

El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo

Carlos Skliar - María Ignacia Massone - Silvana Veinberg

Introducción

El descubrimiento y la descripción de las lenguas de señas como lenguas naturales por parte de los lingüistas, las evaluaciones cognitivas globales que demostraron mejores resultados en los niños sordos hijos de padres sordos y el fracaso escolar masivo en la educación de los niños sordos, luego de más de un siglo de implementación mundial de las metodologías exclusivamente oralistas, ha conducido progresivamente al planteo de un cambio radical en la concepción de una pedagogía especial para estos sujetos.

Tal cambio, fundado en el progreso de los conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos, neuropsicológicos y cognitivos, implica una nueva concepción de niño sordo, virando desde un anclaje clínico-terapéutico hacia una definición socio-antropológica de la sordera, y supone como premisa una doble revalorización: la del lenguaje de signos como primera lengua del niño sordo y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar.

La nueva propuesta, difundida actualmente en buena parte del mundo y designada con el término genérico de educación bilingüe, se orienta al cumplimiento de cuatro objetivos generalmente olvidados o deshechados en la escuela especial: la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos; el desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos, a partir de su identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza y; el acceso completo a la información curricular y cultural.

El modelo clínico de la sordera.

Durante el último siglo, específicamente en el período que comprende la celebración del Congreso de Milán en 1880 -curiosamente llamado *"Per il miglioramento della sorte dei sordomuti"*, *Para la mejoría de la suerte de los sordomudos*- y hasta la aparición de otras alternativas metodológicas y educativas hacia finales de la década del '70, los niños y jóvenes sordos han sido objeto de una constante y única preocupación, salvo contadas excepciones, por parte del mundo de los oyentes: el aprendizaje de la lengua oral y, como una consecuencia directa, la integración a la vida cotidiana, escolar y laboral de las personas oyentes. Algunos autores tienden a considerar que el Congreso de Milán de 1880 dividió la historia de la sordera en dos grandes periodos (Mottez, 1977; Lane, 1984; Volterra, 1990; Skliar, 1990, etc.). En efecto, el poder emanado de las recomendaciones de ese Congreso obliga a pensar en una historia previa -desde mediados del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XIX, que analizaremos posteriormente- y una historia posterior -desde 1880 en adelante y, en algunos países, hasta nuestros días.

En dicho Congreso, un grupo no muy numeroso de personas oyentes, impuso la superioridad de la lengua hablada con respecto a la lengua de señas^{1[1]}, y decretó, sin fundamentación científica alguna, que la primera debería constituir, como se ha dicho, el único objeto de enseñanza. Las motivaciones e ideas que permitieron llegar a esta conclusión -que no puede ni debe ser considerada solamente de índole "metodológico"- son todavía hoy objeto de estudio por parte de investigadores sordos y oyentes. A título de hipótesis se puede argumentar, de acuerdo con Facchini (1981), que por entonces se trataba de una clara convergencia de:

intereses políticos: Italia ingresaba en un proyecto general de alfabetización y, de este modo, se intentó eliminar un factor de desviación

^[1] Los lingüistas latinoamericanos decidieron en un Seminario realizado en Buenos Aires, Argentina durante 1985 traducir "sign language" por lengua de señas y no de signos y utilizar consecuentemente toda la familia de palabras correspondiente para mencionar al sujeto que seña o a la acción misma -señar. La razón que llevó a dicha elección se basó en que la palabra española "signo" remite muy directamente a los sistemas semióticos en general y no a los sistemas lingüísticos y abarca tanto las unidades de las lenguas habladas de las señadas o de las de otros sistemas de comunicación no-lingüísticos. Asimismo, cada unidad de las lenguas de señas puede estar constituida por más de un signo lingüístico. La palabra "seña", en cambio, carece de todas estas connotaciones derivadas de las teorías saussureana y de las ciencias de la comunicación.

lingüística -la lengua de señas- obligando a los niños sordos a usar la lengua de *todos*;

intereses filosóficos: el Congreso legitimó la concepción aristotélica dominante, es decir, la idea de la superioridad del mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón -representado por la *palabra*- en oposición al mundo de lo concreto y lo material - representado por el *gesto*;

intereses religiosos: el clero justificó la elección oralista pues la relacionaba con las posibilidades confesionales de los alumnos sordos: *"Para un cura católico es una necesidad que los mudos hablen, por que existe la confesión, y en el campo el cura entenderá lo contrario de aquello que el pobre sordomudo dirá con gestos"* (intervención de Serafino Balestra, Actas del Congreso de Milán, 1881, pp. 73).

Si bien el objetivo de convertir la educación de los niños sordos únicamente en el aprendizaje de la lengua oral ya se había manifestado en otros momentos de la *historia de la sordera* -concebida a veces solo como la historia de las instituciones y las obras escritas por los educadores oyentes y no como la verdadera historia de las personas sordas- no es sino en este período donde el planteo se vuelve más extremo. A fin de lograr la quimérica conquista de la lengua oral se empiezan a prohibir otras formas de comunicación. La lengua de señas, específicamente, se transforma en un símbolo de represión física y psicológica. Cualquier otro objetivo pedagógico como, por ejemplo, la adquisición de la lengua escrita o el aprendizaje de contenidos escolares, etc., parece constituir un problema de segundo o tercer orden. En síntesis, la escuela queda subordinada al logro de la expresión oral de los niños sordos, y los adultos sordos, que hasta entonces participaban de la escuela como modelos educativos para los niños sordos, fueron recluidos a tareas menos jerarquizadas o, peor aún,, por lo tanto, excluidos de la escuela. De este modo, se consideró a las comunidades sordas como hordas peligrosas para el desarrollo oral del sordo y desaparecieron como realidad en la institución escolar y, por ende, en el imaginario colectivo oyente. De hecho, hasta hace

alrededor de ocho años los maestros argentinos desconocían su existencia. Sin embargo, previa a la fecha de realización del Congreso de Milán se estaban implementando en distintos países de Europa diferentes metodologías que implicaban el uso de la lengua de señas.

