

## Reseña



Massone, María Ignacia; Marina Simón y Juan Carlos Druetta.  
2003. *Arquitectura de la escuela de sordos*. Colección  
Estudios de la Minoría Sorda. [www.librosenred.com](http://www.librosenred.com)

Miroslava Cruz Aldrete  
El Colegio de México  
[miroslava.cruz@colmex.mx](mailto:miroslava.cruz@colmex.mx)

Los autores María Ignacia Massone, Marina Simón y Juan Carlos Druetta, nos ofrecen un texto crítico, analítico y profundamente humano, sobre el panorama educativo del sordo. No obstante este trabajo no deja de lado la reflexión sobre la educación en general. De ahí el alcance de su propuesta educativa.

La obra *Arquitectura de la escuela de sordos* se compone de ocho capítulos cuyo contenido involucra aspectos lingüísticos, pedagógicos, antropológicos, socio-históricos, culturales, políticos, y hasta administrativos. Cada uno de los capítulos que integra este texto valdrían horas de discusión y reflexión, sin embargo, los límites de este trabajo me impide detenerme en cada uno de ellos.

En los primeros tres capítulos los autores Massone, Simón y Druetta ligan varios puntos que serán los ejes medulares para sustentar la propuesta de un modelo bilingüe/ multilingüe intercultural para la educación del sordo. En principio, destacan como la sociedad “normoyente” ha impuesto su visión sobre el rasgo biológico de la sordera al considerarlo como un factor discapacitante, y no como el rasgo que permite la integración de un grupo de personas que lo poseen. La sordera es un rasgo que marca las relaciones sociales de aquellos que

lo tienen, impacta sobre la forma de ver, ser y estar en el mundo.<sup>1</sup> Los sordos se integran en una comunidad que difiere de la sociedad oyente, no sólo por que no pueden oír, sino además porque poseen otra forma de comunicarse. A través de las manos, del gesto, del cuerpo y del espacio (señante). Además de que son poseedores de una cultura transmitida de generación en generación.

Los autores destacan el hecho de que los Sordos tienen su propia lengua, la lengua de señas,<sup>2</sup> —que es diferente e independiente de la lengua oral—. La lengua de señas les da identidad como grupo, los cohesiona y los convierte en miembros de una minoría lingüística. Esta situación no debería causar extrañeza, pues, la comparten con hablantes de lenguas indígenas. No obstante, los usuarios de una lengua de señas se encuentran en una situación de mayor discriminación ante una sociedad mayoritariamente “auditiva y oral”.

Si hoy en día podemos discutir sobre la importancia de las lenguas indígenas, del derecho a la educación en la lengua materna, del respeto a los derechos humanos, del logro de una sociedad que se aprecie por su diversidad, tolerancia y respeto a la diferencia. Por qué, como exponen los autores, la definición y la planificación de la educación de las personas sordas, sigue siendo impuesta por la sociedad oyente, y no generada y ejecutada por la propia sociedad silente. Por qué aún no se reconoce que los Sordos son los únicos que saben que tipo de educación necesitan.

Esta problemática planteada por Massone, Simón y Druetta, destaca una serie de mitos, prejuicios, ideologías, que subyacen en la educación del sordo. A más de uno de los lectores “oyentes”, seguramente este planteamiento de que los sordos sean quienes decidan y planifiquen el tipo de educación que requieren, debe parecerles audaz, escandaloso y por demás inviable. Sin embargo, los autores a través de diferentes argumentos nos demuestran las razones para llegar a esa conclusión, y nos presentan experiencias de cómo ha sido implementado un modelo bilingüe bicultural los resultados obtenidos y el ideal a alcanzar al adoptar este modelo.

Entre los argumentos o el marco teórico en el cual se mueve esta propuesta pedagógica se encuentra el reconocimiento y la importancia de la adquisición de una primera lengua, en este caso la lengua de señas, considerada como la lengua natural del sordo. Coinciden con diversos autores con respecto a que el uso de la lengua de señas permitirá el desarrollo integral de las personas sordas. Y no descartan la necesidad del aprendizaje del español como una segunda lengua. Desmitifican así la rivalidad de hace más de un siglo entre el oralismo y el manualismo, señalando la importancia del uso de ambas lenguas

---

<sup>1</sup> V. Carlos Sánchez (1990). En su obra *La increíble y triste historia de la sordera*, aborda varios aspectos étnicos y sociolingüísticos que caracterizan a la comunidad Sorda.

