

AXIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDAS: LA PROPUESTA BILINGÜE-BICULTURAL

*Axiology and psychology in the education of deaf people:
The bilingual-bicultural proposal*

Hilda Figueroa Pozo*

Resumen

En este artículo se presenta, desde una perspectiva axio-psicológica, un breve análisis referido a la educación de personas sordas. En él pretendemos profundizar acerca de algunas implicancias que se siguen al reconocer las potencialidades y recursos de estas personas, y, que con cierta frecuencia se pierden de vista por la presencia de ciertos supuestos erróneos.

Se concluye en el trabajo que una de las formas básicas de favorecer un desarrollo eficiente en las personas sordas, corresponde al hecho de ubicarlas pedagógicamente en un contexto de bilingüismo que respetando su propia lengua (lengua de señas) y su propia cultura, le permita además, introducirse al mundo oyente (lengua oral) y conocer su riqueza.

Palabras Clave: Valores humanos, sordo, bilingüismo-biculturalismo.

Abstract

From an axiological and psychological point of view, this article introduces a brief analysis regarding the education of deaf people. We want to deepen on the implications followed when recognizing these people's potentials and resources that with certain frequency, have been lost by the presence of some erroneous assumptions.

We conclude that one of the ways of achieving a better development of deaf people is placing them in a bilingual context that would respect their own language (sign language) and culture, and besides, would permit them to be introduced in the hearing world (oral language) and know its wealth.

Key Words: Human values, deaf, bilingualism-biculturalism.

* Psicóloga y Educadora. Especialista en Audición, Lenguaje y Problemas de Aprendizaje, Magíster en Psicología, Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. hmafigueroa@yahoo.es.

Introducción

Nuestro trabajo se inicia con una breve introducción a algunos conceptos fundamentales a todo proceso realmente educativo, caso por ejemplo, de los conceptos de la axiología-ciencia de los valores-, para luego desarrollar en base a este marco teórico, una reflexión axio-psicológica sobre determinados aspectos de la educación de personas sordas.

Noción de axiología

De ordinario se suele definir a la axiología como ciencia de los valores, de su naturaleza y tipos -valores en estética, moral, religión, metafísica- (Dictionnaire International des Termes Littéraires, 2003); como estudio sistemático, metodológicamente realizado, de estas entidades espirituales, a la vez ideales y pragmáticas, en las que se va definiendo y organizando la orientación propiamente humana del comportamiento y el desarrollo.

Los valores

Marino, Weisberger y Grassin (2002), desde el punto de vista moral, consideran al valor como aquello que es objeto de estimación para una persona y que contribuye a orientar su vida: idea que sirve de norma a su actividad moral, y a su conducta humana en general.

Lamentablemente, según Arista (1999), el mundo actual, es un mundo donde "todo vale", es el mundo-mercado, que ha llevado a la esfeza de los valores la fuerza de la oferta y de la demanda: vale lo que es objeto de demanda; lo que carece de demanda, no vale, por más que sea ofrecido. Para el citado autor, llegamos a esta situación no de manera casual sino por un largo proceso, el de "la modernidad", que tuvo un extraordinario entusiasmo por la razón y por todo lo que ella pudiera hacer: ella traería la solución a muchos problemas, traería la paz, la felicidad. Pero, en realidad, no lo logró. Los errores en el uso de la razón crearon desconfianza en sus posibilidades; entonces giramos en el sentido de pasar a confiar en nuestros sentimientos; a falta de otras seguridades nos volvimos sobre nosotros mismos, para vivir el presente como lo único que queda, dando lugar a la más amplia libertad. En este contexto cada uno haría lo que quiere y viviría como puede.

Siguiendo con Arista, el mundo de hoy ofrece, en líneas generales, dos tipos de valores, los que están de moda, los valores dominantes, y los "otros", los valores humanos.

Los primeros se pueden agrupar en: valores privados, como el individualismo y la corporalidad; valores sociales, como el consumismo y el mercado; valores políticos, como la desconfianza o el inconformismo; valores ideológicos, como la eficiencia, el hacer; valores morales, como el placer, el presentismo; valores culturales, como la diversidad, la diversión; valores religiosos, como un Dios complaciente, una religiosidad emocional; y, como valor de valores, la relatividad, la no obligatoriedad, la contingencialidad.

En cuanto a los "otros" valores, los valores humanos, se puede decir que de alguna manera, han sido sustituidos por los primeros.

