

LA ELECCION DEL SISTEMA DE COMUNICACION EN LA EDUCACION DE LOS NIÑOS SORDOS

Tradicionalmente el lenguaje de signos ha estado ausente del sistema educativo y, hasta fecha muy reciente, su uso se reprimía con mayor o menor rigor en función del talante de los educadores. En la niñez el aprendizaje se realiza, de manera furtiva, a través generalmente del contacto con hijos de sordos, pero es frecuente, sobre todo en el caso de sordos integrados, que la iniciación se efectúe pasada la adolescencia, al entrar en relación con la comunidad de sordos adultos.

La cuestión del lenguaje de signos era, y en gran medida sigue siendo un tema tabú entre los padres y la mayoría del profesorado de niños sordos que han basado la defensa de su monolingüismo oral en un doble razonamiento. En la consideración primera de que, incluso a igual potencialidad expresiva de ambos sistemas, el oral ofrece un ámbito de comunicación más amplio y, en consecuencia, mayor posibilidad de integración lo que exige centrar esfuerzos en su aprendizaje, mientras que el temor a que la inclinación natural al gesto —al amparo de la ley del mínimo esfuerzo— se exprese en la indisposición para el aprendizaje de la palabra, determina su prohibición.

Obviamente, hay factores más complejos y sutiles en la base de la apuesta por el monolingüismo oral, como es el rechazo existencial por parte de muchos padres oyentes de un sistema de comuni-

cación que se les hace extraño a su naturaleza y que ha sido considerado secularmente como prototipo de estigma.

El enfoque oralista triunfó plenamente en el Segundo Congreso Internacional sobre la educación del sordo, celebrado en Milán en el año 1880, ya que consagró la utilización del oralismo como sistema único de comunicación en base a las siguientes manifestaciones:

«Considerando el Congreso la incontestable superioridad de la palabra sobre el gesto de cara a la integración del sordomudo y para facilitarle un mejor conocimiento de la lengua declara que el método oral es preferible al de los signos en su educación».

«Considerando que el uso simultáneo del gesto y de la palabra tiene la desventaja de perjudicar el habla y la labiolectura así como la precisión de ideas, el Congreso declara su preferencia por los métodos orales puros» (1).

El fuerte progreso tecnológico general, y en particular el desarrollo de los sistemas de amplificación, abre fundadas esperanzas a las posibilidades de la habilitación auditiva y fortalece las tesis oralistas. Un claro exponente de la confianza en la técnica y en la educación oral lo constituye sin duda A.G. Bell, inventor del teléfono, profesor de sordos, casado él

mismo con una sorda, que ya en 1883 proponía la integración en escuelas ordinarias con el fin de «evitar que se forme una variedad de la raza humana» estableciendo como medidas preventivas la supresión del lenguaje de signos, el cierre de los internados —que aseguran la transmisión del lenguaje— la ilegalización del matrimonio entre sordos y la prohibición de profesores sordos.

No fue necesario implantar ningún tipo de prohibición para que se operase una paulatina disminución de la proporción de profesores sordos en las escuelas (2). Algunos autores han señalado la posibilidad de que en paralelo a esa disminución se produjese una pérdida del nivel general de cualificación del profesorado atribuible también quizá a la masiva incorporación de niños sordos al sistema educativo ordinario.

Una de las principales consecuencias de la desaparición de la figura del educador sordo es la pérdida de pautas referenciales. No hay que olvidar al respecto el hecho ya indicado de que, tan sólo una minoría de sordos padecen sorderas familiares por lo que, en general, el encuentro con el mundo adulto —de los adultos sordos se entiende— se produce de forma tardía muchas veces a espaldas de la familia, cuando el adolescente o el joven adulto toma contacto con las asociaciones de sordos. Es entonces cuando se encuentran con una cultura y una lengua a la que sus padres y el sistema escolar sustraían con el ánimo, bienintencionado, de protegerles y facilitarles el camino a la integración escolar y laboral.

Este hecho, la tardía exposición al lenguaje gestual, tiene entre otras muchas importantes consecuencias algunas de carácter sociolingüístico que afectan al propio desarrollo del lenguaje de signos y que interesa considerar, ya que sería aventurado emitir juicios acerca de las opciones y/o de las obligaciones lingüísticas de los sordos sin entender la naturaleza de dicho lenguaje y la especial situación sociolingüística de la comunidad que lo usa.

Los lenguajes de signos

Es preciso distinguir antes de nada entre sistemas de comunicación manual, basados en un lenguaje audiovocal determinado, y los lenguajes naturales de sordos propiamente dichos.