<sup>2</sup> Existen diferentes lenguas de señas, cada comunidad Sorda tiene su propia lengua, por ejemplo, la Lengua de Señas Mexicana (LSM), la Lengua de Señas Argentina (LSA), el Lenguaje de Signos Español (LSE), etc.

para diferentes fines y contextos, así como el respeto que debieran tenerse mutuamente las culturas oyente y sorda.<sup>3</sup> De este modo se colocan las bases de una educación bilingüe-intercultural.

Ahora bien, como señalan en el capítulo 3 “Reflexiones a la hora de implementar”, pensar en un proyecto educativo intercultural-multilingüe para los sordos implica considerar entre otros temas: la política lingüística, la concepción de pedagogía, la concepción de sordo, la concepción de aprendizaje, el lugar de la educación de sordos en la realidad educativa general, la experiencia socio-cultural de los sordos, el panorama actual de las investigaciones educativas para sordos, y no menos importante, considerar la resolución de situaciones específicas de cada escuela en particular.

Como se puede observar, implementar este tipo de modelo educativo resulta complejo. Por tanto, pensar en una verdadera transformación educativa para el caso de los sordos no se reduce, como señala Massone, Simón y Druetta, a la mera “inclusión de las señas en las instituciones educativas”. La introducción de las lenguas de señas para la educación del sordo se ha mal interpretado a partir de muchos de los discursos de sordos y de profesionales oyentes que postulan el bilingüismo para los sordos, esta es una confusión grave y errónea. Y, como bien señalan los autores, llevar adelante una escuela para sordos no significa: “educar niños que no oyen utilizando o no la lengua de señas”. No es la oposición de la corriente oralista vs. la manualista. Es reflexionar y reinterpretar el papel del sordo en la sociedad, en su protagonismo como agente de cambio en el propio quehacer educativo. Es dejar de imponer el modelo asistencial clínico cuyo objetivo es la “normalización o rehabilitación” del sordo a través de la oralización. Una nueva visión de la educación del sordo implicaría desterrar la idea de que el sordo es una persona enferma que requiere ser protegida, y con ello desaparecería por lado la imagen del educador como *benefactor* del sordo. Y por el otro la mirada de una educación asistencial para el sordo.

Massone, Simón y Druetta exponen (duramente) que ninguna persona que trabaje con minorías, como sería el caso de los sordos, debe caer en esa trampa de colocarse como seres bien intencionados y ayudantes del discapacitado. Porque, como señalan, “son ellos los principales responsables de la situación de marginación en la que se encuentra la minoría, ya que en su trabajo diario reproducen la opresión y colocan a los sordos en una posición de inmovilidad” (p.125). Así, esta visión de la educación del sordo enfocada a la rehabilitación,

---

<sup>3</sup>. La adquisición del español como segunda lengua, el contacto entre lenguas (lengua de señas y la lengua oral), así como el papel de la lengua materna en el desarrollo cognitivo e integral de la persona sorda, siguen siendo temas que requieren de una discusión más amplia en la planificación y política educativa para el sordo. No se reduce a la “decisión” de la modalidad de la lengua en la cual el sordo será educado. Al respecto véase v. Marchesi 1987; Fridman-Mintz 1996; Veinbergg & Macchi 2005; Cruz Aldrete 2009.

*sordo-benefactor*, es uno de los más grandes inconvenientes que se vive no sólo en Argentina, como comentan, sino también en gran parte del mundo.

Esta crítica a una *educación-rehabilitación* destinada al sordo se aborda con mayor profundidad en el capítulo cinco “Apuntes para una escuela de Sordos”. En este capítulo se discute sobre el fin de la educación. Al respecto comentan, si educar ciudadanos significa darles poder, confianza, y las herramientas para que participen en la sociedad en pie de igualdad; en el caso de los sordos, darles este poder en las escuelas de sordos significa que los “benefactores de los sordos” dejarían de ejercer su poder y su opresión. A partir de esta reflexión lanzan un primer desafío para todos aquellos que trabajamos con minorías, el cual consiste en erradicar la idea de que somos sus benefactores. Esto implicaría reconocer en el otro las fortalezas, debilidades, las diferencias y similitudes, propiciar el respeto a la diversidad. En el caso particular de la educación para el sordo, afrontar este desafío permitiría que nosotros, los oyentes, reconociéramos y respetáramos la cultura de los sordos y su lengua. Borrando así el rasgo discriminatorio de la discapacidad auditiva. Coincido con Massone, Simón y Druetta, que sólo de esta manera será posible la educación intercultural-multilingüe.

