

## **¿Por qué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas?**

Dora Adamo Quiniela – Ximena Acuña Robertson  
Irene Cabrera Ramírez – Ana Cárdenas Pérez

Se propone un cambio en la actual educación que reciben las personas sordas considerando aspectos fundamentales para una propuesta pedagógica, basada en fundamentos socioantropológicos, psicológicos, educativos y lingüísticos. Desde estas distintas perspectivas, consideramos que una educación bicultural bilingüe asume el respeto y aceptación de los valores culturales propios de la comunidad de las personas sordas en nuestro país.

A change to the presente education received by deaf persons is proposed considering fundamental aspects for a pedagogical suggestion based on socioanthropologic, psychological, educative and linguistic foundations. From these different perspectives it is though that a bicultural, bilingual education assumes the respect and acceptance of cultural values that are inherent to the deaf community in our country.

### Situación actual

En la actualidad se reconoce que las personas sordas en nuestro país obtienen una educación incompleta, donde generalmente no se logra el éxito que se desea, lo que provoca una situación de grandes desigualdades sociales. La concepción que subyace a la educación de las personas sordas se enmarca en un "modelo médico tradicional", que concibe a la sordera como una patología que se debe remediar. En este último siglo, la educación de estas personas se ha visto influenciada por esta concepción, generando como objetivo fundamental la oralización, lo que ha significado un desmedro en la formación integral de la persona como tal.

Hoy surge un nuevo desafío para el ámbito de la educación. Este es el de lograr el mejoramiento sustantivo de la calidad de los aprendizajes escolares, especialmente de aquellos sectores pobres y sectores minoritarios del país, entre los que se encuentra la mayoría de las personas sordas.

Si bien el logro de metas cognitivas se considera habitualmente como un indicador de calidad en educación, es importante también el desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad de aprender y considerar los valores afectivos, estéticos y morales en el currículo escolar (MINEDUC, Decreto 40, 1996). Consecuentemente con las políticas educativas actuales, la propuesta del gobierno deja espacio suficiente para el respeto de la diversidad de valores culturales, centrando el compromiso social con la persona y la sociedad. Se reconoce que una propuesta curricular consiste en una selección de la cultura para su enseñanza y apropiación.

### Fundamentos socioantropológicos

Los antropólogos que han estudiado el fenómeno social de la sordera, señalan que ésta daría origen a una forma de organización social que técnicamente se

ha denominado etnicidad (Erting, 1978). Este carácter étnico se basa en dos criterios: la naturaleza involuntaria de la sordera y la cultura de grupo que se expresa a través de un conjunto de normas de comportamientos y símbolos compartidos. La cultura que constituye el patrimonio del grupo se crea, modifica, comparte y mantiene en el transcurso de la interacción entre los miembros de la comunidad, así como en la relación con otros grupos (Erting, 1982). Dado que la etnicidad privilegia ciertos valores, símbolos e intereses compartidos se concibe también como un fenómeno social inserto dentro de un contexto socio-político específico en el que algunos símbolos adquieren su mayor relevancia. Se ha descrito que el símbolo más relevante de este grupo étnico está relacionado con la comunicación: la lengua de señas. Este símbolo comunicativo otorga a los miembros del grupo el establecimiento de la singularidad de un grupo determinado y permite subrayar el límite con otras comunidades. En consecuencia el signo más efectivo que señala la pertenencia a este grupo étnico no es la pérdida de la audición sino el uso de la lengua de señas que se constituye en su principal símbolo de identidad.

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

Los modelos educativos tradicionales se sustentan en la necesidad de generar un medio social que respete y acepte sus diferencias, que considere su lengua materna, la lengua de señas, y en el que ellas logren construir una identidad propia. Lo anterior no se contrapone a la integración sino, al contrario, facilita el acceso a la cultura mayoritaria.

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

De este modo es posible acercarse al principio de equidad en la educación propuesto en las políticas gubernamentales nacionales.

### Fundamentos lingüísticos

Hasta hace poco la lengua de señas era considerada una simple comunicación manual, una especie de mímica que formaba imágenes en el aire y que constituía una forma de comunicación concreta y poco precisa sólo para expresar el aquí y el ahora (Sacks, 1991).