De los primeros cabe decir que constituyen sistemas codificados creados arti-

ficialmente casi siempre con fines educativos específicos. Reciben el nombre de sistemas auxiliares y tratan de representar visualmente la lengua oral: sus signos se refieren a letras, deletreo dactílico, o a unidades lingüísticas más complejas, morfemas, palabras, correspondiéndose su sintaxis a la del lenguaje oral. Constituyen un antecedente histórico los sistemas de comunicación que utilizaban los monjes trapenses en los cuales se inspiró probablemente Ponce de León el precursor de la educación de los sordos. Existen variedades en los sistemas de representación signada de un mismo idioma ajustadas en general a sus específicas necesidades educativas o comunicativas.

Los segundos, por el contrario, no se corresponden a ningún lenguaje hablado, aunque naturalmente, en situaciones de contacto debe producirse un mayor o menor grado de influencia. A este grupo pertenecen los lenguajes naturales de signos de los sordos y también los que algunos pueblos —es el caso de los aborígenes australianos y de los indios americanos— han utilizado como segunda lengua a lo largo de la historia.

Los lenguajes de sordos, en contra de lo que suele creerse, no son universales, es decir, que lo mismo que ocurre con el lenguaje oral, también el de signos presenta variaciones que resultan ininteligibles para los sordos pertenecientes a distintas comunidades lingüísticas. Ello es debido a que la iconicidad, y en consecuencia la transparencia de los signos, es menor de lo que se supone habitualmente. Por otra parte, los límites lingüísticos de los lenguajes de signos, no coinciden siempre con los de los lenguajes hablados, y es así que estadounidenses e ingleses utilizan distintos sistemas—el American Sign Language ASL y el British Sign Language BSL respectivamente— mientras que los sordos escandinavos utilizan básicamente el mismo.

No es infrecuente que los sordos de distintas regiones de un mismo país tengan dificultades de inteligibilidad más o menos serias (3). Refiriéndose a EEUU Fischer (4) opina que, sociolingüísticamente, la situación de los sordos es asimilable a la de una comunidad criolla. El ASL sería el «basilecto» en un continuo que comprendería desde las variedades más alejadas del inglés estándar, hasta las más próximas que constituirían el «acrolecto». En este extremo se sitúan las formas de «inglés visual» y los diversos sistemas auxiliares, mientras que la zona intermedia

correspondiente al «mesolecto» quedaría constituida por lo que se ha dado en denominar Pidgin Sign English PSE.

Como es sabido con el nombre de «pidgin» se designa en sociolingüística el lenguaje común que utilizan las comunidades plurilingües a partir de combinaciones léxicas y gramaticales simplificadas de las lenguas propias. La función de los «pidgin» suele ser por lo común puramente instrumental, su vocabulario reducido y su sintaxis muy elemental. Su destino oscila entre la desaparición al cabo de pocas generaciones o su criollización, fenómeno de desarrollo que se produce al adoptarlo la comunidad como lengua propia, lo que conlleva su enriquecimiento parejo a la asunción de funciones expresivas.

Nada sabemos acerca de la realidad sociolingüística de los sordos del País Vasco, pero suponiendo que el esquema descrito para los EEUU fuese aplicable a nuestro caso, sería asimismo razonable establecer a título de hipótesis dos consideraciones importantes.

En primer lugar que la proporción de sordos que hablan el lenguaje natural «español» —suponiendo que exista— correspondiente al ASL debe ser más reducido de lo que comúnmente se piensa si se tiene en cuenta que en los EEUU donde al fin y al cabo nunca desapareció completamente del medio educativo y el movimiento de los sordos en favor de «su» lengua es fuerte y prestigioso, lo usan menos de las tres cuartas partes de los sordos adultos.

De hecho, la mayoría de los sordos jóvenes que se han educado en escuelas especiales dominan mejor, según su propia apreciación, el lenguaje oral que el de signos, lo que no excluye desgraciadamente que muchos de ellos tengan un pobre nivel de expresión verbal (5). Es lícito suponer en consecuencia que el lenguaje de signos que habitualmente utilizan los sordos vascos es un «pidgin» y como tal pobre y poco preciso. En consecuencia, si se considerase su inclusión en el sistema educativo habría que realizar un importante esfuerzo, primero para conocerlo, y en segundo lugar para establecer las medidas necesarias de cara a su estandarización y desarrollo.