Valores humanos

Los valores humanos, son aquellos valores que perfeccionan a la persona en la integridad de sus dimensiones constitutivas: así, en lo biológico, psicológico, social, moral y espiritual; aspectos que si bien pueden ser identificados y analizados en su especificidad, en el fondo vienen a formar una unidad que caracteriza y define la condición humana, sus modos de existencia y comportamiento.

Veamos ahora, con Arista (1999), algunos valores fundamentales:

• La persona humana

Ser persona es para el hombre, el fundamento de su grandeza, de sus posibilidades y responsabilidades. De ella emerge la dignidad, aquella que según Cortina -citada por Arista- la hace sujeto de derechos, en las que están insertados valores universales, como la vida, la libertad, la solidaridad, la paz, la tolerancia activa. Así, cada hombre es singular, irrepetible, novedoso, con decisiones libres, abierto al mundo, a sus semejantes, a Dios y a él mismo. Llamado a los valores, se halla destinado a convivir con los demás. Desde lo que ya es, proyecta y toma posesión de sí a través de sus acciones y experiencias. Pero siendo lo más noble de la naturaleza, puede, sin embargo, envilecerse y envilecer todo, o trascender más según la rectitud del ejercicio de su libertad.

En el mensaje de Edith Stein (2004), se afirma que el núcleo de las reflexiones de esta filósofa ha sido la persona humana en su integridad, y cómo hay que entender su tripartición de cuerpo, alma y espíritu; para luego destacar algunos de sus aportes fenomenológicos sobre la empatía, a la que Stein consideraba como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, dejando que este sea lo que es.

Del Río (2003), al referirse a Stein, anota que en su concepción de persona, va a destacar su condición de ser capaz del don total de sí, que se plenifica en la relación intersubjetiva experimentada en la vivencia del nosotros.

• La libertad

Ser libre es ser capaz de ejercer dominio sobre sí mismo y de asumir la iniciativa de la propia vida. La aceptación y el respeto de las otras personas, de los valores y de la realidad, como expresión de amor, es el clima efectivo de la libertad personal.

• La verdad

Orienta la vida, enriquece al hombre, permite un esfuerzo común con otras personas, compartiendo su búsqueda y encuentro; genera relaciones y responsabilidades personales. Valor fundamental para nuestra personalidad, que se desarrolla constructivamente merced a nuestra vinculación veraz a las realidades que nos rodean, a la realidad, en general.

• La amistad

Engrandece al hombre. Revela la existencia de una disposición profunda frente y para el "otro" -ser capaz de entrega-; de sintonizar y ajustarse a él. Supone respeto y aceptación, confianza y comprensión.

• La bondad

Expresión de lo que existe en el interior de quien la practica: disposición de servir. Muestra amabilidad que acerca, comunica, respeta y encuentra. La bondad implica comprensión, ponerse en el lugar del otro, y entrega de calor humano.

• La justicia

Supone la convivencia en mutuo respeto y consideración. Permite reconocer y dar a los otros aquello que es realmente suyo.

• La responsabilidad

Para Arista (1999), la persona realmente responsable, con sano juicio, dirige su propia vida, y aprende las lecciones de la experiencia; presenta fortaleza interior que la sostiene, da firmeza a sus decisiones y coraje para correr ciertos riesgos, así como humildad para reconocer sus errores.

• La solidaridad

Entraña responsabilidad, libertad, bondad y profundo amor. La persona solidaria se identifica con los demás, los comprende y apoya, especialmente a aquellos que más lo requieren.

• La autenticidad

Se refiere a una manera de ser de la persona, sin dobleces, con fidelidad a sí misma. Vive en armonía interior: armonía entre lo que es, debe ser y muestra ser. Es la persona íntegra, transparente, sin segundas intenciones. En estrecha relación con la autenticidad se encuentra la coherencia, que implica mantener una conducta única, de acuerdo a principios, firme, pero a la vez flexible y prudente.

• La tolerancia

Se entiende en relación al pluralismo, a la existencia de una diversidad de ideas, costumbres, lenguas, culturas, que deben ser respetadas. Para Guardini (1999), la verdadera tolerancia es algo muy complejo, al punto que quien quiera ver todo lo que ella implica como problema, deberá primero tomarse en serio el concepto de verdad. Comporta, asimismo, la idea de que la relación de la tolerancia con la verdad, descansa en la libertad. Que por lo tanto, la toma de posición por el otro no debe ser influida por la fuerza ni por la sugestión, porque cuando esto ocurre, todo se echa a perder: la verdad únicamente puede realizarse desde la libertad.

