

PSICOLOGÍA DE LA PERSONA SORDA: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Hilda M. M. Figueroa Pozo

Resumen

En este artículo se presentan algunos conceptos vinculados a la problemática psíquica y comportamental de la sordera, poniendo énfasis en ciertos aspectos de la lengua de señas entendida como vía natural y fundamental del desarrollo psicológico de las personas sordas, sin desconocer la trascendente y enriquecedora experiencia de la educación en lengua oral. Remarcándose finalmente el derecho de toda persona a elegir la forma de comunicarse. En el trabajo se hacen, asimismo, ciertas precisiones sobre algunas investigaciones realizadas en nuestro país relacionadas a la lengua de señas.

Abstract

In this article we present some concepts associated to psychical problematic and behavior of the deafness, trying to remark some aspects of the sign language understood as a natural and fundamental way of the psychological development of deaf people, without resting importance to the transcendent and enriching experience of the education in oral language. Finally, we give emphasis in the right of all people to choose the way to communicate. Likewise, this article makes certain precisions about some researches that were made in our country related to sign language.

PALABRAS CLAVE: Sordera, Lengua Oral, Lengua de Señas, Representación, Significación.

KEY WORDS: Deafness, Oral Language, Sign Language, Representation, Meaning.

Reseña de la Autora:

Licenciada en Psicología, UNIFÉ, Magíster en Psicología, U. San Martín de Porres. Licenciada en Educación, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Especialista en Audición, Lenguaje y Problemas de aprendizaje, Centro Peruano de Audición y Lenguaje, PUCP.

Abordar la psicología de la persona sorda¹ nos induce a pensar no sólo en los recursos de ésta, a efecto de favorecer su óptimo desarrollo afectivo, cognitivo, social, etc., sino también en la prevención sobre posibles consecuencias negativas que se pudieran suscitar debido a puntos de vista e informaciones restrictivas y parciales, y a decisiones unilaterales.

Antoine Vergote nos dice: “todo lo que es humano es psicológico, pero nada lo es puramente” (1999: 93), así, el campo de la sordera expresa tal diversidad, de allí que haya sido desde tiempos remotos, tema de numerosas disciplinas, no pudiendo ser de otro modo por la complejidad que la caracteriza. En ese sentido, remarca Virole (1996), que la sordera antes de ser objeto de la medicina y de la psicología, fue en primer lugar tema filosófico.

Otras disciplinas como la sociología, etnología, lingüística, educación, neurología, etc. se percatarían de la importancia de su estudio y emprenderían al respecto amplias investigaciones. Estudios que, de alguna manera, posibilitaron el cuestionamiento de dos términos -entre otros-: “discapacidad” y “especial”, constatándose así lo que numerosos miembros de la comunidad Sorda percibían: no sentirse discapacitados ni pertenecientes al sector especial, sino sólo diferentes.

Referirnos a las personas que por una razón u otra presentan audición disminuida, exige en términos de desarrollo humano, observar la pertinencia de múltiples factores de influencia, como la edad de la adquisición de la sordera, la etiología, el entorno familiar, el entorno social, el nivel cultural de los padres y/o sustitutos, así como las representaciones que tienen los profesionales que atienden a este grupo de personas.

A continuación haremos un breve reseña sobre aspectos históricos que nos permitirá vislumbrar una cierta orientación en torno a la problemática de la sordera.

1. Según la clasificación audiométrica actual, “sordo” -con minúsculas-, designa a aquellas personas que muy precozmente han presentado deficiencias auditivas severas o profundas. Mientras que, la palabra “Sordo” -con mayúsculas- se utiliza cuando uno se refiere a las personas miembros de la comunidad lingüística, social y cultural de sordos, sin hacer referencia a criterios audiométricos (Virole, 1996).

Nosotros no realizamos esta distinción cuando nos dedicamos a los apuntes históricos.

APUNTES HISTÓRICOS

Revisando textos bíblicos, encontramos una prescripción referente a las personas sordas, en la que Dios habla a Moisés, profeta del siglo XIII a. de C., recomendando no injuriar al sordo ni poner tropiezos al ciego (Levítico 19, 14); pudiéndose percibir así, implícitamente, en esta expresión una suerte de prejuicio ya existente acerca de este colectivo de personas.

Para Aristóteles (384-322 a. de C.), los sordos pueden dar voces pero no palabra alguna; para él la audición hace la mayor contribución al conocimiento, por lo que el ciego es más inteligente que el sordo, siendo el sordo ineducable (Sánchez, 1990).