Asimismo, en *Apuntes para una escuela de sordos*, se discuten los diversos aspectos a considerar para el establecimiento de una escuela de sordos desde una perspectiva intercultural y multilingüe. Al respecto comentan por qué utilizar el término **arquitectura** para dar cuenta de la educación. De acuerdo con los autores, este término ‘arquitectura’, supone un encuentro entre las relaciones normativas y contextuales, las necesidades de los habitantes, las funciones del lugar, los materiales disponibles y el modelo ideal. Por ello, al usar esta metáfora de la arquitectura para pensar en la escuela, en la escuela de sordos, implican la definición y articulación de varios niveles no sólo físicos, sino también organizacionales y pedagógicos. Esta arquitectura tiene como punto de partida opinión de cada uno los miembros que conforman la escuela, a través de un proceso consensuado y democrático que se hará en las asambleas entre todo el colectivo escolar, reconociendo así las variables contextuales, administrativas, los recursos humanos y materiales, etc., y teniendo claro para quiénes es la escuela, para qué sirve, y qué alumnos se quiere formar.

Otro de los elementos fundamentales en *la arquitectura de la escuela para sordos* es el uso de la lengua de señas. Consideran indispensable que en el personal de la escuela haya señantes sordos nativos para garantizar que las señas empleadas sean efectivamente la lengua de señas usada por la comunidad sorda. Y para atender a la situación de que los docentes oyentes no empleen alguna forma de español señado, sino que utilicen la lengua de señas. De acuerdo con Massone, Simón y Druetta, si se habla a los niños español señado, o alguna variedad semejante, no se está aprovechando todas las posibilidades de la lengua de señas ni del español en este caso. Al tratar este aspecto, los autores enfatizan las diferencias en la estructura lingüística que se observa entre una lengua de

señas y una lengua oral. Resaltan a la vista del lector el hecho de que las lenguas de señas no son calcos de las lenguas orales, enumeran entre sus características, su forma de organización que permite potencializar el uso del espacio señante, de las manos, de los gestos y del cuerpo para comunicar un mensaje, propio a la naturaleza de la modalidad visogestual en que estas lenguas se expresan. Por tanto, aclaran, no cualquier código señado es lengua de señas, las lenguas poseen una gramática tan compleja como la de cualquier lengua oral. Así, enfatizan, al utilizar señas propias de la lengua de señas, pero, empleando la sintaxis del español para enseñar a un niño sordo, se provoca que el niño no comprenda ni adquiera la gramática de ninguna de las dos lenguas. Esto tiene como consecuencia, la formación de sordos semilingües, es decir, sordos con una deficiente competencia comunicativa y lingüística en ambas lenguas (español/lengua de señas). Esta situación además de impactar notablemente en el proceso enseñanza- aprendizaje, repercute en el desarrollo integral del sordo.

El apartado sobre *la arquitectura pedagógica* (cf. cap. 5) se vincula con el contenido del capítulo seis “Aproximación a la lengua escrita”. En ambos se tratan los siguientes puntos: a) la falta de estudios que den cuenta de las características de los procesos de aprendizaje del niño sordo; b) la necesidad de fomentar la realización de investigaciones psicogenéticas que auxilien a los docentes en su labor educativa; y c) investigar cómo aprenden la lengua escrita los sordos. Indudablemente, atender a la realización de estos puntos, podría generar las estrategias pertinentes para la enseñanza del español escrito, o de cualquier lengua dominante, como una segunda lengua.

Los autores consideran que en un modelo bilingüe intercultural la enseñanza de la lengua escrita debe tener un lugar preponderante. Y es precisamente en el capítulo 6, *Aproximación a la lengua escrita*, donde se aborda la importancia de la lectura y la escritura para el sordo. El dominio de la lengua escrita, como atinadamente indican Massone, Simón y Druetta, implica la verdadera integración a la sociedad de los miembros de la comunidad sorda. Destacan que este aprendizaje se da, cuando el sordo le otorga un valor a la lengua escrita, cuando descubre su uso y le da sentido en su propia vida cotidiana, más allá de las situaciones escolares cotidianas, como por ejemplo, el uso de internet o del correo electrónico.