• El respeto

Proviene del latín "raspicere": mirar repetidamente, con profundidad. Mirar lo que es, sin proyectar lo que uno quisiera que fuera. Quien respeta no trata de incrustarle al otro sus propios cánones para hacerlo mejor, sino que lo ayuda a redescubrir lo bueno que ya hay en el fondo de su ser (Garralda, J., citado por Arista, 1999).

La Educación

El proceso del desarrollo humano, de la persona y de la sociedad, según Ramírez (2001), pasa inevitablemente por la educación, no simplemente por el aprendizaje. Para entender esta afirmación basta tener en cuenta que la inmoralidad y la delincuencia se "aprenden", que ellas implican una cierta adquisición de informaciones y, aun, de destrezas. La inmoralidad y la delincuencia no son "innatas". Tampoco lo es la enfermedad propiamente psíquica o "mental". Inmoralidad, delincuencia y enfermedad psíquica, en particular las gravemente caracterizadas, suponen, en principio, la mediación de una cierta "construcción" deformante en la concepción profunda del mundo y de las cosas, con frecuencia propiciada por un tipo negativo, intenso y persistente, de experiencias de relación interpersonal o social.

La educación no se puede, pues, medir finalmente sólo por la amplitud del aprendizaje, la magnitud de conocimientos de que disponga el sujeto, la diversidad de habilidades que haya desarrollado o la eficiencia que pueda mostrar en su desempeño (individual, laboral, social, etc.). Pues todo esto, en tal o cual medida, tiene lugar también en personas que padecen los desórdenes antes mencionados (inmoralidad, delincuencia, enfermedad psíquica). La medida de la educación deberá entonces apoyarse centralmente en un criterio cualitativamente superior (o más profundo): en la intensidad con que lo aprendido se halle ligado positivamente al "deber ser" de la persona, a los "valores" fundamentales de su condición humana, a aquello capaz de permitirle un despliegue global y jerarquizado de sus propias posibilidades.

No olvidemos que cualquiera que haya sido el entorno socio-cultural del sujeto, sus relaciones y su evolución, incluso si él se vio expuesto, en términos de aprendizaje, a las más intensas, y persistentes experiencias de odio, egoísmo y abandono por parte de los demás, el sujeto sin embargo esperará y exigirá, manifiesta o encubiertamente (en el sentido más profundo de su conducta), el ser tratado con amor, con generosidad y solidaridad. Lo que implica que valores superiores de la humanidad, como los citados -entre otros-, no dependen esencialmente, en su origen "remoto", del aprendizaje: ellos se hallan "potencialmente" contenidos y prefigurados en su propia naturaleza.

Tal planteamiento -siguiendo con Ramírez-, no deberá entenderse, ciertamente, como una negación de la importancia del aprendizaje en el desarrollo de los valores. Pues si bien debemos reconocer que de alguna manera los valores están siempre allí en el ser del hombre, en su evolución y en sus relaciones, el aprendizaje podrá permitirle desarrollarlos constructivamente bajo ciertas modalidades y formas de conducta. Es precisamente este aprendizaje centrado en valores, lo que constituye la esencia de la educación.

Así, la educación entendida en su íntima relación con los valores se habrá de definir preferencialmente por educar para la reflexión, no para la sumisión; para la crítica, no para la aceptación pasiva; para la participación, no para la abstención (Payá, 1997).

La educación moral

La moral es un conjunto de normas y principios que orienta la conducta de los seres humanos, en la esfera de su propia subjetividad, en sus relaciones recíprocas, y en su actitud hacia el trabajo, la sociedad y el Estado. Como aspectos de ella se tienen los valores de la generosidad, justicia, solidaridad, veracidad, colaboración, laboriosidad, responsabilidad, autodominio, disciplina, respeto, honestidad, sentido del honor. Ahora bien, ¿cómo educar en este orden de cosas? La respuesta implica la consideración de un doble plano en la acción pedagógica, pues la educación moral, supone no sólo adoctrinamiento teórico acerca de las bondades ligadas a ella, supone bastante más que eso, pues la moral se enseña en profundidad más que con palabras, con acciones, con hechos, con ejemplos (Rodríguez, 1993).

Por su parte, Rest (citado por Altez, 2003) afirma que el desarrollo del juicio moral es un proceso dinámico por el cual el sujeto evoluciona, desde etapas de menor complejidad a otras de mayor complejidad, sobre la base de un mecanismo de activa interacción con el medio: él tiene que ver centralmente, con las reglas y normas que regulan su relación con los otros hombres.