¿Qué concepción de la sordera y de sordo ha predominado durante este proceso y aún perdura en el mundo? Podría definirse esta concepción con el termino *clínico-terapéutico* en oposición al modelo *socio-antropológico*, que analizaremos con posterioridad. El modelo clínico ha impuesto una visión estrictamente ligada a la patología, al déficit biológico, y deriva inevitablemente en estrategias y en recursos de índole reparador y correctivo. En efecto, se ha insistido en todo este tiempo que la sordera, como déficit biológico, afecta de un modo directo la competencia lingüística de los niños sordos estableciendo de este modo un equívoco criterio de continuidad entre el lenguaje y la lengua oral. De esta primera idea se deriva también la noción de que el desarrollo cognitivo estaría condicionado por el mayor o menor conocimiento que de la lengua oral tuvieran los niños sordos.

Existe un preciso instante en la historia en que la sordera y el niño sordo son llevados desde el ámbito de la escuela, de la pedagogía, hacia el ámbito de la medicina según un proceso que algunos autores tienden a llamar de *medicalización de la sordera* (Cuxac, 1983; Lane, 1986; List, 1990; Sanchez, 1989; etc.)

El sistema oralista -en su forma pura o en sus múltiples variables de combinación metodológicas- representa fielmente la organización metodológica de estas ideas: supone que es posible "enseñar" el lenguaje y sostiene la idea, como se ha dicho, de la dependencia unívoca entre la eficiencia oral y el desarrollo cognitivo. Al mismo tiempo, afirma que la lengua de señas no constituye un verdadero sistema lingüístico, pues lo define como un conjunto de gestos carente de estructura gramatical, más bien una suerte de pantomima, que, además -y paradójicamente- limitaría o impediría el aprendizaje de la lengua oral.

¿Cómo ha influido esta concepción de sordo y de sordera tanto desde el punto de vista formal, en relación a los resultados académicos, como desde una perspectiva más informal, es decir, en la vida cotidiana de estas personas?

Con respecto al primer punto, es decir, al efecto que ha provocado la concepción clínica de la sordera en el ámbito específicamente escolar, numerosas investigaciones han señalado el estado de retraso considerable en el que se encuentran los niños y adolescentes sordos respecto de sus compañeros oyentes prácticamente en todas las áreas académicas. Mencionaremos únicamente aquellos trabajos que han aportado datos más reveladores de dicho desfase (para una revisión más detallada ver Signorini, Manrique y Massone, 1994). Allen (1986) observa que el nivel promedio de lectura de los adolescentes sordos es equivalente al de un tercer o cuarto grado y que la actuación en cálculos matemáticos es inferior a la de un séptimo grado. A similares conclusiones llega Conrad (1979) en sus estudios con 350 adolescentes sordos en Inglaterra: la capacidad lectora promedio es de nueve años y dos meses. Así mismo una investigación realizada por Volterra (1989) con 24 sordos adolescentes italianos ofrece datos de interés: los resultados mostraron que más del 43% del significado de un cierto número de palabras evaluadas es desconocido por los adolescentes sordos.

La interpretación de estos datos sirve para plantearse una disyuntiva central, que parece no estar todavía resuelta para muchos: ¿se puede atribuir una causa natural en la dificultad de los niños y jóvenes sordos para acceder a los conocimientos escolares? ¿Es la sordera el origen de los límites lingüísticos y cognoscitivos de los sordos? O bien por el contrario ¿es la pedagogía misma, su concepción de sujeto educativo, su modalidad y objetivos de funcionamiento, la responsable de los fracasos?

La escuela oralista difícilmente se plantee este interrogante, pues en virtud de la noble tarea que cree desempeñar -desmutizar, civilizar, hominizar al niño

sordo, transformarlo en futuro adulto oyente- no parece revisar críticamente los medios para obtener los resultados que dice obtener.

Y es por esa tarea que se verifica la existencia del círculo de bajas expectativas pedagógicas que plantearan Johnson, Erting y Liddell (1989): el educador parte de la idea de que sus alumnos ya poseen un límite natural en sus procesos de conocimiento, planifica por debajo de esas capacidades, obtiene los resultados que concuerdan con esa percepción y justifica el fracaso en el hecho de que los niños sordos no pueden vencer su propia naturaleza.

En la actualidad, y a partir de los avances en audiología y debido al desarrollo de teorías conductistas el modelo oralista se convirtió en aliado invaluable del sistema educativo (Behares, Massone y Curiel, 1990). Dicho modelo pasa a ser hegemónico puesto que responde al imaginario que la sociedad oyente construyó del sordo, es decir, una representación social eminentemente patologizante. Y es aquí donde el tan prestigiado discurso de la medicina otorga el decir para fundamentar dicha concepción. El sordo es considerado como una persona que no oye y, por lo tanto, no habla. Se lo define desde sus características negativas, desde la falta. La educación se convierte en eminentemente terapéutica, el objetivo del curriculum escolar es dar al sujeto lo que le falta: la audición, y su derivado: el habla. Los sordos son considerados "enfermos" rehabilitables y los intentos pedagógicos son únicamente prácticas rehabilitatorias derivadas del diagnóstico médico cuyo fin es únicamente la ortopedia del habla. Palabras como "rehabilitar", "restituir", "adiestrar", "dar", "imitar", "reforzar", "indicar", son frecuentes en el discurso pedagógico de la educación del sordo. Las escuelas son clínicas u hospitales convirtiendo al alumno en "paciente".

A pesar de esta tarea quijotesca desarrollada durante años por parte del sistema educativo de esconder a los sordos y a su sordera, es decir, de considerar a las lenguas de señas como amenaza social, el modelo oralista fracasó pedagógicamente, como hemos analizado en un apartado anterior. Sin embargo, logró contribuir al proceso de marginación social en el que se

encuentra actualmente la comunidad sorda, especialmente en países en desarrollo como los nuestros.