María I. Massone, es una de las pocas lingüistas que ha investigado sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en el sordo. En este libro plantea conjuntamente con Simón y Druetta partir del principio de que el aprendizaje de la escritura no se debe basar en la oralidad —como se ha sustentado en la mayoría de los métodos para la enseñanza de la lectoescritura en los niños oyentes—. Pareciera que es una apreciación simple, pero la experiencia en las aulas con niños sordos, nos señala lo contrario.. Por otra parte debe reconocerse que el niño sordo al igual que el niño oyente se forma hipótesis sobre la lengua

escrita, y será entonces labor del maestro reconocer cuáles son esas hipótesis y acompañarlo en ese proceso.<sup>4</sup>

El aprendizaje de la lengua escrita en el sordo implica que éste haga una serie de reflexiones metalingüísticas sobre dos lenguas, en el caso que nos refieren los autores, el español y su propia lengua, la Lengua de Señas Argentina.<sup>5</sup> Estas reflexiones le permitirán descubrir las diferencias de la estructura lingüística de ambas lenguas, y comprender que solo el español se escribe, y que al escribirlo no se utiliza la estructura de la lengua de señas. También consideran oportuno que los maestros estimulen la creación de diferentes tipos de textos escritos adecuados a distintas situaciones de comunicación. Por tanto, al aprender la lectoescritura el sordo debe ser competente no sólo en la estructura gramatical del español, sino además, debe ser coherente y congruente en la redacción del texto, así como considerar a quien va dirigido.

Ahora bien, al tratar las funciones de los docentes en el modelo multilingüe intercultural, llama la atención la propuesta del perfil que deben tener tanto los docentes sordos como oyentes, y la clara diferencia de las funciones que cada uno debe tener. De acuerdo con los autores, ambos docentes deben haber tenido la formación de distintas disciplinas, por ejemplo: la pedagogía, psicología de desarrollo, psicolingüística, sociolingüística, así como en didácticas constructivistas.

Las diferencias de formación para los docentes radica en el caso del maestro oyente, en el aprendizaje y dominio de la lengua de señas, el estudio de la historia y cultura de la comunidad sorda, así como en la capacitación en la enseñanza de segundas lenguas. En el caso del maestro sordo, este deberá estar formado en la lingüística de las lenguas de señas, y ser competente en la lengua escrita. Este perfil es el esperado debido a las funciones que cada maestro desarrollará. El objetivo principal del maestro oyente es enseñar el español como segunda lengua en su forma escrita y oral, para lo cual debe saber gramática del español y lingüística de la lengua de señas, además de tener nociones de gramáticas comparadas. Las funciones del maestro sordo serán la transmisión de la lengua de señas, la realización de talleres y el abordaje de contenidos curriculares.

Como puede observarse, el perfil profesional de los maestros sordos y oyentes es el deseable, sin embargo, como en el propio texto se comenta, la situación real de la formación profesional del maestro sordo está muy lejana a lo que se esperaría. Esta circunstancia no es gratuita, es el reflejo de las políticas

---

<sup>4</sup> Diversos investigadores, entre ellos, Emilia Ferreiro (1985), Claire Blanche-Benveniste (1998), han puesto de manifiesto a través de sus estudios que la lengua escrita no se basa en la lengua oral, aunque se reconozca cierta dependencia.

<sup>5</sup> Aunque esta reflexión se puede generalizar a otras lenguas de señas y lenguas orales dominantes.

educativas con un enfoque “rehabilitatorio” que se le han impuesto al sordo. Es innegable que la gran mayoría de los sordos ha visto limitada sus posibilidades de formación en educación superior. No obstante, como señala Massone, Simón y Druetta, debemos partir de las condiciones actuales del profesorado sordo. Pero además propiciemos su formación académica, y reconozcamos cuales son los elementos que sí pueden enseñar, considerando el momento histórico en que nos encontramos. Por ejemplo, proponen, la ejecución de distintas actividades dentro de la comunidad escolar para que se dé la adquisición de la lengua de señas de forma natural por parte del alumno sordo.

