

RESEÑAS Y NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Ghesquiére, Magaly y Meurant, Laurence Meurant, *École et surdit , une expérience d'enseignement bilingüe et inclusif*, Bélgica, Presses Universitaires de Namur, 2018, 294 pp.

El desafío educativo que supone la instrucción del alumnado con sordera, las investigaciones de este ámbito o las diferentes experiencias didácticas llevadas a la práctica han preocupado y ocupado a maestros, rehabilitadores del lenguaje, teóricos de la educación y también a lingüistas desde finales del siglo pasado. Prueba de ello fue la publicación en 1996 de la *Revista de Estudios sobre la Sordera y la Educación de Sordos: The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* o el más reciente y singular compendio interdisciplinar sobre bilingüismo y sordera (Morales, Plaza-Pust, 2008). Aunque, en realidad, varios de estos temas ya habían sido tratados por célebres pedagogos y lingüistas siglos atrás, aportando concluyentes aportaciones como *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirm e par une longue expérience: La verdadera manera de educar a los sordomudos, confirmada por una larga experiencia*, (L'Ep e, 1784), o con la revisión de la tradición española (*Escuela Española de Sordomudos o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español, dividida en dos tomos*, Herv s, 1795) y su defensa de la capacidad ling stica de las personas sordas, su lengua y su gramática. Desde aquel tiempo hasta el nuestro, los estudios sobre educación de sordos han revelado siempre una doble intencionalidad, manualizada u oralizada, que paulatinamente ha ido reclamando una necesaria integración de ambas perspectivas.

Es en este amplio panorama en el que surge el libro de Laurence Meurant y Magaly Ghesqui re, directora y colaboradora, en el orden nombrado, de un destacado grupo de investigación que forma el Laboratorio de Lengua de Signos Belga-Francófona (*LSFB*), en la Universidad de Namur, situada en la ciudad-capital de la Región Valona. Sus contribuciones científicas desde hace casi una década nos habían mostrado ya el interesante horizonte teórico de la lengua de signos, en el cual la reflexión y la perspectiva ling stica cognitiva se trasladan en esta obra a la práctica educativa y real. Así, en la Escuela Sainte-Marie de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, la interacción directa entre la investigación universitaria y la Asociación *Ecole et Surdit * puso en marcha en el año 2000 la experiencia de enseñanza bilingüe (lengua oral-lengua de signos) e inclusiva de alumnos sordos, con el fin de conseguir, en palabras de las propias autoras, "un acceso completo a los diferentes saberes y experiencias educativas en los que la falta de audición no sea el límite". Dicha experiencia compartida, 19 años después, sigue siendo necesaria y, sobre todo, como el lector del libro podrá apreciar, muy fructífera.

En la primera parte del libro, compuesta por cuatro capítulos, se revisan de manera extensa las diferentes concepciones del bilingüismo, en función de las lenguas y de las personas implicadas, especialmente en el ámbito de la sordera. Las autoras, a través de referencias clásicas (Grosjean, 2004), nos conducen, mediante una aproximación pragmática, a la necesaria inversión del punto de vista dominante o mayoritario y hacia una noción de lengua que no funciona como mero constructo en la vida de las y los bilingües, ya que nunca es posible objetivizar las lenguas como fenómenos aislados. La opción más plausible es, entonces, hablar de competencias pluriculturales, heterogéneas y, en cualquier caso, singu-

larizadas y a la vez cambiantes, disponibles en el repertorio particular según los encuentros o cambios en la vida.