En época posterior, surgirá la controversia en torno al pensamiento de Descartes, que sostuviera el origen innato de las ideas, y el de Locke, que hablara del origen sensorial de las mismas, según la fórmula de Aristóteles; cuestión que luego habría de propiciar y enmarcar el debate acerca de la “suplencia sensorial” como proceso de conocimiento, según la cual bastaría la percepción de una sola cualidad para tener la idea entera del objeto. Con el descubrimiento de la lectura labiofacial -1692- y los éxitos educativos en este contexto, la palabra se revelaba inteligible por medio de la visión y/o por las vibraciones táctiles, reforzando la idea de que el conocimiento podía ser el resultado de una filiación estrecha entre la generación de una idea y la de una sensación (Virole, 1996). De esa manera las personas ciegas y sordas accederían al mundo de las ideas.

Dejando de lado la disputa histórica sobre la procedencia de los primeros educadores, según Virole, hay que tener en cuenta que en Europa, alrededor del siglo XVI, tomó gran fuerza la educación de los sordos, inspirándose en la dactilología -escritura manual de las letras utilizadas por los sacerdotes de la época para las confesiones o últimos sacramentos de aquellas personas que en su agonía no tenían fuerza para hablar-.

La meta de la educación de los sordos era el desarrollo del pensamiento, adquirir conocimientos y comunicarse con el mundo oyente. Proyecto de una “época” en la que los pedagogos le otorgaban mayor importancia a la lengua escrita, desde la que podían enseñar a leer los labios y a articular las palabras. Hasta ese momento no se había planteado la disyuntiva entre lo oral y lo no oral como una cuestión de “conflicto”. Los sordos se comunicaban por medio de señas en forma

libre y así pudieron adquirir conocimientos en diversas áreas y un dominio respetable de la lengua escrita (Sánchez, 1990).

A partir del siglo XVIII la palabra hablada cobró un lugar preponderante como forma de comunicación, restringiéndose el uso de las señas a las personas sordas.

Continuando con Virole; en esta jerarquía de la palabra sobre el gesto, la psicología no podía estar ausente; así vemos cómo la psicología asociacionista con sus postulados sobre el pensamiento constituido por asociaciones de representaciones, contribuyó a la primacía oral, pues faltándoles, a los sordos, las imágenes sonoras de las palabras ¿cómo podrían pensar?, es decir ¿asociar?

John Watson, afirmaba, según Sánchez (1990), que todo pensamiento podía reducirse a movimientos imperceptibles de las cuerdas vocales, por lo que, dentro de la interpretación de los oralistas de la época, si no se podía hablar, no se podía pensar. Al respecto, Sánchez diría críticamente: “Un niño nacido sin cuerdas vocales, que creció, pensó, aprendió el lenguaje, leyó y escribió normalmente aunque nunca habló, ... hubiera podido ser la demostración contundente de lo insostenible de esta interpretación” (p. 85).

LA LENGUA DE SEÑAS

Olvidada, reemplazada, rechazada, escondida y simulada la lengua de señas, en medios escolares, familiares u otros, los usuarios de ella, han debido luchar con tesón en numerosos países, comunidades, regiones, etc., para que su lengua sea aceptada, ampliamente usada y luego validada. No bastaba para muchos oyentes - profesionales o no- la funcionalidad y la finalidad evidentes de la lengua de señas, ni la comunicación muchas veces “gritada” por quienes la utilizaban para ser reconocida como vehículo principal de comprensión y expresión de mensajes, y en la construcción del desarrollo personal; era necesario asemejarse a quienes tenían la facultad de usar su voz, de ser oídos, de hablar, de oralizar. Es más, aquellos que osaban utilizar señas, estaban sentenciados a ser comparados con seres irracionales, pues esta manifestación no les permitía acceder a su propia humanidad; “... para integrarse a la humanidad, ellos deben renunciar a una gestualidad que los retorna a la animalidad, y no utilizar más que la palabra vocal” (Delaporte 2002b: 20).

El ostracismo al que estaban expuestas las personas sordas, se vería de algún modo “reforzado” por el Congreso de Milán del año 1880, el cual declaró al método oral como el preferido para la educación de aquellas. Según Delaporte, este Congreso “ha sumergido a los sordos en la oscuridad. Ellos se han vuelto invisibles”, (2002a: 320).