De acuerdo con estos autores, en el proyecto de educación intercultural-multilingüe, el sordo debe obtener y afianzar un papel protagónico no sólo para asegurar la transmisión de la lengua, sino para definir los objetivos que como escuela deseen alcanzar. Así como para determinar cómo hacer partícipes a los oyentes (que conozcan la cultura de los sordos y sean aceptados por la comunidad) en el proceso educativo. Por tanto, el éxito a largo plazo de este proyecto educativo depende de que todo el colectivo acepte la idea de que vivimos en un mundo intercultural en el que el diálogo entre culturas es fundamental y beneficioso. Y que todos en colegiado sordos y oyentes deben definir sus responsabilidades, su tarea y compromisos.

La experiencia de estos investigadores, principalmente de María Massone, en el campo educativo de los sordos, se vierte en el capítulo siete. En este capítulo, “Aproximaciones hacia modelos comprensivos Argentina y España: Convergencias y divergencias”, se ofrece un marco de reflexión sobre las experiencias educativas de las comunidades sordas de Argentina y de España. Plantean los puntos en común y las diferencias en el proceso educativo que han seguido ambos países para dar paso a una verdadera transformación educativa hacia modelos bilingües-biculturales.<sup>6</sup>

Por último, quisiera destacar que los autores a través de las más de doscientas páginas que han escrito, nos conducen e invitan a reflexionar sobre el quehacer de la educación. Pero, además, sobre cuál es el papel de la comunidad educativa en general: padres de familia, directivos, docentes, administrativos, el currículo, el ideal del hombre, la política, el estado, etcétera. Abiertamente nos exponen que no es posible ser un participante ingenuo en el proceso educativo,

---

<sup>6</sup> La discusión sobre las experiencias educativas en distintos países, puede contribuir favorablemente en la ejecución de modelos educativos para otras comunidades. Tal sería el caso de México; en este país el 10 de junio de 2005 apareció publicado en el Diario oficial de la Federación, la Ley General de discapacidad, en la cual se reconoce a la Lengua de Señas Mexicana como lengua nacional al igual que las lenguas indígenas y el español, así como el derecho a la educación obligatoria, gratuita y bilingüe en LSM y español. No obstante, algunas escuelas para sordos antes de la publicación de dicha ley, ya habían incursionado en la realización de una propuesta educativa bilingüe bicultural.

se requiere de una toma de conciencia del papel que jugamos cada uno desde nuestro puesto de trabajo y de su impacto en la formación de la sociedad que queremos.

María Massone, Marina Simón y Juan Carlos Druetta, en señas y con palabras, nos dejan su última enseñanza, si deseamos una sociedad donde la diferencia no sea igual a discriminación, la desigualdad y la pobreza no sea la marca que acompañe a nuestros pueblos, debemos reconstruir la escuela, y para ello necesitamos reconocer quiénes somos, dónde estamos, qué tenemos, qué necesitamos, con quiénes convivimos, qué nos corresponde hacer (oyentes y sordos), e iniciemos un recorrido hacia el respeto real por la diversidad.

El texto culmina con la presentación explícita de la pregunta, –que nos ha acompañado a lo largo de esta obra– ¿por qué no dejar que los adultos sordos funden, administren y lleven adelante la escuela de sordos?.

María, Marina y Juan Carlos han avanzado algunas respuestas para esta pregunta, nos corresponde ahora a nosotros encontrar las respuestas desde nuestro lugar y realidad.

## Bibliografía

- Blanche-Benveniste, Claire. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. Trad. Lía Varela.
- Cruz Aldrete, Miroslava. (2009). “Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol 3: 1, pp. 133-145.
- Ferreiro, Emilia. (1985). “The relationship between oral and written language: the children viewpoints”. En M. Clark (comp.), *New Directions in the study of reading*. Sussex-Filadelfia: Palmer Press.
- Fridman Mintz, Boris. (1996). “La comunidad silente de México: Una etnia ignorada”. Seminario de Teorías de frontera. En proceso de publicación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, Carlos M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas, Venezuela: Centro Profesional para Sordos (CEPROSORD).
- Veinberg, Silvana & Marisa Macchi. *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. (2005). Argentina: Noveduc.