Las ideas puntuales que esta perspectiva clínica describe en relación a la sordera son, entonces, las siguientes:

- la modalidad auditivo-vocal cumple un rol fundamental en el desarrollo cognitivo y lingüístico;
- la lengua de señas no constituye un sistema lingüístico completo y, por lo tanto su uso determina una limitación en los procesos de abstracción y generalización -y es así excluída del ámbito escolar-;
- la lengua de señas impide el aprendizaje de la lengua oral;
- el conocimiento de la lengua oral es el requisito indispensable para el aprendizaje de los contenidos curriculares.;
- el conocimiento de la lengua oral constituye en sí mismo la vía de acceso y la integración de los niños sordos al mundo de los oyentes.
- se considera a la metodología gestual -ya que no se acepta que sea una lengua- sólo como una herramienta útil en aquellos niños que no se pueden oralizar, es decir, para aquellos casos deshauciados.
- la lengua de señas podría ser utilizada -nuevamente considerada como metodología- en el caso de los sordos con "componentes sobreagregados".

La concepción socio-antropológica de la sordera

Fueron dos las observaciones que a partir de la década del 60 llevaron a otros especialistas tales como antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos, a

interesarse por el sordo y que dio por resultado una visión totalmente opuesta - **perspectiva socio-antropológica de la sordera**. Por un lado, el hecho de que los sordos conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas, a pesar de la represión ejercida por la sociedad y por la escuela (Massone, 1993). Por otro lado, la corroboración de que los hijos sordos de padres sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua hablada y escrita, niveles de lectura semejantes a los del oyente (para una revisión ver Signorini, Manrique y Massone, 1994), una identidad equilibrada, y no presentan los problemas socioafectivos propios de los hijos sordos de padres oyentes. A partir de estas dos observaciones y debido al aporte de las disciplinas científicas mencionadas y sus más recientes desarrollos (recordemos que en dicha década se presentan evidencias lingüísticas y psicolingüísticas en contra del modelo conductista) comienza a perfilarse una visión del sordo como ser sociolingüístico diferente que lleva a una nueva concepción filosófica y que, obviamente, deriva en pensar alternativas pedagógicas distintas. Nace así una representación social del sordo opuesta a la visión que desde el modelo oralista apoyaba la sociedad oyente como un todo, es decir, una concepción que parte de las capacidades. El acento está puesto en considerar a las lenguas de señas como la mejor garantía para el desarrollo normal del sordo, puesto que es su lengua natural.

Analizaremos desde los desarrollos aportados por la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística los fundamentos de esta nueva concepción de la sordera.

Las Lenguas de Señas como Lenguas Naturales

Resultan a esta altura del siglo innumerables las investigaciones que avalan el estatuto lingüístico de las lenguas de señas como lenguas naturales y diferenciadas estructuralmente de las lenguas habladas. Remitimos al lector a la revisión de las referencias citadas en la *"International Bibliography of Sign Language"* publicada por Signum Press en 1993. **La lingüística de la lengua de**

señas ("sign linguistics") es ya una disciplina de la lingüística general con objeto de estudio y métodos propios.

La lingüística posterior al modelo estructuralista, la lingüística chomskeana, sentó las bases que legitiman la inclusión del análisis de las lenguas de señas dentro de su esfera de estudio y es así como comienza una descripción lingüística sistemática. Existe en el lenguaje una estructura subyacente independiente de la modalidad de expresión: auditivo-vocal, viso-gráfica y viso-gestual. La lengua oral, la lengua escrita y la lengua de señas remiten a tres canales diferentes pero igualmente eficientes de transmisión y recepción de la capacidad del lenguaje. Es, entonces, el habla solo un medio de expresión y las señas un código alternativo. El lenguaje es, pues, independiente de la modalidad.

Las lenguas de señas tienen la misma estructuración lingüística, los mismos principios de organización y las mismas propiedades que las lenguas habladas, pero la forma superficial en que dicha estructuración se manifiesta está influenciada por la modalidad viso-gestual en que estas lenguas se desarrollan. El uso del espacio con valor sintáctico y topográfico, la simultaneidad de los aspectos gramaticales son algunas de las restricciones impuestas por el tipo de modalidad viso-espacial en que estas lenguas se desarrollan y que hacen a su diferencia estructural con las lenguas auditivo-vocales. Por otro lado, su característica de lengua polisintética hace a su diferencia estructural con la mayoría de las lenguas occidentales no indígenas.

Situación Sociolingüística de la Comunidad Sorda

Los sordos conforman una **comunidad lingüística** minoritaria caracterizada por compartir el uso de una lengua de señas -la Lengua de Señas Argentina o LSA, en nuestro caso- y valores culturales, hábitos y modos de socialización propios. Las lenguas de señas constituyen el elemento aglutinante e identificadorio de los sordos. El hecho de constituirse en comunidad significa que comparten y conocen los usos y las normas de uso de la misma lengua dado que interactúan

cotidianamente en un proceso comunicativo eficaz y eficiente. Es decir, que han desarrollado las competencias lingüística y comunicativa -y cognitiva- por medio del uso de la lengua de señas propia de cada comunidad sorda.

Los sordos desarrollan la lengua de señas debido a que es su lengua natural, es decir, que la adquieren sin enseñanza sistemática - como adquiere el niño oyente la lengua hablada de su entorno. Por lo tanto, constituye su modo de aproximación al mundo, el medio de construcción de su identidad y el mecanismo para significar y "decir" sobre el mundo. Al ser estas lenguas visogestuales es la modalidad para la que el sordo está plenamente habilitado, ya que es sordo y no oye la lengua hablada. A través de esta lengua el sordo pone en funcionamiento la facultad del lenguaje con la que nace por el hecho de ser humano.