Hacia 1960 se dan a conocer los primeros estudios científicos de la lengua de señas con las publicaciones de Stokoe en Estados Unidos. Posteriormente le siguieron muchos otros estudios difundiendo así las investigaciones de las lenguas de señas de países de los cinco continentes. Desde los primeros estudios de Stokoe, se ha demostrado que la naturaleza de las lenguas de señas no es muy distinta a la naturaleza de las lenguas orales. Una vez que se

establece la diferencia fundamental que presentan en cuanto a la modalidad gestual-visual y vocal-auditiva respectivamente, se determina que son similares en cuanto a su organización como sistema lingüístico (Stokoe, 1976). Por lo tanto se reconoce que las lenguas de señas pueden estudiarse en sus distintos niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico (Battison, 1978).

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

La modalidad de la lengua oral impone un carácter lineal a sus enunciados, las unidades fónicas, componentes de los signos aparecen inevitablemente en una secuencia temporal y nunca pueden presentarse dos sonidos en forma simultánea. Las unidades mínimas distintivas del sistema de una lengua se denominan fonemas. En la lengua de señas, dada su modalidad gestual-visual, estas unidades mínimas distintivas que componen los signos se presentan en forma simultánea, por el carácter tridimensional del espacio en el que se conforman las señas, más la dimensión temporal. Los resultados del análisis lingüístico en el sistema de la lengua de señas chilena, ha permitido la descripción de su nivel fonológico, es decir el nivel de los parámetros de los signos. En el análisis se distinguen los siguientes parámetros básicos que concurren simultáneamente en la realización de un signo:

- Configuración de las manos (CM)
- Lugar de articulación (L)
- Movimiento (M)
- Orientación de las manos (O)

Cada uno de estos parámetros comprende a su vez un subconjunto de elementos que funcionan en el nivel fonológico. En la lengua de señas chilena hemos registrado:

- \_ Configuración de las manos: 49 subcategorías.
- \_ Lugar de articulación: 5 subcategorías. Éstas son: un espacio neutral (frente al cuerpo del usuario), y 4 grandes áreas, cabeza, tronco, brazo y mano. Cada una de estas áreas constituye un punto o lugar de articulación, y a su vez una clase, formada por el conjunto de los lugares posibles de distinguir al interior de cada una.
- \_ Movimiento: según el Tipo de Movimiento 5 subcategorías y cada una tiene otra subclasificación; según la direccionalidad 2 categorías con sus respectivas subcategorías; según la modalidad del movimiento 4 categorías; según la frecuencia 2 categorías.
- \_ Orientación: según la orientación de las palabras de las manos en relación al

cuerpo del usuario 6 subcategorías. Estas pueden estar combinadas (Adamo, 1993).

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

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

Las unidades mínimas significativas se denominan morfemas. Algunos morfemas pueden coincidir con una palabra, aunque a menudo una palabra se compone de más de un morfema. Por ejemplo "hoy", "gat-o-s". En la lengua de señas el morfema corresponde a un signo visual que puede coincidir con una seña simple. Por ejemplo CASA. Esta seña se realiza con las dos manos, con la configuración en B juntándose con la punta de los dedos, enfrentándose las palmas en ángulo en el espacio neutral, frente al usuario. En una seña simple también pueden concurrir más de un morfema simultáneamente: DOS SEMANAS, se realiza con las dos manos, una está pasiva en configuración en B con la palma orientada a un lado, la mano activa en configuración en V se mueve hacia adelante, desde la muñeca a la punta de los dedos de la mano pasiva, con la palma de la mano orientada hacia el usuario. TE-DOY se realiza con las dos manos en B una sobre la otra con las palmas hacia arriba, se mueven desde el usuario hacia el destinatario. Una seña compuesta, por ejemplo CORREO, se realiza por la combinación de las señas CARTA y GUARDAR, en una secuencia.

En las lenguas orales las inflexiones morfológicas aparecen secuenciadas a través de afixos en una palabra. En las lenguas de señas, en cambio, los matices semánticos toman una forma especial, dada su naturaleza gestual-visual, por lo cual recurren a cambios en los movimientos de las señas para expresar dichas distinciones.

Inflexión es un término que se refiere a dos fenómenos diferentes. Una inflexión vocal es una alteración en la manera en que una palabra es pronunciada, es decir una distinción en el tono de voz usada para expresar una información. Tal distinción puede ser superpuesta sobre cualquier palabra, frase, u oración según la opción del hablante. Una inflexión gramatical, por otra parte, es un cambio realizado en la forma de la palabra para señalar su función sintáctica en la oración, la que puede estar señalada por afijación (Abraham, 1981). Estas inflexiones gramaticales no ocurren en cualquier palabra sino solamente en categorías lexicales particulares, incluso éstas no son opcionales sino que son requeridas por ciertos contextos lingüísticos.