Entonces un proceso educativo rico en experiencias constructivas de relación "yo-tú", al tiempo de favorecer la estructuración del sentimiento del "nosotros", habrá de favorecer también la posibilidad de un sentido social de responsabilidad en el sujeto-educado frente a la sociedad en general (Ramírez, 2001).

Educación de personas sordas

La educación de la persona sorda ha transcurrido por serias controversias entre una enseñanza oral y una gestual, para luego transitar a la adopción, al menos en determinadas escuelas, de un modelo de enseñanza basado en la comunicación total -en algunas de sus variantes-. Tal educación, formal, dada en ambientes escolarizados, se hizo extensiva a aquellos otros ambientes de la educación denominada no formal.

Veamos ahora brevemente, los principales métodos de enseñanza empleados en la educación de personas sordas, y, algunos sistemas derivados.

- El método oral.

Este método da importancia primordial a la palabra hablada, por lo que centra su atención en la expresión y en la recepción de aquella.

El trabajo educativo basado en él se desarrolla, en cuanto a la expresión, a través de la articulación, y, en cuanto a la recepción, priorizando la lectura labiofacial. Luego, para la estimulación sensorial de los restos auditivos, se recurrirá al entrenamiento auditivo con la ayuda de prótesis. Este sistema, en su forma pura, prescinde de los signos gestuales o de algún tipo de comunicación signada.

- El método signado.-

Los métodos signados incluyen la lengua de señas y los sistemas de comunicación signados, derivados de ella.

La lengua de señas está basada en la expresión corporal, gestual, manual, cuya recepción es visual o táctil. Esta no corresponde lingüísticamente, de modo total, al lenguaje oral; "no le corresponde palabra a palabra, y funciona con sus propias reglas. Tiene su léxico y su sintaxis como otras lenguas vivas que traducen de otra manera la experiencia humana" (Aimard y Morgon, 1996, p. 64).

- Sistemas derivados.-

La lengua de señas, en contacto con la lengua oral, ha dado lugar a varias versiones, como el lenguaje manual, el inglés signado, el seeing essential english (SEE 1), el signig exact english (SEE2), el sistema de signos Paget-Gorman, el francés signado denominado souple (flexible), y el francés signado exacto.

El francés signado souple se caracteriza porque el mensaje signado representa una versión incompleta del mensaje oral emitido simultáneamente, en tanto que, el francés signado exacto, estricto, metódico o completo, se utiliza para una representación completa del mensaje oral (Lepot-Froment, 1996).

Todas estas versiones debían permitir la comunicación simultánea manual-oral y facilitar la adquisición de las estructuras sintácticas del lenguaje oral. Su terminología, sin embargo, causa confusión por ser muy parecida y, además, porque en ellas se intercambian sus elementos, sobre todo en la práctica (Marchesi, 1987). En cualquier caso, la comunicación estará dada por un sistema artificial, no natural, a diferencia de lo que sucede en la lengua de señas.

Consideraciones axio-psicológicas en torno a la educación de las personas sordas

Tradicionalmente las personas sordas eran vistas desde un punto de vista clínico: eran "deficientes auditivos". Esto conducía a promover en los "sordos" la adquisición de la lengua oral de su entorno, pues era necesario "normalizarlos", "curarlos", aproximándolos al modo de hablar de los oyentes; había que "rehabilitarlos" o "habilitarlos" para que adquirieran el habla; fomentándose así el uso de la lengua hablada con exclusividad, y descartando la lengua gestual o lengua de señas. Posición ésta que tuvo repercusiones en el campo de la educación, de las relaciones sociales, familiares, y, sobre todo en la vida psíquica de los niños sordos (Figueroa, 2000).

Ahora bien, si la educación -por las razones ya consideradas- se halla esencialmente unida a la idea de lo perfeccionista, debemos reconocer entonces que, en su aplicación a las personas sordas, ella ha sido afectada con frecuencia por algunos serios errores; por ejemplo, poner énfasis en algunos recursos de la persona sorda, descuidando durante años, otros fundamentales. Como se señalará en un trabajo anterior (Figueroa, 2003), las informaciones y puntos de vista restrictivos y parciales, y las decisiones unilaterales acerca de las personas sordas, han suscitado algunas importantes consecuencias negativas en su educación y por ende en su desarrollo, al no tener en cuenta la globalidad de sus potencialidades; generando así un cierto nivel de frustración existencial en muchas de ellas.

Una reflexión axio-psicológica sobre la educación de las personas sordas, apoyándonos en algunos de los valores ya descritos, aun a pesar de su carácter introductorio, nos permitirá observar que en efecto, se ha producido una suerte de escisión, de fragmentación de la realidad global de numerosas personas sordas, que termina por lesionar, involuntariamente, por cierto, sus posibilidades actuales de despliegue integral.