Douglas (1972) afirma al respecto que una forma de habla común, usada por el grupo en su totalidad, transmite mucho más que palabras, ya que evidencia un acervo oculto de supuestos compartidos, una consciencia colectiva que constituye el vínculo social. De este modo, se explica por qué las lenguas de señas nacionales son la fuerza aglutinante y el vehículo social de las comunidades sordas. Varios autores han enfatizado la importancia de la lengua de señas como fuerza cohesiva en la composición del grupo (Lunde, 1956; Stokoe, 1960; Meadow, 1972; Erting, 1978; Markowicz y Woodward, 1978; Padden, 1980; Johnson y Erting, 1989; etc.).

La comunidad sorda se origina en una actitud diferente frente al déficit, ya que no tiene en cuenta el grado de pérdida auditiva de sus miembros. La pertenencia a la comunidad sorda se define por el uso de la lengua de señas, los sentimientos de identidad grupal, el autoreconocimiento e identificación como sordo, el reconocerse como diferentes, los casamientos endogámicos, factores que llevan a redefinir la sordera como una **diferencia** y no como una deficiencia -obviamente no se descarta que existe un déficit biológico, pero esta concepción que presentamos implica un cambio de perspectiva, se deben tener en cuenta los factores socio-culturales que hacen a la experiencia de la

sordera más que hacer hincapié en la falta. Existe, por lo tanto, un proyecto sordo de la sordera. La LSA anula la deficiencia lingüística consecuencia de la sordera y permite que los sordos constituyan, entonces, una comunidad lingüística minoritaria diferente y no una desviación de la normalidad. La lengua de señas desempeña una función social redimensionando las diferencias constitutivas del grupo.

Es en este punto que es necesario aclarar, teniendo en cuenta lo antes expuesto, que la comunidad sorda, como dijimos, está conformada **solo por sordos**. Los oyentes involucrados ideológicamente con la comunidad -hijos oyentes de padres sordos, especialistas oyentes- no pertenecen a ella, solo constituyen lo que se ha dado en llamar **comunidades de solidaridad** (Massone y Johnson, 1991).

Así como en todo grupo humano existen dos niveles de organización de la comunidad sorda. Por un lado, el nivel institucional (clubes o asociaciones) y, por otro, el agrupamiento espontáneo (comunidad sorda). Estos dos niveles no siempre coinciden en la realidad social. Los sordos pueden pertenecer a una determinada asociación, pero de hecho pertenecen a la comunidad sorda ya que en ellos es característica la movilidad. Participan, pues, de actividades deportivas, sociales, religiosas y culturales que involucran a la comunidad en su totalidad. Los límites de la comunidad exceden, inclusive, a las fronteras geográficas. Como comentan Behares y Massone (1994) la experiencia social de la sordera tiene más que ver con relaciones horizontales interpersonales entre sordos, que con una afiliación vertical institucional.

Creemos necesario tal como hicimos en otro trabajo (Behares y Massone, 1994) retomar aquí la concepción de Schein (1968) acerca de comunidad sorda, la que fuera abandonada en los estudios posteriores de la lingüística y sociología norteamericana. Este autor plantea que la comunidad sorda también refleja e integra las fuerzas del grupo externo -oyente- en su concepción de sí misma, así como representaciones sociales y creencias que la sociedad tiene con respecto a la sordera, en general, y al sordo, en particular. Si solo se tuvieran

en cuenta las construcciones intragrupalas positivas, se explicitaría un modo simple de describir las variables críticas y los variados fenómenos que ocurren alrededor de la vida y experiencia de los sordos. Los trazos negativos (por ejemplo, la sordera como condición patológica, como enfermedad, presente en la sociedad oyente y en el discurso médico y en el oralista, así como, el prestigio del español) y los positivos siempre interactúan en la comunidad sorda. De hecho, el uso de la lengua de señas se convirtió en una herramienta de poder en la representación intragrupal, pero en evidencia del fracaso en la representación oyente del grupo externo. Es hasta tal punto poderosa la fuerza externa de la sociedad oyente que la estructura misma de la lengua de señas cambia según patrones sintácticos o gramaticales de la lengua hablada. De hecho, todas las lenguas de señas muestran interferencias lingüísticas por constituir situaciones de lenguas en contacto.

Dentro de esta **perspectiva socio-antropológica de la sordera** se considera al sordo como un miembro real y potencial de la comunidad sorda. Los miembros reales son los hijos sordos de padres sordos que actúan como agentes socializadores a la lengua y a la cultura en el contexto de la comunidad y de las escuelas especiales -son los traductores de la escuela entre los hijos sordos de padres oyentes y el maestro. Las escuelas especiales constituyen, pues, el microcosmos de emergencia de la identidad sorda y de adquisición de la lengua de señas. El ciclo educativo conforma una matriz social donde se desarrollan y contactan las dos lenguas generando procesos de acomodación del sordo, dado que también se confrontan identidades. Los miembros potenciales son los hijos sordos de padres oyentes ya que, como afirmó George W. Veditz en 1904 "mientras existan sordos, existirán las lenguas de señas". De hecho, la LSA ha permanecido a pesar del oralismo, y a pesar de los sordos oralistas.

La comunidad sorda está aislada lingüística y culturalmente de la comunidad mayoritaria oyente, pero está integrada económicamente como en la mayoría de las sociedades industrializadas del mundo (Massone y Johnson, 1991). Esta realidad se evidencia en la diferencia de función que cumple cada una de las lenguas -LSA y español- en el intercambio a nivel social. La elección de una

variedad lingüística empleada en una situación específica es el reflejo de la asociación en y de actitudes hacia la comunidad sorda. La LSA es la lengua minoritaria relegada, tradicionalmente, al uso en situaciones informales y cotidianas entre pares. Tiene, por lo tanto, una manifiesta función intragrupal. El español es la lengua mayoritaria, primaria de instrucción a nivel escolar, y utilizada -según sus posibilidades- en interacción con los oyentes y cuando el interés es la necesidad de integración. Sin embargo, a pesar de esta dicotomía funcional **el sordo necesita ambas lenguas** con un desarrollo competente, la LSA para su comunicación entre sordos y el español para integrarse al mundo del trabajo -a la comunidad oyente.