Para Klima y Bellugi (1979) los efectos formacionales de las modulaciones en las señas de la lengua de las señas americana (ASL) se dieron en forma muy similar a la inflexión vocal de las lenguas orales. Pero los significados codificados por estas modulaciones les sugirieron que la mayoría de ellas eran en cuanto a su función gramatical análogas a las distinciones de las lenguas orales; por ejemplo, para número, persona, aspecto.

En la lengua de señas chilena hemos encontrado que señas como DECIR, DAR, PEDIR, se inflectan variando la dirección del movimiento, manteniendo la configuración de la mano en su realización, para señalar diferencias en cuanto a persona gramatical (Cabrera, 1993).

La característica de las lenguas naturales de ser doblemente articuladas, es lo que parece distinguir específicamente a las lenguas humanas de todos los demás sistemas de comunicación (Mounin, 1968). Hemos señalado los distintos componentes que caracterizan a los sistemas lingüísticos y también hemos señalado las equivalencias de éstos en la lengua oral y en la lengua de señas. El resultado de este análisis nos permite afirmar que la lengua de señas chilena presenta las características esenciales e inherentes a toda lengua, de manera que exige una descripción acabada de su sistema gramatical.

La investigación lingüística de la lengua de señas chilena entrega, como aporte a la educación de las personas sordas, los fundamentos para el reconocimiento de su lengua materna como objeto social de su cultura.

### Fundamentos pedagógicos

La posición histórica en la educación se ha centrado en una cultura que domina sobre la otra, coartando la expresión de la forma de ser característica de las culturas minoritarias desconociendo la realidad multiétnica. Los criterios educativos que han tendido hacia la homogeneización cultural.

Los criterios pedagógicos, centrados en el enfoque de aprendizaje conductista, donde el alumno es un receptor pasivo y del cual se espera un aprendizaje especialmente memorístico, destacan un aprendizaje sobre la lengua dominante, sin considerar las lenguas de las minorías.

Enmarcamos nuestra propuesta educativa bicultural bilingüe, en un currículo de carácter comprensivo (Madgenzo, 1991), en que la toma de decisiones compartida y el reconocimiento de la diversidad en un proceso de socialización continuo, facilitan el desarrollo de la identidad propia, el compartir con las diferentes culturas y la generación de proyectos educativos pertinentes a las necesidades de los actores involucrados.

Este currículo comprensivo propicia el establecimiento de distintas relaciones al interior de la unidad educativa, transformando las concepciones de lenguaje, poder y control. De esta manera los procesos de construcción de conocimientos se hacen coherentes y pertinentes en las diferentes situaciones de socioconstrucción de los actores involucrados.

Así adquiere relevancia y sentido el replantearse los componentes que subyacen a una propuesta curricular, qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar y qué y cómo evaluar.

El qué enseñar surge de la necesidad de los actores involucrados. Se operacionaliza en un proyecto conjunto donde las necesidades se convierten en objetivos en sí mismos. El cómo enseñar está referido al tipo y nivel de relaciones que ocurren en el proceso de comunicación y cómo en éste se produce la regulación que facilita la autosocioconstrucción en el aula, considerando los conocimientos previos, las experiencias y las necesidades cotidianas. El para qué enseñar está determinado por los dos procesos anteriores y resulta de la reflexión crítica de los participantes, en el proceso pedagógico, ya sea a nivel de aula y/o de la unidad educativa. En relación al qué y cómo evaluar, el primero se centra en los procesos de autosocioconstrucción que viven y comparten los actores que participan en el proceso educativo. El segundo se refiere al carácter de proceso de esta dinámica, es decir, surge en el continuo generado al compartir de esta manera las necesidades verdaderas y las vivencias de los participantes.

Esto será posible en la medida en que se generen proyectos en la unidad educativa que permitan procesos de reflexión crítica, se compartan las vivencias y se operacionalicen en distintas formas de investigación participativa. La investigación en la acción consiste en un proceso continuo y sistemático de reflexión, acción, desarrollo de conocimiento, desarrollo de habilidades y modificación de actitudes, en el que participan los actores de una unidad educativa, y cuyo fin es conocer y mejorar sus propias prácticas pedagógicas.

El hecho de que los participantes asuman un rol activo, destaca la valorización del conocimiento que los actores sociales poseen acerca de la realidad; por lo tanto, el primer paso consiste en involucrar a la comunidad en la sistematización de su propio conocimiento y experiencia a través de la investigación participativa.