La naciente psicología del desarrollo se ubicaría en esta misma línea; así por ejemplo, los resultados de la aplicación de las escalas de inteligencia de Binet y Simon respecto a los sordos -sin lenguaje oral- los mostraban con retardo en su edad mental. Treinta años después, Binet y Simon -según Cuxac, citado por Poizat (1996)-, hacen un balance de la enseñanza oral pura y constatan su fracaso, demandando el retorno a la enseñanza por señas -consejo que no fue atendido-.

Se tuvo que esperar 100 años, hasta el Octavo Congreso de la Federación Mundial de Sordos en Hamburgo, el año 1980, para reconocer el error cometido en el Congreso de Milán y emprender la revaloración de la lengua de señas. En muchos países, la educación se determina no sólo por un oralismo exclusivo sino que se complementa con el recurso a la lengua de señas o sistemas derivados, así como a sistemas visomanuales de ayuda a la lectura labial, como señalan Lepot-Froment y Clerebaut (1996).

LA LENGUA NATURAL DE LA PERSONA SORDA: LA LENGUA DE SEÑAS

¿Por qué es una lengua natural la lengua de señas?

“Antes ... que el niño disponga de lenguaje, está rodeado de significantes. En su medio él vive en un mundo de signos, vive con adultos en donde el signo aparece en todas las relaciones entre ellos y con él. Y él reacciona de manera significativa a los olores, colores, proximidades, amistad u hostilidad. Todas estas experiencias entran en su psiquismo y es desde allí que emerge el lenguaje” (Vergote, 1998: 100).

Esta aseveración cobra particular importancia respecto a la lengua de señas usada en la comunidad de personas Sordas, las que, quizás sin saberlo, han propiciado una nueva reflexión sobre las concepciones acerca del lenguaje y el surgimiento de otro punto de vista, logrando imponer sutil y legítimamente un nuevo paradigma.

Sería oportuno precisar aquí la distinción entre lenguaje natural y lenguaje artificial. Para Ladrière (1984), el lenguaje natural es el lenguaje tal cual es dado, tal como es utilizado espontáneamente por los miembros de las diferentes comunidades lingüísticas; las reglas que pone en marcha operan de manera implícita y sólo el análisis lingüístico puede ponerlas en evidencia. Un lenguaje artificial, por el contrario, es un lenguaje construido, no es pues un lenguaje mas que en un sentido derivado; las reglas son enunciadas de manera explícita y completa y las expresiones son engendradas por aplicación explícita (y voluntaria) de las reglas.

Según Behares (1998) el adjetivo “natural” en el marco teórico de la lingüística norteamericana, significaba:

- a) Lengua hablada por una comunidad lingüística.
- b) Existencia de por lo menos un hablante que tuviera aquella lengua como “lengua materna”.

Al respecto de la primera proposición. Para que una lengua sea considerada como lengua natural, debe existir una comunidad que la posea como instrumento de comunicación; la comunidad de Sordos cubre esta exigencia pues utiliza la lengua de señas, compartiendo así una misma “identidad” al ser “usuarios” de la misma lengua (que por lo demás, para la gran mayoría de ellos, es la única forma de realizar actividades propiamente lingüísticas).

En relación a la segunda proposición; se piensa también que la lengua de señas “funciona” para la mayoría de los sordos como “primera lengua”.

Hay dos nociones importantes vinculadas a la lengua maternal: las nociones de “lengua” y de “madre”; en efecto, la madre tiene un rol preponderante en el proceso de adquisición del lenguaje del niño, especialmente en el primer año de vida, en donde se da un contacto muy íntimo de éste con su madre, la que instala en él el diálogo preverbal haciendo que muy tempranamente el niño demuestre intencionalidad y reciprocidad en sus intercambios (Bouvet, 1989). Halliday -citada por Bouvet-, afirma que antes de la lengua maternal surge la lengua del niño. Es a partir del lenguaje del niño que la madre, a su vez, le habla; y durante esta interacción aparece el primer “acto de significación”, punto de partida de toda “una pequeña lengua”, que la madre interpreta paso a paso. Bouvet reconocería así la gran importancia de la madre en la adquisición del lenguaje del niño: ella

responde al lenguaje de su niño, es decir después de haber recibido y reconocido la lengua de este último, y de procurarle el placer de ser comprendido.

A partir de allí el niño estará en condiciones, en principio, de poder apropiarse de los códigos lingüísticos que se le ofrezcan, orales, signados o ambos.