Creemos, por lo tanto, en la necesidad de una buena oralización dado que es una demanda de los sordos y que el sistema educativo no puede plantearse la no oralización. Adherimos, pues, a una **propuesta bilingüe-bicultural, es decir, las dos lenguas en el contexto de la escuela.** El reconocimiento final de los sordos y de su comunidad lingüística solo puede asegurarse luego del reconocimiento de las lenguas de señas dentro de un concepto más general de bilingüismo.

Necesidad Psicolingüística de Desarrollo de la Lengua Natural

La lengua es uno de los principales elementos en el desarrollo del niño como ser social, ya que a través de ella se transmiten los modelos de vida de una sociedad y de una cultura y los patrones éticos y cognitivos. El proceso de adquisición de la lengua natural constituye el desarrollo progresivo de un potencial de significados ya que la lengua interpreta la realidad y le asigna un significado determinado. Halliday (1978) sintetiza en cierta forma esta concepción al definir al lenguaje como la "codificación de un potencial de conducta en un potencial de significado", es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano puede hacer, en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que puede significar. La lengua se adquiere siempre en contexto y no como un listado de lexemas con un sistema de reglas unívocas. Conocer una lengua supone saber cómo utilizarla, saber elegir

expresiones no solo gramaticalmente correctas, sino comunicativamente adecuadas al interlocutor, a la situación y al contexto comunicativos. Ser adecuado a la situación no es un extra optativo en la lengua, sino un elemento esencial de la habilidad para significar (Halliday, 1978).

Tres son las poblaciones que aquí nos interesa analizar a fin de demostrar la importancia de la temprana adquisición y desarrollo de la lengua natural en el niño. Por un lado, la población de niños oyentes de padres oyentes y, por otro, las dos poblaciones de niños sordos de padres sordos y de niños sordos de padres oyentes.

Los niños oyentes de padres oyentes, que han sido durante los últimos treinta años objeto de estudio de la psicolingüística, construyen por sí mismos la gramática de su lengua natural a través de un proceso espontáneo y asistemático. El niño oyente es un procesador activo de la gramática de su lengua porque posee predisposiciones innatas -habilidades perceptivas, cognitivas y lingüísticas- que le permiten encontrar los medios para expresar intenciones semánticas. El niño adquiere una gramática infantil básica que responde a una concepción general de la forma del lenguaje, que es anterior e independiente de la forma de la lengua que oye, y que representa los esquemas a los que la lengua se asimila. Las interpretaciones del niño, que con frecuencia se han visto como "errores", proporcionan evidencias de que el niño está construyendo la lengua sobre la base de preferencias iniciales y predisposiciones (habilidades y restricciones de producción y percepción, principios cognitivos, de análisis y combinación y otros principios operativos que se manifiestan a través de diversas estrategias). La Psicolingüística hoy no niega el hecho de que el niño sea un agente activo en el proceso de adquisición. El niño, pues, lejos de imitar, desarrolla sus propias reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas y responde según ellas sin que su respuesta pueda explicarse por otras restricciones que no sean las del propio sistema infantil. Citaremos solo algunos de los muchos ejemplos proporcionados por las investigaciones.

En dos estudios realizados en niños oyentes de Buenos Aires, Argentina (Manrique y Massone, 1985; 1993) observamos que el niño dice "wawa" más frecuentemente que "awa" (agua): el niño agrega una consonante inicial para adaptar la forma adulta a la forma canónica consonante-vocal-consonante-vocal que constituye en ese momento de su desarrollo su propio modelo de palabra. J. Bruner (1975) en su análisis de una situación de interacción entre la madre y el niño alrededor del primer año, señala que las respuestas del niño con su propia palabra (forma fonológica consistente) superan en 4 a 1 a la imitación de la palabra emitida por la madre. Bloom (1974) proporciona una interesante interpretación de la diferencia entre las emisiones espontáneas del niño y sus respuestas cuando se le pide que imite. Observó que el niño no podrá reproducir en forma completa las mismas oraciones que él había emitido el día anterior. Atribuye esta dificultad al hecho de que en la situación de imitar el niño no forma el mensaje en base a una intención semántica que se origina en él mismo.

El modelo imitativo del aprendizaje de la lengua falla al ver al niño operando pasivamente sobre los datos lingüísticos. Las emisiones infantiles no son copias de las adultas. Más aún, el niño es activo no solo en la construcción de su propio sistema lingüístico, sino también en hacer que ese sistema funcione para él, "sabe qué es la lengua porque sabe que hace la lengua" (Halliday, 1975). Las pasadas dos décadas han sido escenario de un cambio desde la preocupación por la sintaxis al estudio de la interacción entre la estructura, el contenido y el contexto. Puesto que se ha visto que "Los enunciados", como señala Kerbrat-Orecchioni (1986), "son muñecas rusas cuya exploración jamás se acaba y que, por ello, ejercen sobre la lingüística contemporánea una especie de fascinación perversa: la fascinación del abismo". Se trata de descubrir, entonces, no solo qué dice el niño, sino también de qué modo lo dice; por qué habla y no solo saber que habla, y de entender la naturaleza de las precondiciones internas - cognitivas y emocionales- y externas -contextuales y sociales- de la actividad lingüística.