Consideraciones desde la noción de libertad: vemos que el clima efectivo de la libertad personal se traduce en la aceptación y el respeto de los "otros", de sus valores, y de la realidad: sin embargo, las personas sordas no contaron siempre con la aceptación ni con la libertad de expresarse de la forma que les era más accesible y espontánea: la comunicación en señas; en esa medida al no respetarse su lenguaje "natural", se provocó en ellas, el sentimiento de no ser reconocidas ni respetadas en su integridad personal, y de ser cuestionadas en la ejecución libre y espontánea de su forma natural de comunicación.

Desde la noción de verdad: si la personalidad se desarrolla saludablemente merced a nuestra vinculación coherente con las realidades que nos rodean y, en general, con "la realidad", con cuánta mayor razón debe ofrecerse a las personas sordas la oportunidad de establecer vínculos realistas con el mundo de los objetos a partir de su potencial natural de comunicación. Sobre esta base el sujeto no sólo entrará en un contacto más "fluido" y eficiente con la realidad, sino que podrá más fácilmente compartir con los otros responsabilidades enriquecedoras.

Desde la amistad, que revela una clara disposición para el "otro", capacidad de sintonizar y ajustarse a las necesidades de él: con frecuencia no nos ajustamos realmente a los recursos naturales de las personas sordas, al pretender más bien que ellas se ajusten a las exigencias de la sociedad oyente. Tengamos presente que una persona sorda vive inmersa inevitablemente en dos medios, de sordos y de oyentes, por lo que debemos entonces buscar de acercarla a ambos, sin descuidar ninguno de ellos.

Desde la bondad: si la bondad implica disposición de servir, comprensión, ponerse en el lugar del otro, se podría sostener que, en cierta forma, al no habernos puesto en el lugar de las personas sordas, al exigirles la realización exclusiva de sus facultades orales -cuando

se sabe que no todas ellas pueden lograr tal desarrollo, y no haber favorecido el ejercicio de sus mejores y naturales posibilidades de comunicación, no se les ha llegado a mostrar de modo integral todo aquello de lo que implica la bondad.

Desde la justicia, que supone consideración y permite reconocer y dar a los otros aquello que es realmente suyo: al respecto debemos percatarnos que no se ha logrado aceptación total de que la comunicación "visual" es realmente la comunicación natural de las personas sordas, su propia modalidad de comunicación, por lo que, al haberla descartado -como sucede aún en algunas escuelas- como vía de expresión y desarrollo, hemos afectado en estas personas, en alguna medida, algunas vivencias significativas del sentido de justicia.

Desde la responsabilidad: se ha sostenido que una persona responsable, no sólo asume las consecuencias de sus actos, sino que presenta una fortaleza interior que la sostiene, coraje para correr ciertos riesgos, así como humildad para reconocer sus errores. Teniendo en cuenta las lecciones que nos da la realidad en diversos lugares del mundo, respecto a las pedagogías restrictivas en la educación de las personas sordas, nos corresponde hacer un análisis de nuestros errores, con humildad, para poderlos enmendar.

Desde la solidaridad: este valor se ha visto comprometido de algún modo, por ciertas propuestas de profesores, padres y familiares (hablar, oralizar, parecerse al oyente, no usar señas) que iban en sentido contrario a su identidad como personas sordas. Si la solidaridad implica identificarse con los demás, comprender y apoyar, entonces de alguna manera se ha afectado este valor, pues propugnábamos en las personas sordas el "olvido" de su propia "naturaleza", dificultando la identificación consigo mismas, y dando lugar a una confusión con respecto a lo que significa la comprensión y el apoyo respetuoso a los "otros".

Desde la autenticidad: se expresó que una persona auténtica tiene armonía interior entre lo que es, debe ser y muestra ser; sin embargo, en la formación de las personas sordas no se favoreció enteramente este valor, pues siendo "personas sordas", se les trataba como que debían ser: "como los oyentes" y mostrarse no como lo que son ("sordos"). ¿Se promovía así la fidelidad a sí mismos? ¿Se les ayudaba a desarrollar el sentido de coherencia interna?

Desde el sentido del respeto: se afirmó que quien respeta no trata de "incrustarle" al otro sus propios cánones para hacerlo mejor, sino que lo ayuda a redescubrir lo bueno ya existente en el fondo de su propio ser.