Ahora bien, el lenguaje se desarrollará en el niño sordo según sea la madre, sorda u oyente (paradójicamente hay una mayor cantidad de niños sordos con padres oyentes). En caso de ser sorda, la madre, cognitiva y vivencialmente conocedora de la realidad de la sordera, guiará a su niño generalmente, en forma “natural”, pues ella es competente en el lenguaje de señas; pero en el caso de la madre oyente, que por primera vez tiene un niño sordo, el panorama es otro: ella tendrá que iniciar y desarrollar con él una comunicación diferente, aprender cuanto antes el lenguaje visual, que constituye una novedad, para permitirle a su niño el acceso al lenguaje en forma temprana y placentera. La madre proveerá a su niño la lengua oral acompañada con señas, siguiendo así una vía natural “según la cual se explotan todas las posibilidades sensoriales para introducir el mensaje verbal al niño que aún no sabe hablar. Es en esta modalidad particular de palabra que el niño sordo ingresa al lenguaje, por intermedio de su ‘lengua maternal’ ” (Bouvet, 1989: 195).

Esta interacción y comunicación es fundamental para el desarrollo global del niño, tanto para su nivel lingüístico, como para su afectividad, vida cognitiva y social-relacional.

Ha quedado demostrado que el desarrollo del lenguaje en el niño sordo se puede dar, en algunos, por la vía oral -dependiendo de muy diversas condiciones- y en otros por la vía visogestual. Se sabe bien que no todos los niños sordos pueden estructurar el mundo simbólico con los recursos audiofonológicos.

Virole (2001b) enuncia dos dimensiones principales que permiten estructurar este universo de significaciones (universo simbólico que está constituido por unidades que tienen un valor de signo). La primera, la dimensión económica: se refiere a que el universo simbólico interno de la persona conduce a condensar y a organizar de manera sistemática sus unidades de designación, las cuales evolucionan hasta situarse unas con relación a otras por marcas mínimas, pero suficientes para asegurar su pertinencia. La segunda, la dimensión de la generatividad (creación de enunciados virtuales a partir de unidades mínimas y de reglas de produc-

ción): explica que el universo simbólico no puede ser la reproducción del mundo real, debe ser capaz de describir las modificaciones del mundo físico a partir de un número reducido de elementos de significación, esto es de un número restringido de unidades semánticas organizadas dinámicamente.

El desarrollo de la función simbólica, remarca Virole, es muy importante para el desarrollo psicológico del niño. Esta “necesidad” explica el despliegue espontáneo del lenguaje gestual en los niños sordos. De manera natural éstos se orientan hacia la utilización de formas visuales destacadas, para dar significación al mundo que les rodea. No disponer a tiempo de esta organización simbólica interna, impide dar sentido a los eventos externos e internos y conduce a perturbaciones graves de la construcción de las funciones psíquicas.

Victoria Fromkin, lingüista americana (citada por Virole, 1996), expresa hipotéticamente que la especie humana está dotada genéticamente de capacidades específicas de aprendizaje del lenguaje, por lo que esas capacidades deben manifestarse en todas las lenguas, incluso las lenguas gestuales. En sus trabajos, ella pudo concluir que así como hay para las lenguas orales una matriz fonológica generativa, hay también una “matriz kinemática” para las lenguas de señas, la cual permite la expresión de una combinatoria de rasgos gestuales distintivos; por lo que se puede sostener que ambas lenguas sólo difieren por modalidades secundarias y que ellas comparten un mecanismo de producción común, reflejando de esta manera la universalidad de los mecanismos cognitivos.

Así pues, el lenguaje no habrá de ser sólo lineal y fónico (lengua oral), sino también tridimensional y visogestual (lengua de señas).

FACTORES DE INFLUENCIA EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO SORDO

El desarrollo psicológico de un niño sordo, es decir de aquel niño que muy precozmente ha presentado deficiencias auditivas severas o profundas², va a de-

2 Desde el punto de vista de los sordos -que invoca a la protesta y al humor- éstos aplican a los oyentes la misma clasificación que se les da a ellos, así el “oyente profundo” es aquel que está incapacitado para comprender lo que son los sordos. “Profundo” es el calificativo utilizado para etiquetar a los sordos que presentan una distancia máxima con los oyentes, y así los sordos pueden retornarles el cumplido aplicando una regla elemental de simetría (Delaporte, 2002b).

penden de numerosos factores, entre ellos, el nivel cultural de los padres o sustitutos, si éstos son sordos u oyentes, el ambiente social, la existencia o no de problemas asociados, y las representaciones que se hacen los profesionales con respecto a la sordera. Nos vamos a detener en este último factor de influencia.