Esta obra nos introduce en una acertada práctica de inclusión colectiva, a través de Aymeric, Bastiane, Carine y Daniele, cuatro alumnos sordos con perfiles bien dispares, como suele ser habitual en estos discentes: con lengua oral como primera lengua, sin lengua funcional, con lengua de signos como lengua primera y, el caso menos común, bilingüe en lengua oral y lengua signada. Al margen de las numerosas ventajas descritas para este modelo inclusivo, del monumental esfuerzo colaborativo, empático y del respeto a los ritmos de aprendizaje y a las diferencias por parte de los intervinientes, se pone de manifiesto la consciencia de que no se trata de un método infalible. Igualmente se hace especial hincapié en aspectos como la normalización de la sordera entre el propio alumnado y sus familiares, en la búsqueda y uso de situaciones naturales para la enseñanza o en la adquisición de similares competencias que los alumnos oyentes. En definitiva, se trata de incluir sin anular las diferencias, un asunto que puede parecer sencillo teóricamente, pero que es muy complejo de llevar a la práctica. Se propone como elemento primordial en esta experiencia el denominado “binomio de enseñantes”; es decir, la presencia simultánea en el aula de dos docentes, uno responsable de enseñar a los alumnos oyentes y otro, bilingüe, dedicado a los alumnos sordos. Un tándem pedagógico con una coordinación muy estricta, de manera que en ningún momento se perciba asimetría en el conjunto de las lenguas por parte del alumnado. Las repercusiones de esta actuación son muy positivas, y así lo recogen diversas encuestas realizadas por los alumnos de la escuela, tanto para el alumnado sordo como para el oyente, que, a su vez, normaliza los intercambios comunicativos constantes en lengua de signos belga-francófona como un hecho habitual en la vida académica.

Dado que los que oyen no saben signar y que la mayoría de los alumnos sordos solo signan en la escuela, el profesor competente en lengua de signos adquiere un papel polivalente: maestro, modelo lingüístico casi exclusivo y, excepcionalmente, intérprete, aunque no sea este el perfil adecuado para la propuesta bilingüe inclusiva que se lleva a cabo en Namur. Por ello cuentan con la figura complementaria del intérprete de lengua de signos, esencial para los intercambios comunicativos que se pueden producir fuera del aula, como citas con el director, educadores, orientadores, padres, etc., el cual es un facilitador de la comunicación sin atribuciones docentes.

El último apartado de este primer bloque teórico gira en torno a la importancia de un correcto desarrollo del lenguaje. Está centrado en una cuestión fundamental: dotar al alumnado sordo de un lenguaje funcional, necesario para la adecuada construcción del aprendizaje. Siguiendo las tendencias mentalistas del generativismo (Duval, 2011), se parte de una visión de la lengua como sistema de conocimiento estrechamente asociado a la percepción visual del alumnado sordo, tanto si es implantado como si no lo es, y como ejemplo se mencionan las habituales lagunas o retrasos importantes observables en la práctica totalidad de alumnos sordos. De este modo, será la conceptualización constante del mundo la que evite que los sujetos se precipiten en el oscuro túnel de la privación lingüística (Hall, 2017), con secuelas cognitivas y también psicológicas irreversibles.

La segunda parte, “Prácticas pedagógicas”, traslada, al fin, la atención hacia la experiencia real llevada a cabo en la escuela Sainte-Marie de Namur con un grupo de alumnos sordos, con la intención de registrarla y formalizarla. Está centrada principalmente en las etapas de Infantil y Primaria.

Los alumnos comienzan su escolarización infantil entorno a los dos años y medio o tres. Es el momento de prestar atención a las respuestas verbales y no verbales del alumna-

do, en función de su capacidad de comprensión. En ocasiones es suficiente con la imitación de las acciones del profesorado, en otras hay una interacción más activa, pero, sobre todo, se presta atención a aquellas en las que la atención hacia el interlocutor y las respuestas fueron nulas. Se trataron con urgencia, advirtiendo a las familias de la importancia de dotar de un input lingüístico válido para sus hijos lo antes posible, sugiriendo la modalidad visual y gestual que garantiza un acceso total a los que no oyen. Este tipo de carencias responde al perfil mayoritario de los alumnos sordos, en los que el déficit comunicacional ocurre ya en el ámbito doméstico. En los otros casos, la situación es algo diferente, pues los alumnos ya están comenzando el proceso de adquisición de una lengua (oral o signada) y no se trató tanto de instaurar una primera lengua como de reafirmar el uso de la segunda válida como lengua de enseñanza. En este apartado se menciona una nueva directriz para el profesorado, y cabe destacar la utilidad de estos consejos que en pocas ocasiones se nombran en los estudios bilingües. Nos referimos a que “el maestro deberá ayudar al alumno a que tome conciencia de su sordera” (p. 145) y “de los límites que esta le impone para el entendimiento a través de la audición.” (p. 145) En este sentido, deberá recordarle la importancia de verificar la información recibida o solicitar su repetición cuanto sea necesario, todo ello para mostrarle que puede igualmente ser autónomo.