El niño es, entonces, y además un comunicador habilidoso que maneja la pragmática necesaria para la regulación de la actividad conjunta. El recién

nacido fija con su llanto un primer punto de diferenciación en el continuo y establece con su madre un común universo de sentido. Ya a esta temprana edad entabla conversaciones con su madre, fija la mirada, sonríe e imita los movimientos de labios y lengua. Con instrumentos tan rudimentarios como los que posee el niño es ya asertivo. A los tres meses el niño es hábil para regular la interacción social con comportamientos sociales organizados, mucho antes de ser hábil para manejar objetos, siendo la regulación social mucho más complicada que la interacción con los objetos. Son las necesidades primarias las que mueven al niño a comunicarse, debido a su incapacidad para satisfacerlas por sí mismo. La comunicación se le impone así como una necesidad autoexpresiva que busca en los demás una respuesta igualmente expresiva y que determina un proceso de participación conjunta.

Este proceso comunicativo tiene lugar en un contexto social y cultural determinado. La comunidad lingüística en la que el niño está inmerso imprime un sello característico a las interacciones, es el contexto para las actividades de subsistencia: reproducción, protección y socialización de los jóvenes. Los patrones de interacción madre-hijo, con sus vocalizaciones, pausas, miradas y gestos sientan las bases del intercambio comunicativo-social posterior. Como dice Bruner (1983) el niño goza de un acceso privilegiado al lenguaje, ya que su entrada en él está sistemáticamente pautada por la comunidad lingüística de la que forma parte. Bruner llama a este sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje "formatos", es decir, situaciones pautadas que permiten al niño y al adulto cooperar para "seguir adelante" en el desarrollo del lenguaje. La comunidad, la madre o los agentes socializadores del niño - los adultos- serán los encargados de hacer que el niño entienda las intenciones del otro y pueda hacer claras sus propias intenciones comunicativas. De esta manera, el niño no solo adquiere el sistema de la lengua sino también las complejas reglas de la interacción a fin de construir una realidad compartida.

El niño sordo de padres sordos también construye su propia gramática y está inmerso en un proceso comunicativo natural al ser parte de una comunidad lingüística donde se usa una lengua de señas. La interacción social y lingüística

de los padres sordos con sus hijos sordos es semejante y tan compleja como aquella de los padres e hijos oyentes. Este proceso negociador madre-hijo -o adulto socializador-niño- contribuye a que el niño no solo ponga en funcionamiento sus capacidades lingüístico-comunicativas, sino que también vaya formando una identidad social propia de una cultura determinada. El habla dirigida al niño no aparece descontextualizada, sino que se da en situaciones donde existe un acuerdo tácito entre un destinador y un destinatario que considera una serie de informaciones previas, de conocimientos compartidos por ambos interactuantes, de pistas lingüísticas y de imágenes y representaciones que los sujetos enunciadorees construyen -sobre ellos mismos, sobre el otro, sobre su discurso, sobre la lengua que utilizan, sobre la realidad física y social (Hamon, 1974 -citado en Kerbrat-Orecchioni, 1986). El niño, entonces, no solo arriesga hipótesis lingüísticas para construir la gramática de su lengua en base a los datos del "input", sino que también sabe que si desea pedir debe pedir de una determinada manera para que se lo den. "El niño no solo llega a pensar socialmente al interactuar, también llega a ser socialmente mediante la interacción" (Behares, 1990).

Los resultados obtenidos muestran un considerable paralelo en el proceso de adquisición entre niños sordos y oyentes. Es decir, que el patrón de adquisición de la lengua parece no ser específico del canal, sino que refleja una serie de habilidades que trascienden la modalidad de transmisión del lenguaje. La adquisición de la lengua de señas es, pues, un proceso natural en el sentido de que niños sordos de padres sordos construyen progresivamente, sin conciencia y sin enseñanza sistemática los rasgos de la gramática de la lengua de señas hasta que llegan a la competencia adulta en lengua de señas. Además, las lenguas de señas que se adquieren naturalmente cumplen todas las funciones básicas que tienen las lenguas habladas para los hablantes adultos. Por lo tanto, las lenguas habladas y las lenguas de señas son comparables en cada aspecto esencial aunque existen diferencias debidas al diferente canal. Se distinguen internamente por el canal y externamente por las condiciones sociolingüísticas (endémicas) de la comunidad sorda que interfieren con la "normal" adquisición y uso o que llevan a un uso y a una adquisición particular

(los niños sordos de padres oyentes, los niños sordos aprenden la lengua de señas de sus pares, el niño sordo adquiere la lengua de señas en la escuela, no existen adultos sordos socializadores, las relaciones sociales entre sordos y oyentes son particulares, las actitudes de los sordos hacia su lengua, las actitudes de los oyentes hacia los sordos, las pocas experiencias de integración entre sordos y oyentes, etc.).

El niño, como vimos, no solo posee y recibe los mecanismos y estrategias para actualizar la capacidad lingüístico-comunicativa en un proceso socio-interactivo, sino que también debe realizarla a través de una lengua natural. Este proceso psicolingüístico se da en el niño oyente en forma natural y espontánea, es decir, sin que medie ningún tipo de intervención. La importancia de este desarrollo radica en una serie de factores. A través de la adquisición de la lengua natural el niño es capaz de asimilar la realidad que lo rodea, es decir, socializarse y conocer el mundo. La lengua natural constituye un rasgo cultural que ha heredado y actúa como un factor integrador a través de la cual el individuo asimila su cultura. Las lenguas no pueden captarse, pues, por sí mismas, fuera del contexto de las culturas en que se insertan. No implica, de este modo, un divorcio radical entre su realidad familiar y la realidad de la escuela. Desde el punto de vista de la educación, ya la UNESCO (1954) declaraba "es un axioma afirmar que la lengua materna- como lengua natural- constituye el primer ideal para enseñar a un niño" puesto que el niño está en condiciones de aprender más y mejor cuando se lo instruye en su lengua. El hecho de que un niño utilice su lengua como medio de instrucción no implica que pierda la capacidad de adquirir una segunda lengua, sino que la introducción de esta segunda lengua a través de la lengua natural del niño le asegura el dominio de ambas. "Obligar a un grupo a utilizar una lengua diferente de la propia, más que asegurar la unidad nacional contribuye a que estos grupos, víctimas de una prohibición, se segreguen cada vez más de la vida nacional" (UNESCO, 1954) e implica dejar de lado una parte importante de su realidad.