Hemos podido apreciar, a través de la historia, las ideas que se tenían acerca de aquellos que no tenían la facultad de oír, y cómo al respecto ha tenido lugar, como en todo orden de cosas, una cierta evolución, transitándose de un tiempo de desconocimiento, a una nueva visión, más realista y científica. Es innegable que "... en la psicología, ... en la biología de la evolución ... como en toda ciencia, las comprensiones teóricas se forman muy lentamente a través de tanteos, errores y necesidades" (Vergote, 1999: 90).

Mientras tanto, los afectados, en el transcurso de esta lenta "develación", seguirían sufriendo las consecuencias.

Tradicionalmente las personas sordas eran vistas desde el punto de vista clínico: eran "deficientes auditivos". Esto conducía a favorecer en ellas la adquisición de la lengua oral de su comunidad, pues era necesario "normalizar", "curar" al niño sordo aproximándolo al modo de hablar de los oyentes; la intención era "rehabilitarlo" o "habilitarlo" para que adquiriera el habla, fomentando el uso de la lengua hablada "con exclusividad", descartando otra lengua como la lengua gestual o lengua de señas. Postura que tuvo repercusiones intensas en el campo de la educación, de las relaciones familiares y sociales, en general.

Para Colin (1980), los ruidos son importantes en el origen y desarrollo de los afectos; la voz de la mamá, los ruidos de algún juguete, los cantos, le dan tranquilidad y seguridad al niño, y por otro lado, le evitan el efecto de sorpresa y el carácter repentino de algunas situaciones (que pueden acentuar algunos temores). Asimismo, sostiene que la socialización de las emociones se expresa por medio del lenguaje, que ellas pasan de ser una violencia corporal a una descarga verbal. De todo ello se podrá entender por qué el niño sordo prolonga su cólera por más tiempo. En cuanto a los procesos de identificación y la toma de conciencia de sí, manifiesta Colin que éstos se apoyan también en las expresiones verbales.

Según Myklebust (1975), si no se oyen muchos de los sonidos que refuerzan las relaciones interpersonales, los sentimientos de identificación se desarrollarán

con mayor dificultad; la falta de audición altera la experiencia y da lugar a marginaciones y aislamientos.

Estas descripciones, como dijeran Aimard & Morgon (1996), traducen algunas ideas que los oyentes se hacen de los sordos.

Por su parte "... los sordos atribuyen sus dificultades, no a su sordera, sino al hecho que los oyentes son incapaces de comprender lo que es ser sordo" (Delaporte, 2002b: 13). En similar sentido, Pelletier expresa: "Yo soy sordo, no estoy enfermo ... La imperfección no está en nosotros, son los oyentes quienes nos la han impuesto, cuando decretaron que nuestra lengua debía desaparecer de la superficie de la Tierra" (2002: 252).

Al respecto, tenemos el punto de vista de Abbou (1996), pedagoga sorda, quien nos reporta sus experiencias. Ella es docente encargada de las investigaciones sobre la lengua de señas en un centro bilingüe para niños sordos. En 1990 publicó su libro "Sourde, comment j'ai appris à lire et à écrire" ["Sorda, cómo aprendí a leer y a escribir"].

Marie-Thérèse Abbou nació sorda, de padres sordos. Ellos iniciaron su comunicación con Marie-Thérèse a través de la lengua de señas francesa (LSF), siendo por tanto ésta, su lengua maternal. Sus intercambios fueron amplios y diversificados. Pero a la edad de 4 años Marie-Thérèse fue a una escuela donde los profesores oyentes le prohibieron dicha lengua de señas en clase. Ella se preguntaba -a sí misma-, y preguntaba a sus padres -a quienes se había hecho extensiva esa prohibición-, el por qué de tal situación, sin encontrar respuesta. Cuando logró su diploma de aptitud profesional en costura, entró por primera vez en el mundo oyente donde sería percibida como "rara". Frente a este mundo tendría un doble handicap: ser sorda y no saber francés. Como la comunicación no era fácil se retrajo del contexto social y profesional, y atravesó un verdadero período de depresión; pero tal como dice ella misma: "... tenía la suerte de poder discutir mis problemas personales con mis padres. En comparación la situación de un niño sordo aislado en su familia oyente es peor" (p. 434).

El aprendizaje de la lectura y la escritura le demandó mucho esfuerzo personal tanto en el plano psicológico, lingüístico, social como cultural, pero le permitió afrontar todo tipo de situación. Resaltando que este aprendizaje tuvo como punto de partida su lengua, la lengua de señas. Según Abbou, la persona sorda

llega a verse imposibilitada sólo si la persona oyente rechaza la lengua de señas que aquella utiliza.