El dualismo palabra-gesto: Hacia una síntesis

En los años 60 se produce en EEUU un replanteamiento de las posturas oralis-

tas puras y un amplio sector del mundo de la pedagogía especializada empieza a considerar la necesidad de abordar la educación de los sordos desde una perspectiva diferente. El fundamento del cambio, que obedece a razones de distinto orden, se traduce en el replanteamiento del papel que les corresponde a los lenguajes gestuales en la educación y en la vida de las personas sordas. Puede decirse que se pasa de un general rechazo del signo a su general aceptación como recurso educativo, aunque, evidentemente, desde quienes lo consideran así, como un simple apoyo, complemento, o remedio para los casos más graves, a quienes reclaman para él un auténtico estatus lingüístico, varían más que en el puro matiz el conjunto de opciones que se definen en torno al tema.

Hemos señalado que el cambio de enfoque se debe a diferentes razones. Sin duda alguna es consecuencia directa o indirecta de los resultados del primer estudio lingüístico sobre el ASL llevado a cabo por Stokoe—Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf— y de la general consideración de dicho sistema como una auténtica lengua (6). En efecto, a partir de Stokoe no cabe considerar el lenguaje de signos como un sistema de comunicación rudimentario y limitado. En el peor de los casos, si hay que aceptar sus limitaciones, no cabe otro remedio que atribuírselas al estado de exclusión al que ha sido sometido. Este hecho incontestable según los sociolingüistas justifica sin duda el cuestionamiento del monolingüismo oral defendido a ultranza.

En segundo lugar, la toma de conciencia acerca de los pobres resultados académicos de los sordos es otra cuestión que sin lugar a dudas exige un debate sobre opciones lingüísticas y prioridades. Diferentes estudios realizados en la década y de los que da cuenta Evans (7) mostraban que más del 30 por ciento de la población sorda era analfabeta que el 60 por ciento no era capaz de obtener el certificado de estudios básicos (educación primaria) y que el 5 por ciento que alcanzaba el décimo grado (educación secundaria obligatoria) eran duros de oído o sordos post-locutivos.

También resultaba evidente que los sordos hijos de sordos mejoraban los resultados académicos de los sordos hijos de oyentes (8) y que el uso temprano del ASL no suponía ningún tipo de retraso en la adquisición del lenguaje hablado. Por si fuera poco algunos estudios parecían su-

gerir que, debido a su mayor iconicidad, los niños sordos aprenden antes el lenguaje de signos de lo que comúnmente suele adquirirse el lenguaje oral.

En definitiva, multitud de trabajos americanos plantean con crudeza y realismo la evidencia del fracaso escolar generalizado de los sordos en el sistema oral y se extiende la convicción de que se debe a su incompetencia lingüística y ésta a su vez a la pobreza del input lingüístico que reciben primero de sus padres y más tarde de sus profesores (9). Los sordos no alcanzan el suficiente nivel lingüístico en el lenguaje verbal —ingresan en la escuela sin la suficiente habilidad en un primer lenguaje— y tampoco desarrollan adecuadamente el lenguaje natural de signos ausente en la enseñanza, de manera que en lugar de bilingües quedan reducidos a la condición de «semilingües», expresión utilizada por Cummins para designar la condición de aquellas personas que se expresan deficientemente en dos lenguas (10).

Según voces autorizadas resulta más coherente desde una perspectiva sociolingüística, interpretar los problemas y necesidades de los sordos a la luz de los conocimientos que se poseen en materia de bilingüismo que seguir considerando su educación en general y el aprendizaje de la lengua oral en particular, como un remedio para mejorar los efectos de una condición patológica. Apoyarían este cambio conceptual datos de distinto orden aportados por los numerosos estudios emprendidos en los años 60 como por ejemplo el hecho de que los sordos prelocutivos presenten el mismo tipo de dificultades para aprender inglés que los oyentes que tratan de adquirirlo como segunda lengua.

Establecer el esquema bilingüe supone lógicamente aceptar que el nivel de competencia L2 que alcanza un niño en el segundo idioma es, al menos parcialmente, función del nivel de competencia alcanzado en L1 en el momento en que comienza a estar expuesto intensamente a la influencia de L2 lo que, en relación a la alternativa oral/mímica y siempre que se acepte una predisposición al aprendizaje de la segunda, legítima la necesidad de iniciar precozmente el lenguaje natural de los sordos como medio para facilitar la mejor adquisición del lenguaje oral como segunda lengua.

