler & Sharp.
- ELLIS, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford.
- FISHMAN, J. 1987. Language spread and language policy for endangered languages. En Fishman, J. 1989. *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Multilingual Matters.
- INSOR. EQUIPO DEL PROYECTO BILINGÜE. 1996. Modelo bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1/2: 2-3.
- KRASHEN, S. 1973. Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 23: 63-74.
- LENNEBERG, E. 1967. *Biological foundations of language*. Wiley & Sons.
- LIDDELL, S., JOHNSON, R. & ERTING, C. 1989. *Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet University.

- LÓPEZ, G. 1997. Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Lenguaje (Cali)*, 25: 40-55.
- MARTÍNEZ, M. 1997. *Análisis del discurso*. 2ª ed. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.
- MCANALLY, P., ROSE, S. & QUIGLEY, S. 1994. *Language learning practices with deaf children*. 2ª ed. Austin, Texas: Pro-Ed.
- NUTTALL, C. 1982. *Teaching reading skills in a second language*. Heinemann.
- ONG, W. 1986. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PERLIN, G. 1997. *La participación de la comunidad de sordos en las discusiones y decisiones educativas*. Reporte de investigación en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, Santafé de Bogotá, septiembre 30 a octubre 4.
- RAMÍREZ, P. 1995. Comunicación y lenguaje de la persona sorda: enfoques y métodos. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1/1: 8-11.
- SÁNCHEZ, C. 1995. Los sordos, ¿deben aprender a leer? *El Bilingüismo de los Sordos*, 1/1: 27-31.
- SKLIAR, C. 1997. *Actualizaciones en las políticas de educación bilingüe para sordos*. Ponencia en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, Santafé de Bogotá, septiembre 30 a octubre 4.
- SKLIAR, C., MASSONE, M. & VEINBERG, S. 1995. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70: 85-100.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 1983. *Bilingualism or not: the education of minorities*. Multilingual Matters.
- Svartholm, K. 1994. Investigación, métodos y resultados del modelo sueco de educación bilingüe. Ponencia en la Conferencia sobre el bilingüismo en la educación del sordo, FENASCOL, Santafé de Bogotá, 18 octubre.
- SVARTHOLM, K. 1995. *Educación bilingüe para los sordos: evaluación del modelo sueco*. Documento presentado en el XII Congreso Mundial de la Federación Mundial de Sordos, Viena, Austria, julio 6-15. Manuscrito.
- SVARTHOLM, K. 1997. *Bilingüismo de los sordos: variables fundamentales*. Ponencia en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, Santafé de Bogotá, septiembre 30 a octubre 4.
- TOVAR, L. (Manuscrito). Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos.
- UNESCO. 1953. *The use of vernacular languages in education*. UNESCO.
- VEINBERG, S. 1997. *Formación de profesores sordos para la educación de los sordos*. Ponencia en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, Santafé de Bogotá, septiembre 30 a octubre 4.