Esta afirmación condensa y ratifica la necesidad del niño sordo de representar su mundo de alguna forma, siendo la forma más natural la lengua de señas. En sentido similar, Dumont (1995), manifiesta que cuando se trabaja con niños sordos de padres sordos, se percibe que las señas les permiten comprender y expresar con facilidad y rápidamente sus afectos, sus interrogaciones, sus necesidades y sus deseos.

En una posición coincidente, pero ya en el terreno clínico, Virole habrá de remarcar: “La experiencia psicoterapéutica de niños sordos muestra la presencia de traumatismos psíquicos suscitados por la falta de significantes lingüísticos en el momento en el cual éstos deberían estar disponibles para poder dar representación a padecimientos afectivos intensos. No poder contar un cuento a un niño sordo de dos años, por falta de significantes lingüísticos a su disposición, significa no ofrecerle la posibilidad de tener una representación tranquilizadora de sus terrores infantiles. A esta edad, el sentido supera a la forma y es ilusorio pensar que es posible utilizar esta función protectora con un lenguaje oral empobrecido” (1996: 385).

Virole expresa también, que los comportamientos violentos o los cuadros de hiperactividad o cóleras, pueden ceder rápidamente cuando los niños sordos y sus padres se ubican en una perspectiva de comunicación total utilizando, en primer lugar, la lengua de señas, que para aquellos niños sordos es la más adecuada y natural. “La privación de una comunicación precoz directa, adaptada a la situación perceptiva del niño sordo, genera puntos de fijación psicopatológicos responsables de desórdenes psíquicos ulteriores” (2001a: 3), por lo que afirmará el citado autor, que la utilización precoz de la lengua de señas debe ser defendida fuertemente.

Por otro lado, nos planteamos ahora, tal como lo hiciéramos en un trabajo anterior (Figuroa, 2000), una serie de interrogantes destinadas, en el fondo, a cuestionar “implícitamente” a quienes aún rechazan la lengua de señas, y prohíben los gestos de que pudieran valerse las personas sordas

Cuando tiene lugar tal rechazo o prohibición:

- ¿Favorecemos el sentimiento de dignidad de aquellas personas?
- ¿Manifestamos aceptación a aquello que brota naturalmente en ellas?
- ¿Mostramos respeto a la diferencia?
- ¿Contribuimos a desarrollar su autoestima?
- ¿Les enseñamos a ser auténticamente libres -coactando sus inspiraciones signadas-?
- ¿Valoramos más sus capacidades descalificando su comunicación gestual?
- ¿Les brindamos el amor que requieren al desconfiar de sus potencialidades comunicativas -restringiendo su uso de señas-?
- ¿Somos justos al no reconocer aquello que real y naturalmente les pertenece?
- ¿Posibilitamos su armonía interior y con los demás al desvalorizar su lengua natural?

De acuerdo con Ramírez (1998), la comunicación es una dimensión esencial, fundacional de la psicología humana, en la que se forma la personalidad, se resuelve el destino estructural de salud o enfermedad psíquica de las personas, y se posibilita su más profunda disposición comportamental a la vida de relación con los demás. Razones que nos llevan a preguntarnos sobre el destino de quienes han atravesado situaciones de bloqueo de su propia lengua, o que aún continúan, a pesar de sus demandas, con una comunicación restringida.

Las representaciones que tienen los profesionales inmersos en la problemática de la sordera, juegan un rol preponderante en el desarrollo de la persona sorda, por lo tanto, si aquellas representaciones se hallan inconvenientemente sesgadas -probablemente en forma involuntaria, ya que tales profesionales están “persuadidos de la rectitud de sus elecciones metódicas” (Ibad-Ramos, Virole & Blanchard, 2003: 6)-, habrán de influir negativamente en el devenir psicológico del niño sordo. Por lo que es necesario que el conocimiento sobre la sordera, en sus múltiples aspectos, perceptivos, fenomenológicos, lingüísticos, sociales y culturales -de acuerdo con los autores antes mencionados-, se acreciente tanto a nivel individual como institucional, posibilitando así el poder informar y guiar a los padres de familia con una más amplia visión que favorezca además en éstos y en personas sordas, la libre opción en cuanto a la forma de comunicarse.

INVESTIGACIONES EN EL PERÚ

Los estudios realizados en diferentes disciplinas, especialmente en lingüística, han llevado a la acreditación total de la lengua de señas como tal (como “lengua”).