En efecto, el argumento principal en el que se apoya la corriente favorable a la adopción del lenguaje natural de sordos

como primer idioma es precisamente la necesidad precoz que tiene el niño de contar con un instrumento de comunicación. Como señalan J.P. Bouillon y otros (11), los mecanismos de adquisición de la lengua materna nos son en gran medida desconocidos y el análisis lingüístico es incapaz todavía de desentrañar el milagroso proceso mediante el cual se adquiere tan tempranamente un sistema extremadamente complejo. Sin embargo, desde hace una decena de años los resultados convergentes de numerosos estudios comienzan a diseñar las grandes líneas de esa aventura que los niños oyentes redescubren por sus propios medios a través del diálogo y el juego. Esta adquisición no se produce en cualquier momento del desarrollo infantil; entre el nacimiento y los siete años lo principal de las estructuras se ha asimilado. Diferir por una causa cualquiera (y la sordera a pesar de los medios actuales constituye una causa mayor) este «período sensible», significa fatalmente exponerse a perder esos momentos privilegiados, acumular un retraso cada vez más difícil de compensar, significa finalmente según una opinión hoy unánimemente admitida estar obligados a transformar un proceso de aprendizaje familiar en una empresa de aprendizaje en el marco de la escolaridad... De ordinario los padres no tienen por qué preocuparse del proceso de aprendizaje ni es necesario establecer programas educativos ni cualquier otro tipo de procedimiento específico tendente a hacer adquirir por medio de una toma de conciencia metalingüística la lógica de los enunciados, los valores semánticos de los lemas, etc. Los padres no tienen que plantearse todo ese cúmulo de problemas que asedian al educador especializado: ¿Cómo hacer que descubran el signo de interrogación? ¿Cómo hacerles dominar el sistema de los artículos? El niño oyente aprende a hablar hablando, adquiere simultáneamente el código y el uso del código... A pesar de los progresos de la detección, del aparejamiento y de la educación precoz a pesar de los tesoros de ingenio desplegados por padres y profesionales resulta raro observar las condiciones funcionales y cronológicas de adquisición de una lengua audio-vocal con niños deficientes auditivos severos y sobre todo profundos. En la medida que las comunicaciones gestuales nos sitúan en el cuadro habitual de un aprendizaje espontáneo y «natural» que nos permite entendernos con el niño y recibirtempranamente enunciados organizados se concibe que gran número de progenitores y de enseñantes encuentran en el lenguaje natural

de los sordos la posibilidad única de establecer una comunicación precoz susceptible de evolucionar hacia un lenguaje constituido.

En otro orden de cosas hay que tener en cuenta que en los 60 florecieron los movimientos pro derechos civiles de las minorías lo que no dejó de tener influencia en los sordos americanos que comenzaron a definirse como una cultura y a reivindicar el derecho a ser educados en su propia lengua. (Comparación con ciegos). Por otra parte el ASL tras su reconocimiento como lengua adquiere un progresivo prestigio; «hablada» por más de medio millón de personas si se tiene en cuenta también la comunidad sorda de Canadá se puede considerar como la cuarta lengua de EEUU.

En cualquier caso, dos hechos resultan incontestables: Por una parte son evidentes las muestras de lo que puede denominarse «orgullo sordo» patente en la estima por la lengua que se reivindica como propia (12). Por otra parte es patente también, a la luz de la experiencia, que el establecimiento del monolingüismo oral en el medio escolar no es óbice para que los sordos adolescentes busquen encontrarse al margen de la escuela y de la familia para transmitirse el lenguaje de signos. La ignorancia del hecho lingüístico diferencial contribuye únicamente a que el contacto con el lenguaje de signos sea tardío, se produzca en condiciones inadecuadas, en detrimento del desarrollo de la propia lengua y de la calidad expresiva de sus usuarios que quedan reducidos en demasiadas ocasiones a la condición de «semilingües».

El enfoque bicultural

Del movimiento de oposición al monolingüismo oral que consagrara el Congreso de Milán y que fue prácticamente indiscutible a lo largo de un siglo nace un enfoque bilingüe/bicultural en la educación del sordo que recoge, con diferente grado de radicalidad los programas de muchas instituciones a lo largo y ancho de los EEUU y que cabe sintetizar en los siguientes puntos (13):

Todos los niños al nacer están predisuestos al aprendizaje de una lengua natural. Los niños sordos poseen también esa predisposición y en consecuencia, adquieren un lenguaje natural siempre que se les haga accesible a lo largo del crítico período de desarrollo de la primera infancia.

El lenguaje natural más accesible para los sordos es el lenguaje de signos en la medida que es un lenguaje visual. Es natural puesto que se ha desarrollado a través de la historia mediante el uso de una comunidad que lo ha considerado como propio. Posee una gramática propia que lo distingue de las lenguas orales y hace cada lenguaje de signos único. Se comunica a través de movimientos de las manos, del cuerpo y de la expresión facial. Es un lenguaje espacial no oral y que carece de escritura.

El lenguaje de signos se aprende mediante similares mecanismos que el oral y en un estadio más precoz.