El castigo frente a las realizaciones signadas de los niños sordos, no muestra ciertamente, una actitud de respeto hacia ellos, ni les permite redescubrir sus mejores recursos. Frente a nuevas evidencias sobre la educación de personas sordas, desde un punto de vista antropológico, social y cultural, se hace necesario postergar nuestros propios cánones, para respetar lo que les pertenece a ellas y poder así favorecer el real e integral desarrollo de sus potencialidades.

Desde la tolerancia y el pluralismo: se discutían aspectos como libertad y respeto a la diversidad de costumbres, de culturas; sin embargo no se tenía en cuenta a la comunidad y cultura de la persona sorda, cuyo sistema de comunicación, lengua y factor aglutinante, es la lengua de señas. ¿Qué modelo de tolerancia y de respeto a la diversidad se estaba brindando con tales olvidos?

Por otro lado se publicitaba cultural y pedagógicamente el gran valor de la autoestima, sin embargo, frente a la realización de señas por parte de los niños sordos, se les comparaba con seres irracionales. ¿Qué representación de sí mismo puede formarse un niño sordo al "amparo" de tal tipo de actitud?

En suma ¿Cómo desarrollar un auténtico nivel de empatía en las personas sordas si no nos ponemos en el lugar de ellas ni dejamos que sean lo que son? ¿Cómo el niño o la persona sorda experimentará plenamente la vivencia del "nosotros" cuando se actúa del modo antes aludido, cuando se le da más importancia a la materia y no a la sustancia, cuando se privilegia el significante más que el significado?

A nivel axiológico tratamos de entender qué es lo mejor, lo deseable, para optimizar y conducir el desarrollo de las personas sordas de modo que puedan gozar de una estructura psicológica saludable.

Por ello entendemos que las propuestas educativas deben adaptarse a las necesidades de las personas sordas, y mostrarse definitivamente dispuestas a la aceptación y respeto de sus diferencias, tal como dijera Fernández-Viader (2002):

"Algunos proyectos educativos que pretendieron ser 'inclusivos' para los sordos obviaron esa diferencia. En lugar de concebir la sordera desde una visión educativa y sociocultural, comprensiva y respetuosa con la diversidad, partieron de una perspectiva clínica y limitadora de estos alumnos, olvidando un aspecto fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano: la importancia del acceso a la comunicación y al significado compartido, por unas vías de acceso diferentes en estos ciudadanos... Es sabido que, para los sordos, la vía de acceso a la información más completa es la vía visual. ¿Cómo fue posible olvidar esta evidencia?"

Los resultados de algunas investigaciones, como por ejemplo, la de Magrill, (1996) revelan que los estudios cuantitativos han encontrado que los estudiantes sordos están experimentando un analfabetismo extendido, así como puntajes académicos empobrecidos en comparación con sus pares oyentes. Al respecto, otras investigaciones reportan que las fallas encontradas no son algo que corresponde de modo inherente a la persona sorda, sino que constituyen la expresión de ciertas limitaciones referidas al entendimiento de teorías sobre la adquisición del lenguaje y defectos en el desarrollo apropiado de prácticas pedagógicas en las escuelas.

En tal sentido, García (2005) recomienda a los colegios Oralistas replantear sus contenidos, y no excluir la lengua de señas del currículo de la escuela de personas sordas, pues hacerlo, implica negar la existencia de una cultura sorda.

Todo ello obliga a cuestionar la educación que se ha ofrecido o que se ofrece aún ahora a las personas sordas; cuestionamientos que nos lleva, al igual que Fernández-Viader (2002) a indagar sobre nuestra responsabilidad frente a los resultados antes señalados, y también sobre la responsabilidad que deben asumir las Universidades, las Facultades de Educación; pero también las Facultades y/o Escuelas de Psicología, de Lingüística, etc., en la formación de sus profesionales en el más profundo y pertinente conocimiento, comprensión y "tratamiento" de estas personas.

Finalmente, en este punto, deseamos manifestar nuestra convicción de que la propuesta bilingüe-bicultural permite responder al desarrollo periférico de las personas sordas, tanto en lo referido a la educación formal como a la no formal -por las razones ya expuestas y por las que siguen a continuación-

La propuesta bilingüe-bicultural

La palabra bilingüe nos hace pensar en dos lenguas habladas (orales). Llámense quechua-castellano, castellano-francés, inglés-holandés, etc., pero en el campo de la sordera tal palabra deberá entenderse referida al uso de una lengua de señas y una lengua oral (Figueroa, 2000): lengua de señas castellana y castellano; lengua de señas francesa y francés, etc. Lo que a su vez implica el reconocimiento de dos culturas.