La educación de las personas sordas no es ajena al enfoque tradicional descrito más arriba. Puesto que el énfasis está centrado en la rehabilitación, se exponen a temprana edad a una comunicación oral que no les permite desarrollar una comunicación eficaz y por lo tanto alcanzar un desarrollo cognitivo, afectivo y social equiparable al de los niños oyentes. El niño sordo pierde los años críticos de su vida en una formación que no favorece su desarrollo psicosocial. Esto trae como consecuencia que estos niños no puedan desarrollar estrategias que les permitan acceder al conocimiento, ya sea a través de su lengua nativa, lengua de señas, o de la lengua escrita. En consecuencia, están al margen de todo tipo de conocimiento y de expresión.

Miembros de la comunidad de sordos, agrupados en diferentes organizaciones a lo largo del país han manifestado inquietud por el bajo nivel educacional logrado por la mayoría de los jóvenes. Un intento incipiente de revocar esta situación ha sido el hecho de organizar cursos para la enseñanza de la lengua

de señas y su disposición a participar en las escuelas para enseñar esta lengua a los niños que lo necesitan (Adamo y Cabrera, 1989).

El mejoramiento de la calidad de la educación para los niños sordos depende de la dirección que tomen los cambios que se realicen y que conduzcan hacia el reconocimiento de los valores y la cultura de las personas sordas. En esta perspectiva es que proponemos un modelo educativo que respete el derecho a la educación de estas personas en el cual se considere a la lengua de señas como su lengua materna, la participación activa de los miembros de la comunidad de sordos, es decir una educación bilingüe bicultural, y que los objetivos educacionales estén en el marco de las políticas generales de la educación chilena.

Dora Adamo Quiniela, Ximena Acuña Robertson,  
Irene Cabrera Ramírez, Ana Cárdenas Pérez (\*)

## BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, W. Diccionario de Terminología Lingüística Actual. Madrid; Gredos, 1981.

ADAMO, D. Estudio descriptivo de los parámetros básicos de la estructura sublexical de la lengua de señas chilena. Tesis de Magister en Letras. Universidad Católica de Chile. Santiago, 1993.

ADAMO, D. e I. CABRERA. La Comunidad de Sordos: Una minoría lingüística. Actas del VIII Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la lingüística. Universidad de Santiago. Chile. Facultad de Humanidades. Sociedad Chilena de Linguística, 1989, PP. 59-62.

BATTISON, R. "Lexical Borrowing in American Sign Language". Linstok Press. Silver Spring. MD, 1978.

CABRERA, I. Descripción de la referencia pronominal en la lengua de señas de las personas sordas de Santiago. Tesis Magister en Letras. Universidad Católica de Chile. Santiago, 1993.

ERTING, C. Language policy and deaf ethnicity in the United States. Sign Language Studies, 19, 139-152. Linstok Press, INC. 1978.

----- Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers and deaf children in preschool. Ph. D. Diss., American University, Washington, DC, 1982.

KLIMA, E. y U. BELLISGI. The sign of language. Harvard University Press. Camhridge. Massachusetts, 1979.

MADOENZO, ABRAHAM. Currículo y cultura en América Latina. PILE, Santiago, 1991.

MOUNIN, GEORGE. Claves para la lingüística Anagrama. Barcelona, 1968.  
MINEDUC. Decreto 40, 1996.

PALACIOS J. Introducción a la psicología evolutiva: historia, conceptos básicos metodología en Desarrollo Psicológico y Educación 1. Psicología evolutiva. Compilación de Jesús Palacios, Alvaro Marchesi y César Coll. Alianza. Madrid, 1994.

SACKS, O. Veo una voz. Anaya y M. Munchnik. Madrid, 1991.

STOKOE, W., D. CASTERLAINE y C. CRONEBERG. A dictionary of American Sign Language on linguistic principles. W. Stokoe. Linstok Press. Silver Spring MD. Washington, DC, 1976.

WILBURG, R. American Sign Language. Little Brown and Co. Inc. Boston Massachusetts, 1987.

(\*) Profesora Dora Adamo Quiniela, Magister en Letras Ximena Acuña Robertson, Magister en Letras Irene Cabrera Ramírez, Magister de Letras Departamento de Educación Diferencial Ana Cárdenas Pérez Departamento de Formación Pedagógica. Texto publicado en [http://idisk.mac.com/chido/Public/TEXTOS\\_VARIOS/EDUCACION\\_BILINGUE/PROPUESTA\\_CHILE.pdf](http://idisk.mac.com/chido/Public/TEXTOS_VARIOS/EDUCACION_BILINGUE/PROPUESTA_CHILE.pdf)