El aprendizaje del lenguaje de signos no sólo no impide sino que facilita el proceso de aprendizaje de un segundo lenguaje siempre que el primero esté suficientemente consolidado.

El proceso de aprendizaje de una lengua oral constituye para el sordo una experiencia visual por lo que debe potenciarse al máximo el conocimiento a través de la lectura y de la escritura (14).

El habla no debe utilizarse con los niños sordos como primer vehículo para el aprendizaje de una lengua oral. La comprensión y la producción de la palabra constituyen habilidades que deben ser desarrolladas no como un medio de adquisición, sino como el resultado de una adquisición lograda mediante la lectura y la escritura. Lo anterior no excluye en absoluto el precoz uso de la estimulación auditiva ni de la ortofonía. Ambos son importantes en la educación temprana de los niños sordos. Tampoco excluye la necesidad de una adecuada amplificación auditiva en el tiempo adecuado, significa únicamente que la audición no debe utilizarse como principal canal de recepción del input lingüístico y que la priorización del lenguaje oral tampoco debe entorpecer que el niño sordo pueda adquirir el nivel de lenguaje y de conocimientos adecuados para su edad.

Los sordos postlocutivos deben ser educados en el lenguaje oral y recibir el lenguaje de los signos como segunda lengua.

Los sordos provenientes de minorías culturales tienen derecho a leer, escribir y hablaren esa lengua por lo que debe dárseles la oportunidad de reci-

bir la formación necesaria para participar activamente en esa cultura.

El lenguaje de signos debe utilizarse como vehículo de instrucción. Los estudiantes deben usar asimismo las formas escritas del lenguaje oral como medio de aprendizaje. De esta forma tendrán la oportunidad de adquirir conocimientos en dos lenguas a través del lenguaje de signos y del lenguaje escrito.

Las personas desarrollan su identidad relacionándose en grupo con otras personas de parecidas experiencias vitales. Dichos grupos se caracterizan generalmente por el uso de una lengua común. Dentro de cada grupo las personas aceptan un sistema de creencias que gobierna sus conductas, comparten una forma de organizar el mundo conceptualmente, un conjunto de valores, y una rica herencia de tradiciones. Los sordos constituyen uno de esos grupos. Poseen un fuerte sentido de identidad como miembros de la comunidad sorda lo cual no excluye su participación en la sociedad.

El pensamiento crítico constituye un requisito imprescindible de cara al auténtico conocimiento. Requiere que el estudiante posea un firme y claro conocimiento de su propia identidad y la capacidad de interpretar el mundo desde una variedad de perspectivas. El pensamiento crítico se traduce en el respeto y aprecio de la diversidad cultural. Implica asimismo la capacidad y el compromiso para trabajar en defensa del interés personal de la comunidad y de la sociedad. Un aula favorece el pensamiento crítico cuando sus alumnos desarrollan una imagen positiva de sí mismos y los instrumentos necesarios para controlar sus propias vidas. Dichos instrumentos se adquieren a través de un currículum capaz de reflejar la diversidad cultural de nuestro mundo y de métodos educativos que animen a la reflexión y a la acción social.

El desarrollo de las «terceras vías»

Obviamente, el lenguaje de signos no constituye el remedio milagroso para solucionar los problemas educativos que plantea el niño sordo. J.P. Bouillon y otros constatan la decepción de algunos padres que habiendo hecho la apuesta de la co-

municación gestual consideran que los resultados no colman sus expectativas. El lenguaje de signos, dicen, permite que algunos padres —bien dispuestos hacia el lenguaje de signos— puedan establecer una comunicación feliz a través de la lengua, que no es poco, con ese hijo que constituía un enigma, un muro en el que chocaban todas sus tentativas de comunicación. Sin embargo es inevitable que tengan dificultades para seguir «alimentándoles» lingüísticamente si se tiene en cuenta su tardío y apresurado aprendizaje del lenguaje de signos lo que influye sin duda en una merma del confort comunicativo.

La «tercera vía» de aproximación al tema de la educación y el lenguaje del sordo lo constituye la «comunicación total». Edward M. Gallaudet a la vuelta del siglo ya preconizaba la necesidad de un «método combinado» cuando el oralismo estaba en su apogeo. Mucho más tarde, en los 60, una profesora de instituto, madre de una niña sorda, decepcionada por el oralismo puro, decidió el uso combinado del lenguaje de signos y de la dactilología, en adición al lenguaje oral, la labiolectura y la rehabilitación auditiva, bautizando el procedimiento con el nombre de «enfoque total». Más tarde fue adoptándose en diferentes escuelas y en 1976 la «Conference of Executives of American Schools for the Deaf» definía bajo la denominación de «Comunicación Total» la filosofía que incorpora los métodos apropiados, sean orales, manuales o auditivos, para asegurar una comunicación efectiva con y entre las personas con deficiencias auditivas.