La lengua de señas, según Virole (1996), está organizada sobre una aprehensión y una representatividad de lo real visual, que no comparten las lenguas orales, al menos en su manifestación morfológica de superficie; la lengua gestual testimonia una organización cognitiva y representativa de la realidad, que en sí, constituye una referencia cultural autónoma.

Aún cuando hay varias formas de bilingüismo, la educación bilingüe "parte del reconocimiento de la coexistencia de dos lenguas en el entorno del niño, a las que se atribuye todo su valor como instrumento de comunicación y como valor de pertenencia..." (Sánchez, 1990, p.146).

Grosjean (2000) afirma que la lengua de signos debe ser la primera lengua (o una de las primeras) adquirida por los niños con una pérdida auditiva severa. La lengua oral se adquirirá luego en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada. Igualmente, señala este autor que, a pesar de los considerables esfuerzos llevados a cabo por parte de los niños sordos y por los profesionales que los rodean -aún con ayudas tecnológicas-, el hecho es que muchos niños sordos tienen grandes dificultades para percibir y producir una lengua oral en su modalidad hablada; por lo que esperar varios años para lograr un nivel satisfactorio que puede no llegar a alcanzarse, y negar durante ese tiempo el acceso del niño sordo a una lengua que satisfaga sus necesidades (la lengua de signos), es prácticamente aceptar el riesgo inminente de un retraso significativo en su desarrollo lingüístico, cognitivo, personal y social.

En sentido similar, Virole (2004), afirma que una de las mayores dificultades para aprender la lengua oral en el niño sordo se deriva del énfasis puesto en el aprendizaje de los significantes más que de los significados, por lo que las palabras, pueden convertirse en envolturas vacías, sin contenido en su interior. "Por el contra-

rio, dada su naturaleza, los signos visuales gestuales favorecen la construcción de la referencia en virtud de su iconicidad. No hay aquí nada de misterioso. La lengua de señas resulta efectivamente de la experiencia fenomenológica de la sordera (papel de los movimientos, de las relaciones espaciales). Esta lengua codifica lingüísticamente los elementos de significación construidos por la experiencia perceptiva propia de la sordera" (p. 8).

En España, en el último lustro (Fernández-Viader, 2002), se han comenzado a revisar los proyectos educativos y curriculares, como respuesta a las propias inquietudes de los profesionales de las escuelas y a las demandas de diversos estamentos que exigen con fuerza cambios profundos en la educación de personas sordas. Han empezado a desarrollar propuestas que parten de concepciones socioculturales de la sordera y de la consideración de las personas sordas como grupo minoritario, con una lengua y una cultura propias. En consecuencia, han comenzado a surgir los proyectos educativos bilingües y biculturales en las escuelas de sordos, lo que indica un cambio en la concepción de la persona sorda, muy distinta a aquella otra en la que se le consideraba como un ser no capacitado o no válido. Se trata ahora de una concepción de las personas sordas entendidas como grupo minoritario, como grupo cultural, con una lengua propia: la lengua de señas.

La lengua de señas no sólo es así reconocida y respetada como un instrumento de transmisión de contenidos conceptuales, sino también como un instrumento de transmisión de valores culturales, sociales y sobre todo humanos.

De este modo la educación de personas sordas deberá apoyarse centralmente en un criterio cualitativamente superior: en una educación capaz de permitirles un despliegue global de sus propias posibilidades, que favorezca plenamente la estructuración del sentimiento del nosotros, y un sentido social de responsabilidad frente a la sociedad, en general.

Para la aplicación de la educación bilingüe-bicultural uno de los requerimientos fundamentales es que la lengua de señas sea reconocida oficialmente como lengua de las personas sordas. En países como Finlandia, Portugal, Uganda, Sud-África y Venezuela existe un reconocimiento constitucional de la lengua de señas. En Estados Unidos, Canadá, Colombia, Sue-

cia, Suiza, entre otros, existe un reconocimiento legislativo (García, 2005; Comités Nacionales de Sordos, s. f.)

En nuestro país, el día 11 de enero de 2002, se presentó en el Congreso de la República, un Proyecto de Ley para el reconocimiento oficial del Lenguaje de Señas Peruano -LSP- como medio de comunicación de las personas con discapacidad auditiva. Éste fue rechazado el 21 de julio de 2004 (Congreso de la República, 2002).