El niño sordo de padres oyentes (alrededor del 94% de los casos, porcentaje mundial) son los que presentan mayores crisis en su proceso de socialización, ya que, tarde o temprano, se les presenta una crisis cultural y de identidad en la que se oponen la cultura oyente propia de su familia con la de las comunidades sordas con las cuales tiene experiencias tempranas al ingresar en las escuelas especiales para sordos. Esta crisis de identidad bloquea las posibilidades futuras de socialización y desarrollo cognitivo-social, puesto que una confortable identidad en un proceso comunicativo natural es un requisito sine qua non para todo proceso de aprendizaje (Behares, Massone y Curiel, 1990). En el caso de los niños sordos hijos de padres sordos se está en condiciones de afirmar que esta crisis es pronunciada y se crea, fundamentalmente, cuando el niño entra en la escuela especial oralista y se encuentra con una filosofía educativa que desestabiliza su proceso de socialización-aprendizaje y sus logros. En el caso de los niños sordos hijos de padres oyentes no suele darse sino en etapas muy tardías cuando el niño se integra a un grupo de sordos en la escuela especial. A pesar de que este encuentro suele darse siempre, se generan desarrollos lingüístico-cognitivos deficitarios ya que estos niños se han perdido de la mayor plasticidad psicosocial (0 a 3 años) y porque el proceso real de socialización queda librado a las limitaciones de la interacción entre pares y no al encuentro potenciador con adultos sordos. El niño al no estar inmerso en un proceso comunicativo natural no podrá ir más allá de los datos para derivar la estructura lingüística, una capacidad que no tienen cuando adultos, solo los individuos dentro de un período de sensibilidad especial -período crítico- pueden capitalizar esta información (Lenneberg, 1967; Krashen, 1975 -citado en Fischer, 1993).

La concepción de la sordera descrita que corresponde a una visión socio-antropológica considera, como vimos, al sordo como miembro real -niños sordos de padres sordos- y potencial -niños sordos de padres oyentes- de una comunidad lingüística diferente, que aunque minoritaria y marginada, posee una lengua que le es propia y modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios. Pero ya que la mayoría de los niños sordos tienen padres oyentes y puesto que se ven forzados a interactuar con la comunidad

mayoritaria oyente, el niño sordo está llamado a ser bicultural. Respetar a la persona sorda y su condición sociolingüística implica, pues, tener en cuenta su pleno desarrollo como ser bicultural a fin de que pueda darse en él un proceso psicolingüístico normal, como el que hemos descrito. De este modo, el niño sordo se desarrollará como un verdadero bilingüe, ya que sus potenciales lingüístico-cognitivos son los mismos que los del niño oyente.

El modelo propone, entonces, dar acceso al niño sordo a las mismas posibilidades psico-sociolingüísticas que tiene el niño oyente. Será solo de esta manera que el niño sordo pueda actualizar sus capacidades lingüístico-comunicativas, desarrollar su identidad cultural y aprender. El objetivo del modelo bilingüe-bicultural es crear una identidad bicultural confortable al permitir al niño sordo desarrollar sus potencialidades dentro de la cultura sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente. Dicho modelo considera, pues, la necesidad de incluir dos lenguas y dos culturas dentro de la escuela en dos contextos diferenciados, es decir, con representantes de ambas comunidades desempeñando en el aula roles pedagógicos.

Asimismo, constituye un lugar común en las investigaciones y aún ya en la pedagogía el hecho de que los niños bilingües poseen una percepción metalingüística que influye positivamente en el rendimiento escolar. El argumento consiste en que el bilingüismo se traduce en un aumento de las capacidades metacognitivas y metalingüísticas que, a su vez, facilita todo aprendizaje lingüístico y conduce a mejores logros escolares. Por aptitudes metacognitivas se entiende la posibilidad de monitorear los procesos de comprensión y por aptitudes metalingüísticas la capacidad de considerar el lenguaje como objeto de reflexión, manejando forma y función. El proceso que consiste en separar conceptualmente las dos lenguas en sistemas funcionalmente independientes redundante en un aumento de la capacidad metacognitiva como en el fortalecimiento de la percepción metalingüística. La experiencia previa con una lengua contribuye a la adquisición de la segunda lengua dándole al niño las herramientas heurísticas necesarias para la búsqueda

y organización de los datos lingüísticos y el conocimiento, tanto general como específico del lenguaje.

El hecho de mantener la lengua natural o materna (L1) parece beneficiar cognitivamente al niño, y el nivel de la segunda lengua (L2) a la que el niño llega será función del tipo de competencia que desarrolla en L1. El alto nivel de competencia en L1 hace posible niveles semejantes de competencia en L2. El acceso a la/s segunda/s lengua/s en la temprana infancia puede acelerar los aspectos del crecimiento cognitivo. En cambio, si en un estadio temprano de su desarrollo el niño de comunidades minoritarias se encuentra en un contexto de aprendizaje de L2 sin haber recibido el soporte requerido en su L1, el desarrollo en L1 va a decrecer o aún cesar, dejando al niño sin base alguna para aprender la L2. Estos fenómenos se han descrito como casos de semilingüismo o doble semilingüismo, donde el niño no llega a tener competencia ni en L1 ni en L2, es decir, tendrá la misma competencia deficiente en ambas lenguas y, por lo tanto, los efectos cognitivos y sociales de este desarrollo defectuoso serán negativos. Estos casos se diferencian del bilingüe coordinado quien tiene semejante nivel de competencia en ambas lenguas y del bilingüe dominante quien tendrá mayor nivel de competencia en L1 pero buen nivel en L2, en ambos casos los efectos cognitivos serán positivos.