En principio fue siguiendo esa filosofía como nacieron en la década numerosos sistemas para «visualizar» el inglés, o traducirlo a signos, procedimiento que suele conocerse bajo la denominación «sign-supported speech» (SSS). Se ha hablado ya de estas lenguas signadas que constituyen un repertorio de gestos-lexemas que guardan el orden sintagmático de los idiomas orales en los que se basan, y una parte más o menos importante de sus morfemas. En la medida que constituyen representaciones visuales de las lenguas orales pueden utilizarse simultáneamente con éstas. Tienen la enorme ventaja de que a los oyentes, padres y profesores, les resulta menos problemático su aprendizaje y uso, por cuanto que les permite la verbalización espontánea de ideas y sentimientos.

Pero probablemente el sistema que mayor eco ha tenido en nuestro medio ha sido el «cued speech» o «palabra comple-

mentada» procedimiento desarrollado en 1967 por Orin y Cornett en el Gallaudet College. Sirve como complemento de la labiolectura para distinguir los «sosas labiales», es decir los sonidos que se producen mediante parecidos movimientos labiales y se lleva a cabo mediante configuraciones de una o de las dos manos a la altura del rostro y del cuello.

El período de formación requerido por este sistema es reducido, de 12 a 20 horas, y en general, tanto sus ventajas como sus inconvenientes, van ligados a su adherencia al sistema oral del que, como su nombre indica, no constituye más que un puro complemento.

Estos y otros métodos que se dicen adscritos a la filosofía de la «Comunicación total» tuvieron un alto nivel de aceptación en EEUU durante los años 70. Podría decirse que se produce una general adhesión de padres, enseñantes, y también de los sordos adultos en la medida que representa la introducción del signo que durante tanto tiempo había estado proscrito en el medio escolar, así como la desacreditación del monolingüismo oral. En 1978 alrededor del 65 por ciento de los programas escolares de EEUU se proclaman adscritos a la «Comunicación total».

Sin embargo, la lengua de instrucción continúa siendo el inglés y los principios de la filosofía «total» —adoptar lo mejor de cada sistema, aplicándolo a las necesidades individuales de cada estudiante— se traicionan sistemáticamente en la práctica hasta el punto que, generalmente, se interpreta como un método combinado, o más bien, como un sistema de comunicación simultánea.

En base a esa corrupción, el sistema es duramente criticado en EEUU, precisamente cuando empieza a ser aceptado en nuestro medio, y se consolida una corriente de opinión cualificada que se dice frustrada por los resultados obtenidos tras la aplicación de la filosofía de la «comunicación total».

En los veinte años en que se ha practicado la «Comunicación Total» en este País no hemos tenido ocasión de apreciar ninguna evidencia estadística que justificara las esperanzas que habíamos puesto en su éxito. Aunque es cierto que la Comunicación Total es útil en algunas áreas, no ha servido para que los niños posean un buen nivel de inglés al alcanzar la edad escolar, ni incluso en muchos casos, al llegarles la hora de dejar el instituto (15).

Diversos estudios han demostrado que la «comunicación simultánea» a la que tiende en la práctica la «comunicación total», se traduce en un empobrecimiento del input lingüístico. En efecto, los «emisores» oyentes, tienden inevitablemente a privilegiar el lenguaje oral, en detrimento del gesto cuando se dirigen a un sordo combinando el signo y la palabra, mientras que éste, el «receptor», centra su atención precisamente en el signo, es decir, en el soporte más empobrecido. Este fenómeno es sin duda el que explica que en algunas investigaciones la competencia lingüística oral de niños educados en programas de «comunicación total» resulte netamente inferior a la de los educados en programas oralistas, sin que la capacidad de comunicación gestual resulte netamente superior (16).

Recapitulación

En base a las anteriores consideraciones estamos en situación de deducir las siguientes conclusiones:

En primer lugar, y a pesar de la carencia de estudios de evaluación que lo certifiquen, parece desgraciadamente poco discutible que los resultados académicos de los jóvenes sordos son en general pobres, como lo es también su nivel de lenguaje oral y probablemente también el nivel de lenguaje gestual. Resulta evidente, aunque sería interesante matizar este extremo en base a datos estadísticos, la carencia en nuestro medio de sordos con estudios superiores ejerciendo de abogados, de médicos, de arquitectos o ingenieros que sin ser la norma general en EE.UU. tampoco constituyen una rarísima excepción. También resulta obligado hacer constar al respecto que el debate en torno a las cuestiones de sordera y lenguaje se produce en nuestro País —y podría aplicarse lo mismo en menor medida al resto de Europa— con quince años de retraso respecto al momento en que se planteara en EE.UU.