Para concluir este trabajo transcribimos las oportunas palabras que Federico Mayor Zaragoza pronunciara en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad: "En nuestro mundo, constituido de diferencias de todo tipo, no son los discapacitados, sino la sociedad en general la que necesita una educación especial para convertirse en una auténtica sociedad para todos" (Fernández-Viader, 2002).

Referencias bibliográficas

- Aimard, P. y Morgon, A. (1996). *L'enfant sourd* [El niño sordo]. París: Presses Universitaires de France.
- Altez, I. (2003). El juicio moral en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología; 40 años de Psicología en UNIFE*, 177-190.
- Arista, G. (1999). *Valores Humanos. Material didáctico presentado para el curso de Filosofía de la Educación, del Programa de Educación de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima*. Lima: Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.
- Comités Nacionales de Sordos de la Unión Europea (s. f.). *La situación de la lengua de signos en la Unión Europea*. Consultado el 18 de agosto de 2000 en: <http://www.cnse.es/lensing.htm>.
- Congreso de la República (2002). *Proyecto de Ley 01772*. Lima, Perú. Consultado el 8 de Mayo de 2005 en: <http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/CLProf.cy2001.nsf>
- Del Río, D. (2003). *Una ontología del espíritu en ser finito y ser eterno de Edith Stein*. Consultado el 28 de setiembre de 2004 en: www.cifiba.com.ar/index.php?pag=congreso-resumenes
- Dictionnaire International des Termes Littéraires (2003). *Axiologie/Axiology [Axiología]*. Consultado el 10 de marzo de 2004, en: <http://www.ditl.info/art/definition.php?term=1026>
- El mensaje de Edith Stein resuena en tiempos de «crisis antropológica»* (2004). Roma. Consultado el 29 de setiembre de 2004 en: <http://es.catholic.net/laiglesiahoj/mundoarticulo.phiml?consecutivo=49866>
- Fernández-Viader, M. P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4). Consultado el 4 de marzo de 2004 en: <http://www.aufop.org/publica/rcifp/02v5n4.asp>
- Figueroa, H. (2000). *La lengua de signos: lengua natural de la persona sorda*. Investigación monográfica para optar el grado académico de Bachiller en Educación, no publicada, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, Programa de Educación, Lima, Perú.
- Figueroa, H. (2003). Psicología de la Persona Sorda: Algunas Consideraciones. *Avances en Psicología: 40 años de Psicología en UNIFE*, 85-100.
- García, I. (2005). *Métodos de enseñanza y nivel de competencia bilingüe castellano-lengua de señas peruana en adultos*. Tesis de maestría en Educación, Mención en Trastornos de la Comunicación Humana, Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Grosjean, F. (2000). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*. Universidad de Neuchâtel - Suiza. Consultado el 26 de febrero de 2004, en: http://www.insor.gov.co/orientaciones_generales/derecho.htm
- Guardini, R. (1999). *Ética. Lecciones en la Universidad de Munich*. BAC. Madrid. Consultado el 12 de abril de 2004 en: <http://www.encuentra.com/includes/documento.php?IdDoc=531&IdSec=103>
- Lepot-Froment, Ch. (1996). Les effets de l'exposition à une langue parlée et signée [Efectos de la exposición a una lengua hablada y signada]. En Ch. Lepot-Froment y N. Clerehau, *L'enfant sourd. Communication et langage* [El niño sordo. Comu-

- nicación y lenguaje] (pp. 225-274). Belgique: De Boeck & Larcier S.A.
- Magrill, J. (1996). *A qualitative inquiry exploring deaf adults' perceptions of their educational experiences*. Disertación Doctoral, The University of Toronto, Canada. Consultado el 25 de mayo de 2004 en: <http://www.lib.umi.com/dissertations/preview/NNI1791>
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Marino, A., Weisberger, J. y Grassin, J-M. (2002). Valeur/Value [Valor]. *Dictionnaire International des Termes Littéraires*. Consultado el 10 de marzo de 2004 en: <http://www.ditl.info/art/definition.php?term=4508>
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ramírez, L.E. (2001). *Educación y Desarrollo Humano*. Investigación monográfica para optar el grado académico de Bachiller en Educación, no publicada, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, Lima, Perú.
- Rodríguez, W. (1993). *Teoría de la Educación*. Chosica, Perú: Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle".
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Centro Profesional para Sordos, CEPROSORD.
- Virole, B. (Éd.) (1996). *Psychologie de la surdit e* [Psicología de la sordera]. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Virole, B. (2004). *Los implantes cocleares en el ni o y la utilizaci n temprana de la lengua de se os*. Consultado el 15 de setiembre de 2004 en: www.benoitvirole.com