Bien es cierto que, como afirma Niederberger (2007), el interés inicial por la escritura y la curiosidad por los sonidos están presentes en todos los niños, pero la transferencia adecuada del sonido a la grafía, así como la organización jerárquica de las ideas a un texto escrito de un sordo adulto, dista mucho de ser estadísticamente similar a la de un adulto oyente. Pero entonces, ¿Cuál es la solución más idónea? ¿Qué plantean las autoras? Pese a los avances tecnológicos, no se ha encontrado una solución meritoria para el conjunto en lo referente a cómo enseñar a leer y escribir bien al alumnado sordo. La lectura es el primer estadio que parte del aprendizaje de la transcripción del alfabeto, pero el reconocimiento de grafemas no implica el procesamiento y la evocación de un sentido claro cuando se carece de referentes (que no han sido oídos). Así, un elevado número de alumnos sordos permanece demasiado tiempo en un bucle audio-fonatorio durante los primeros años de su escolarización. La segunda etapa consiste en interiorizar y automatizar la escritura, lo que permite la decodificación progresiva y una ulterior lectura fluida. Esta depende del tiempo dedicado a la lectura, además de las estrategias empleadas. Comprender un texto es un proceso complejo que implica actividades metacognitivas, metalingüísticas y de conceptualización. La experiencia relata cómo los alumnos con mayor déficit lingüístico inicial fueron los que más tardaron en adquirir autonomía lectora, tras superar dificultades concretas en cuanto a vocabulario, fonología o morfosintaxis del francés escrito. En cuanto a la escritura, el libro presenta extractos de textos de alumnos sordos de Secundaria (13-14 años), cuyos errores revelan que el profesor se encuentra ante diferentes dificultades y, por lo tanto, tendrá que realizar intervenciones pedagógicas distintas. A partir de estos textos se proponen trabajos gramaticales contrastivos para los niveles léxico, morfosintáctico y textual, en función de las competencias oral y signada de cada alumno.

Una de las claves del éxito de esta experiencia fue el establecimiento del estudio formal de la lengua de signos (un elemento que no siempre se tiene en cuenta en los programas bilingües de educación de sordos), articulado en torno a tres ejes principales: las destrezas de expresión signada y comprensión signada; el análisis gramatical y la reflexión metalingüística de la lengua de signos belga-francófona y el estudio de la historia y la cultura de las personas sordas.

Para ello, la Universidad de Namur colabora estrechamente con los profesores de lengua de signos y, de entre la batería de materiales elaborados por el equipo, destaca el primer corpus de lengua de signos belga-francófona (Meurant, 2015), completamente accesible en la web del Laboratorio de lengua de signos de la citada universidad. Es esencial subrayar aquí que, por una parte, los materiales elaborados tienen el respaldo académico correspondiente y que, por otra, han sido probados en contextos reales, lo que les confiere una extraordinaria validez.

La introducción de una tercera lengua, aunque algo tarde en una época en la que el inglés está presente en numerosos contextos cotidianos, como la publicidad o los videojuegos, en el quinto curso de primaria (10-11 años), supone un reto aún mayor y se centra fundamentalmente en la destreza escrita en casi todos los casos, con resultados aún discretos que dejan cuestiones en el aire, como la conveniencia de utilizar para este caso la lengua de signos británica o el sistema de signos internacional.

Todas las disciplinas lingüísticas se trabajan por separado, no en el aula ordinaria con compañeros oyentes, sino de manera individualizada o en pequeños grupos para obtener un mayor provecho.

Las materias no lingüísticas, de aparente facilidad para alumnos sordos al tratarse de realidades visibles como números, formas geométricas, etc., presentan igualmente dificultades que tienen de nuevo un origen lingüístico. Será porque, en definitiva, entender matemáticas es entender el lenguaje matemático. En estos casos, el soporte icónico-visual fue fundamental. El libro presenta numerosas figuras que han servido de soporte para el aprendizaje de conceptos como el de múltiplo o divisor, asociados siempre a la misma figura geométrica; o la representación visual directa de los conceptos más que ($>$) y menos que ($<$), mediante el dibujo de los elementos en cuestión (cajas, manzanas...), útiles para trabajar conceptos lingüísticos como más, menos, igual, etc. Se ofrecen también modelos de evaluación para la correcta comprensión de las relaciones lógicas de los enunciados. Se aconseja separar todas partes del enunciado de un problema, teniendo en cuenta la comprensión de cada una de las consignas.