Resulta urgente establecer las medidas necesarias para conocer y evaluar la realidad del tratamiento lingüístico que reciben los sordos en el medio familiar y escolar en orden a que los cambios de orientación que puedan producirse en el futuro se lleven a cabo de una manera controlada. Lo anterior implicará probablemente que deba realizarse un esfuerzo para acre-

ditar los instrumentos de medida del input lingüístico, del proceso de adquisición, y naturalmente de los resultados.

Es necesario respetar el lenguaje natural de los sordos y el derecho de éstos a usarlo. El respeto de los derechos lingüísticos implica investigar su actual estatus y naturaleza siguiendo las pautas llevadas a cabo con el ASL. La sociedad debe contribuir al desarrollo y estandarización del lenguaje natural. Por otra parte la creación de un estado de opinión favorable al lenguaje de signos exige la puesta en marcha de adecuadas campañas informativas.

El niño sordo, exactamente igual que el oyente, tiene necesidad de dotarse lo más precozmente posible de un medio de comunicación, de una lengua. En algunos casos, dicho medio de comunicación tendría que ser el lenguaje natural de signos que los sordos son capaces de aprender espontáneamente y en el tiempo idóneo, les sirve de vehículo de expresión y de adquisición de conocimientos, y les abre el camino al aprendizaje de otras lenguas.

Quizá es conveniente insistir en que, incluso en los casos en los que la primera lengua del niño sordo fuese el lenguaje de signos, no debería privársele en absoluto del aprendizaje de la(s) lengua(s) de la comunidad a la que pertenece ya que únicamente ese conocimiento y la utilización fluida de dicha(s) lengua(s) puede permitirle una auténtica integración social a todos los niveles.

El debate entre «oralistas» y «gestualistas» ha sido calificado como la gue-

rra de los cien años. En efecto, los argumentos perfectamente razonables de cada una de las partes han sido desconsiderados por la otra durante demasiado tiempo. La experiencia demuestra que no existe una única opción que sea válida para todos los sordos. El nivel de pérdida auditiva, el período en el que se produce dicha pérdida, el nivel de inteligencia, las características del entorno familiar, la(s) lengua(s), presentes en el mismo, definen una variedad de situaciones a las que corresponden también una variedad de respuestas.

La filosofía de la «comunicación total» trata de responder de forma coherente y plural a las necesidades lingüísticas de los sordos. La implantación de esta filosofía implica admitir que ningún sistema es el mejor para todos los sordos, saber determinar las necesidades de cada niño y disponer de los medios apropiados para responderá dicha necesidad.

La filosofía de la «comunicación total» aboga en último término por la idea de la atención individual: a cada niño el input lingüístico mejor adaptado a sus necesidades. Sin embargo es muy importante la corriente de opinión que desde EE.UU. denuncia una corrupción del principio en la medida que la «comunicación total» está degenerando —y esa es la interpretación que generalmente se le da en nuestro medio— en un sistema que cabe conceptuar como de «comunicación simultánea» en la medida que tiende al uso combinado de distintos sistemas, aplicado, una vez más, a la generalidad de los sordos.

R. Saizarbitoria

¹ Ref. Mimi Whei Ping Lou. The history of language use in the education of the deaf in the United States. Es interesante señalar que la delegación americana se pronunció en contra de tales acuerdos aunque tuvieron una influencia indudable en su sistema educativo. Con todo en los EE.UU. ha perdurado siempre una corriente de opinión muy crítica ante el oralismo obligatorio o el oralismo como única opción.

² En EE.UU. prácticamente el 42,5 por ciento de los educadores de sordos eran a su vez sordos en 1895, mientras que para 1917 la proporción no llegaba al 15 por ciento. Los historiadores de la educación señalan asimismo la feminización de la profesión, que por razones sociales obvias se identifica con una disminución de los requerimientos técnicos necesarios para ejercerla. Es posible que esa disminución corriera pareja al desplazamiento de las expectativas del campo de la pedagogía propiamente dicha, al de la fonoaudiología, que efectivamente obtiene brillantes resultados a través de los «métodos acústicos» con los sordos que conservan restos auditivos.

³ Menos de la mitad de los jóvenes sordos guizcoanos entienden el lenguaje de signos que utiliza TV. Ref. SMS. Encuesta a jóvenes sordos. Inédito.

⁴ Fischer, S. Sign languages and creoles. Understanding language through sign language research. New York, Academic Press.