Si bien aún en nuestro país todavía no existen numerosas investigaciones al respecto, podemos acercarnos a un estudio lingüístico sobre las personas sordas en el Perú y sobre su lengua, con el trabajo de García (2002), quien afirma además, que ninguna Escuela de Lingüística ha prestado atención a la lengua de señas peruana.

En el área educacional, Jara (1999), aplicó un programa de fábulas basado en Comunicación Total a niños con audición deficiente, buscando mejorar el lenguaje comprensivo de estos niños, concluyendo que el programa mencionado mejora significativamente la capacidad de comprensión y expresión del lenguaje en los escolares con discapacidad auditiva del segundo grado de primaria, y que existen diferencias significativas entre las metodologías de enseñanza oral y comunicación total, siendo más eficaz esta última.

Ballesteros & Pérez (1999) realizaron un estudio descriptivo del uso del Manual de Señas del Ministerio de Educación, en un grupo de niños sordos del primer grado de primaria de tres centros escolares especiales de audición y lenguaje de Lima, concluyendo que si bien el Manual de Señas es utilizado respecto a algunas categorías estudiadas como colores, animales, prendas de vestir, personas y verbos, no lo es así en otras categorías (preposiciones y preguntas); se identificó asimismo que los niños investigados, realizan además otras señas diferentes a las del Manual referido.

Podemos mencionar también un estudio monográfico sobre “La lengua de signos: lengua natural de la persona sorda” (Figueroa, 2000), que tuvo como propósito presentar algunos fundamentos que consideran a la lengua de señas como la lengua natural de la persona sorda, concluyendo que las investigaciones antropológicas, psicológicas, lingüísticas, sociológicas -entre otras-, sobre la persona sorda y sobre la lengua de señas, han contribuido a una nueva visión respecto a la educación de aquellas personas y a la profundización de la lengua citada; que en nuestro país existe un uso práctico de las señas desde hace muchos años, sin embargo aún no están normadas como lengua y por lo tanto tampoco como lengua de enseñanza; que la lengua de señas tiene como fuente de acceso inicial y privi-

legiado a la madre; que el lenguaje maternal será diferente, pero no menos valioso, según el niño provenga de padres sordos u oyentes; que este lenguaje establece las bases para introducir al niño en la palabra “hablada”, así como en el aprendizaje de la lectura y escritura -óptica conocida como bilingüismo y que constituye uno de los modelos de la llamada Comunicación Total-; que la propuesta de la educación bilingüe intercultural en comunidades vernáculo-hablantes (orales, obviamente), sugiere una mayor investigación de la lengua de señas peruana en varios aspectos: antropológico, psicológico, lingüístico, educacional, cultural, etc., lo que favorecerá sea luego considerada como lengua oficial e incluida en nuestro ordenamiento jurídico constitucional; por último, que los estudios sobre la lengua de señas peruana propiciarían un mayor acercamiento y aceptación de esta lengua, por parte de algunos padres, profesores e incluso personas sordas, que aún la consideran una lengua accesoria.

Finalmente, es de señalar que en el Perú, la investigación específicamente centrada en la lengua de señas, tampoco se ha constituido al presente como una línea real y sistemática de interés para la comunidad científica de los psicólogos. Quien suscribe, abordó este tema en un trabajo, cuyo objetivo general era establecer la influencia de la lengua de signos y la lengua oral en la interacción familiar de la persona sorda, estudio realizado específicamente en una familia predominantemente oyente, con un hijo sordo; pudiendo concluir que ambas lenguas son esenciales en la estructuración de la vida familiar, que favorecen actividades orientadas a su crecimiento, autodesarrollo y comunicación, que responde a las necesidades fundamentales de conservación, expansión, búsqueda y mantenimiento de contactos con el mundo y que, siendo el lenguaje una manifestación del propio ser, una autorevelación y revelación al otro, en cualquiera de sus modalidades, auditivo-oral o viso-gestual, es condición esencial de posibilidad a la vida en sociedad -posibilidad iniciada en el contexto familiar con los padres y, especialmente, con la madre, con quien se establece el primer vínculo- (Figueroa, 2002).