El último capítulo está dedicado a cuestiones estructurales de la experiencia pedagógica; desde el material de trabajo hasta la adaptación de las pruebas que certifican el final de los estudios en la región valona de Bruselas. En cuanto al material, la evolución tecnológica ha permitido incorporar nuevos elementos que favorecen el aprendizaje visual, como vídeo proyectores o tabletas. Sobre las pruebas, obligatorias y comunes, para todos los alumnos que finalizan la Educación Primaria (11-12 años) y la Educación Secundaria (17-18 años) que sirven para certificar el término de estas etapas escolares, se llevan a cabo en todos los centros escolares de la Región y son las mismas para todo el alumnado. La Universidad de Namur colabora en la adaptación de las pruebas de expresión oral y comprensión auditiva para alumnos sordos, mediante la traducción de los textos a vídeos signados para su visualización y la grabación de las respuestas por parte de los alumnos que así lo deseen. Como acción complementaria de buenas prácticas, existe un comité de evaluación que se reúne frecuentemente para mejorar la coordinación entre el profesorado, su formación, comunicación con padres, solventar problemas generales o concretos, así como aceptar y llevar a cabo propuestas de mejora.

Permitir a varios grupos de alumnos sordos asistir conjuntamente a una escuela ordinaria incorporándolos a las aulas supone un claro beneficio social y cognitivo, al margen de las dificultades pedagógicas o de resultados obtenidos. El provechoso relato de esta experiencia termina haciendo hincapié en la necesidad de hacer notar que no siempre la lengua

mayoritaria (oral) es la mejor vía para la formación, y que la alternancia de lenguas debe ser puesta en práctica sin prejuicios en el caso de las lenguas de signos, sin dejar de incidir en la heterogeneidad del alumnado y de sus competencias lingüísticas iniciales. Finalmente, se necesita creatividad y también nuevos métodos individuales, siempre en aras de alcanzar la mejor competencia posible en las distintas materias.

Aparece un anexo final con una muestra de un juego de transformación textual, como los famosos *Exercices de style*: Ejercicios de estilo, (Queneau, 1947), que precede a la revisión bibliográfica actualizada sobre el bilingüismo.

Como docente de alumnos sordos durante más de una década creo firmemente en la solidez de la experiencia relatada en este libro que incluye, como suele ser habitual, perfiles variados: alumnos con implante coclear, alumnos sin implante, hijos de padres sordos, hijos de padres oyentes, conocedores de la lengua de signos, desconocedores por completo, etc. La experiencia educativa se lleva a cabo bajo estrictos estándares de calidad que constituyen un fiel reflejo de realidades tan críticas como niños que signan con naturalidad en la escuela, pero no en casa con sus padres. Con todo, y en esencia, el poso que queda tras la lectura es la clara evidencia de cómo han sabido extraer el máximo provecho de la escolarización de dichos alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- DUVAL, C., PIOLINO, P., BEJANIN, A., LAISNEY, M., EUSTACHE, F. y DESGRANGES, B. (2011). La théorie de l'épistémologie: aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3 (1), p.41-51.
- EPÉE, Ch. M., ABBÉ de L. (1784). *La véritable maniere d'instruire les Sourds et Muets*. París. Nyon l'aîné.
- GROSJEAN, F. (2004). *Le bilinguisme et le biculturalisme: quelques notions de base*. En C. Billard, M. Touzin et P. Gillet (Eds.). *Troubles spécifiques des apprentissages: l'état des connaissances*. París: Signés Editions.
- HALL, W.C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), p. 961 - 965.
- HERVÁS Y PANDURO, L. (1795). *Escuela Española de Sordomudos o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, dividida en dos tomos. Madrid: Imprenta Real.
- MORALES-LÓPEZ, E. y Plaza-Pust, C.(Eds.). (2008). *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, Philadelphia: Benjamins.
- NIEDERBERGER N., Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds, *Enfance*, 59 (3), p. 254-262.
- QUENEAU, R. (1947). *Exercices de style*. París: Gallimard. Versión española de A. Fernández Ferrer: *Ejercicios de estilo*. Madrid, Cátedra, 1987.

Rubén Nogueira Fos