⁵ De la Encuesta a la que anteriormente se ha hecho referencia se puede deducir que por una parte hay sordos que se ven condenados a la «oralidad» con un pobre nivel de lenguaje oral, mientras que otros se ven indefectiblemente destinados a comunicarse gestualmente con un pobre bagaje instrumental en este sistema. Es interesante señalar asimismo que la mayoría de los sordos con independencia de cómo se expresen oralmente lo hacen más cómodamente mediante el lenguaje de signos.

⁶ Se desarrollan de manera natural en la comunidad de usuarios, los niños expuestos a su influencia lo adquieren siguiendo las pautas ordinarias de aprendizaje de cualquier otro idioma, y finalmente, están gramaticalmente organizados de acuerdo con los principios que rigen otros lenguajes humanos presentando pautas de organización propias, que hacen que cada uno de ellos sea único.

⁷ Evans. Total Communication: Structure and Strategy. Gallaudet College Press.

⁸ Numerosos estudios han revelado que los niños sordos educados en el seno de familias de sordos muestran un nivel intelectual superior y obtienen mejores resultados académicos (curiosamente, ambas observaciones habían sido consideradas «incompatibles» por Schlesinger y Acre en 1984). El estudio elaborado por Karchmer, Trybus y Paquin en 1978 demuestra que los estudiantes sordos, hijos de padres sordos, tienen un cociente intelectual superior al de aquéllos cuyos padres no lo son. A pesar de las críticas opuestas a tales investigaciones por Conrad y Weiskrantz en 1981 al amparo de las dificultades inherentes a este tipo de comparaciones (e.g. control del cociente intelectual de los padres), ahí quedan tan provocadores resultados. Beyond Stereotypes:

Perspectives on the Personality Characteristics of Deaf People.

⁹ La media de los estudiantes sordos que terminan la educación secundaria obligatoria y dejan el instituto, tienen la habilidad de lectura del nivel correspondiente a la educación primaria (grados 4 ó 5 del sistema educativo americano), según ponen de manifiesto Trybus y Karchmer. School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns. American Annals of the Deaf Directory of Programs and Services, 122.

¹⁰ Cummins, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 1979, 49.

¹¹ J.P. Bouillon, P. Kettler, C. Fournier, F. Delhom. «Le choix des moyens de communication dans l'éducation des enfants déficients auditifs». Réadaptation, n.º 334, 1986, págs. 25-30.

¹² Pocos sordos adultos americanos estarían hoy en desacuerdo con la siguiente valoración (El lenguaje de señas) es, en manos de quienes lo dominan, un lenguaje sumamente bello y expresivo, para el que ni la naturaleza ni el arte han procurado a los sordos sustituto satisfactorio en sus relaciones mutuas; es también el medio fácil y rápido de llegar a sus mentes. Los que no lo entienden no pueden comprender las posibilidades que proporciona a los sordos, el poderoso influjo que ejerce en la felicidad social y moral de las personas privadas de audición, ni su capacidad asombrosa para transmitir el pensamiento a inteligencias que sin él se hallarían en una oscuridad perpetua. Tampoco pueden apreciar la importancia que tiene para los sordos. Mientras haya dos personas sordas en la superficie del planeta y se encuentren, se usarán señas. J. Schuyler Long Director, Iowa School for the Deaf. The Sign Language (1910) Tomado de Oliver Sacks Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos.

¹³ Los tomamos fundamentalmente de Robert E. Johnson, Scott K. Liddell, Carol J. Erting Department of Linguistics and Interpreting and the Gallaudet Research Institute: Unlocking the Curriculum. Principles for Achieving Access in Deaf Education y de David Reynolds and Ann Titus Indiana School for the Deaf a partir de la correspondencia mantenida con los autores.

¹⁴ Suzuki y Notoya notifican un mayor éxito en la enseñanza de la escritura previo al aprendizaje del lenguaje oral y concluyen, primero, que el aprendizaje de la lengua escrita no depende del lenguaje oral, segundo, que la enseñanza de la lengua escrita puede iniciarse más o menos a la edad de un año, y tercero, que el aprendizaje de la lengua escrita es más sencillo que el de la lengua oral. Suzuki Shigetada, and Masako Notoya. 1984. Teaching Written language to Deaf infants and Preschoolers. Topics in Early Childhood Special Education.

¹⁵ Robert Johnson y Scott Lidell. The Value of ASL in the Education of Deaf Children. A deaf American monograph. Eyes, hands, voices 1990.

¹⁶ Ann Geers, Jean Moog y Brenda Schick. Acquisition of spoken and signed english by profoundly deaf children. Journal of Speech and Hearing Disorders, vol. 49, 1984.