REFERENCIAS

- Abbou, M. T. (1996). Apprendre par le sens [Aprender por los sentidos]. En B. Virole (Éd.), *Psychologie de la surdit e*. [Psicología de la sordera]. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Aimard, P. & Morgon, A. (1996). *L'Enfant Sourd* [El niño sordo]. France: Presses Universitaires de France.
- Ballesteros G omez-Fernandini & B.M., P erez Firma, R. (1999). *Estudio descriptivo del uso del Manual de Señas del Ministerio de Educación en los C.E.E. "La Sagrada Familia", "Manuel Duato" y "Efata"*. Tesis para optar el Título de Profesora Especialista en Audición y Lenguaje, Lima: Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Especial María Madre.
- Behares, L. E. (1998). Implicaciones teóricas (y de las otras) del "Descubrimiento" de Stokoe. En *El Bilingüismo de los sordos: Memorias del IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos*. Santa Fe de Bogotá, 30 de setiembre-4 de octubre, 1997. Colombia: Instituto Nacional para sordos (INSOR), 22-28.
- Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant. Pour une  ducation bilingue de l'enfant sourd* [La palabra del ni o. Por una educación bilingüe del ni o sordo]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Colin, D. (1980). *Psicología del ni o sordo*. Barcelona: Toray-Masson.
- Delaporte, I. (2002a). La question sourde [La cuestión sorda]. En A. Pelletier & I. Delaporte, "Moi, Armand, né sourd et muet ..." ["Yo, Armand, nacido sordo y mudo ..."]. France: PLON.
- Delaporte, I. (2002b). *Les sourds, c'est comme  a* [Los sordos son así]. France: Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, Paris.
- Dumont, A. (1995). *L'orthophoniste et l'enfant sourd* [El ortofonista y el niño sordo]. Paris: Masson.
- Ediciones Paulinas, *Verbo Divino* (1989). La Biblia. Madrid, Navarra: Autor.
- Figueroa Pozo, H. M. M. (2002). *Lengua de signos y lengua oral en la interacción familiar de la persona sorda*. Tesis para optar el Grado de Maestra en Psicología, Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Figueroa Pozo, H. M. M. (2000). *La lengua de signos: lengua natural de la persona sorda*. Investigación monográfica para optar el grado académico de Bachiller en Educación, Lima: Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, Programa de Educación.
- García Benavides, I. S. (2002). *Lenguaje de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes*. Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Ling stica, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Ibad-Ramos, M., Virole, B. & Blanchard, J. (2003). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent sourd. 20 ans de clinique [Psiquiatría del niño y adolescente sordo. 20 años de clínica]*. <http://www.benoitvirole.com/>
- Jara, M. G. (1999). *Aplicación de un programa de fábulas basada en comunicación total que busca mejorar el lenguaje comprensivo de los niños con discapacidad auditiva*. Tesis para optar el título de Licenciada en Educación Especial: Especialidad: Disturbios de la Comunicación, Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Ladrière, J. (1984). *L'articulation du sens. Vol I. Discours scientifique et parole de la foi [La articulación del sentido. Vol I. Discurso científico y palabra de fe]*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Lepot-Froment, Ch. & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd. Communication et langage [El niño sordo. Comunicación y lenguaje]*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Myklebust, H. (1975). *Psicología del sordo*. Madrid: Magisterio Español S.A.
- Pelletier, A. (2002). "Moi, Armand, né sourd et muet ..." ["Yo, Armand, nacido sordo y mudo ..."]. En: A. Pelletier & I. Delaporte, "Moi, Armand, né sourd et muet ...". France: PLON.
- Poizat, M. (1996). *La voix sourde. La société face à la surdit  [La voz sorda. La sociedad frente a la sordera]*. Paris: Éditions Métailié.
- Ramírez Aguirre, L. E. (1998). Egocentrismo y altruismo en la comunicación humana: algunas consideraciones psicodinámicas. *Persona, Revista de la Facultad de Psicología*, 1, 13-26.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Centro Profesional para Sordos CEPROSORD.
- Vergote, A. (1999). *Modernidad y Cristianismo*. Madrid: PPC.
- Vergote, A. (1998). Finalité en psychologie [La Finalidad en psicología]. *Revue d'éthique et de théologie morale "Le Supplément"*, 207, 67-100.
- Virole, B. (2001a). *Développement psychologique de l'enfant sourd. Moments critiques. [Desarrollo psicológico del niño sordo. Momentos críticos]*. <http://www.benoitvirole.com/>
- Virole, B. (2001b). *Les deux voies du développement du langage chez l'enfant sourd [Las dos vías del desarrollo del lenguaje en el niño sordo]*. <http://www.benoitvirole.com/>
- Virole, B. (Éd.) (1996). *Psychologie de la surdit  [Psicología de la sordera]*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.