A fin de aplicar los desarrollos modernos de la lingüística y sus disciplinas a la pedagogía para el caso de niños sordos, sean o no hijos de padres sordos u oyentes, es necesario entender que la escuela no puede proveer solo modelos oyentes en los que los sordos jamás podrán no solo reconocerse, sino ni siquiera comprender. Parafraseando a J. Bruner, diremos que el proceso de adquisición de una lengua es un diálogo entre el mecanismo innato para la adquisición (LAD) y el sistema de apoyo (SAAL). Este sistema de apoyo **solo** lo puede ejercer un adulto socializador y sintonizado con el niño, es decir, en el caso de los sordos: **OTRO SORDO**, hablante fluído de la lengua de señas y miembro de la comunidad sorda, tenga o no título de maestro, por ahora, y dadas no solo las condiciones de marginación histórica de las comunidades sordas, sino también las características socio-políticas de las minorías lingüísticas en

nuestros países latinoamericanos. En este punto conviene refrescar nuestra memoria histórica para recordar que los primeros maestros de niños de familias adineradas o de las incipientes escuelas públicas en el mundo no tenían título de maestro. Por otro lado, la inclusión del adulto sordo en el contexto del aula dentro de un proyecto bilingüe-bicultural implica una doble integración: por un lado, a la comunidad sorda y, por el otro, a la comunidad oyente, otorgándole al sordo la posibilidad de integrarse desempeñando roles jerárquicos.

Las presencias del maestro sordo y de la lengua de señas en la escuela no amenazan ni al maestro oyente ni a la lengua hablada, sino que se convierten en la mejor garantía de una eficiente educación.

Perspectivas actuales y futuras de la educación bilingüe para sordos

Durante los últimos años se han publicado numerosos ensayos sobre la educación bilingüe para sordos en el mundo (entre ellos, McConnell 1989; Davies, 1991; Hansen, 1991; Ahlgren, 1992; Sánchez, 1992; etc.). Del conjunto de los informes de países de muy diversas latitudes es posible interpretar que el bilingüismo no parece asumir, todavía, un modelo continuo u homogéneo sino que por el contrario presenta diferentes alternativas y matices de organización institucional, de mecanismos didácticos, de relaciones entre las lenguas y, fundamentalmente, de objetivos pedagógicos.

En el resumen incluido en este trabajo hemos mencionado cuatro objetivos básicos de una propuesta educativa bilingüe: la creación de un ambiente apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos; su desarrollo socio-emocional íntegro basado en la identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos niños desarrollen sin presiones una teoría sobre el mundo que los rodea; y el completo acceso a la información curricular y cultural.

La discontinuidad entre los modelos bilingües en la educación de sordos estaría relacionada no solo con ciertas peculiaridades histórico-educativas de cada

país, sino justamente con un conjunto de premisas negativas que condicionan la preparación misma de los objetivos del bilingüismo. Algunas de esas premisas podrían ser descriptas del siguiente modo:

- La verificación de que el concepto de sordera y de sordo predominantes en la metodología oralista permanecen todavía en la actitud de los maestros oyentes hacia los niños sordos, mas allá del cambio en la definición terminológica del método que se supone emplear en la actualidad.
- Los problemas derivados de la enseñanza de la lengua de señas a los oyentes, generalmente a través de programas elaborados y dictados por personas igualmente oyentes y con metodologías de aprendizaje de segundas lenguas ya caducas, que se traducen en una intensa dificultad de índole comunicativa e informativa entre maestros oyentes y alumnos sordos en el ámbito del aula.
- Las barreras legislativas y educativas que siguen desatendiendo la formación de los sordos (profesionales o no) para que puedan asumir verdaderos roles educativos y culturales, y no simplemente extracurriculares y/o recreativos.
- La persistencia de un modelo educativo exageradamente verticalista, donde el maestro oyente continúa siendo el centro de todas y cada una de las decisiones pedagógicas e, incluso, extrapedagógicas.
- La falta de planificación de una continuidad educativa bilingüe, que solo tiende a establecer modificaciones en los ciclos escolares elementales pero no considera su natural progresión en contextos escolares más avanzados, como por ejemplo la universidad.

Estos problemas son frecuentes en las escuelas para sordos de Latinoamérica donde la elección por el bilingüismo parece ser en realidad solo la inclusión metodológica de la lengua de señas en la escuela pero que, salvo contadas

excepciones, no está acompañada por una profunda discusión acerca del modelo pedagógico.

De hecho, para muchos educadores y teóricos el problema del bilingüismo para sordos culmina cuando se toman ciertas decisiones lingüísticas y cuando se incluye físicamente al o a los adultos sordos en la escuela. Sin embargo, y luego de algunos años de experiencias educativas, se reconoce que en verdad la problemática de la escuela especial recién se ha descubierto. La utilización de la lengua de señas y la presencia de adultos sordos en el aula constituyen actualmente la condición necesaria pero no suficiente para una educación bilingüe-bicultural como la que se desea implementar. Y no es suficiente porque los problemas que subsisten en la actualidad obedecen más bien a una **definición ideológica de la escuela que a una organización de la arquitectura educativa**: ¿Cuál es en concreto la escuela y la educación que los sordos reclaman para ellos? ¿Son únicamente los oyentes quienes deben interpretar las necesidades reales de la educación de los sordos? ¿La educación debe estar vinculada a las concepciones educativas de los oyentes o deber ser completamente autónoma de ellas?

Estos son sólo algunos interrogantes que deberían constituir un verdadero corpus de investigación conjunta entre personas sordas y oyentes. Pero la transformación radical en la escuela de los sordos requiere sobre todo de programas de largo plazo, con el objetivo que los testimonios y las opiniones de los propios sordos, prohibidos y reprimidos durante más de un siglo, permitan retomar las ideas de participación e igualdad de derechos educativos.

Carlos Skliar - María Ignacia Massone - Silvana Veinberg

Publicado en: Infancia y Aprendizaje, Madrid, vol. 69-70, 85-100, 1995; reimpreso en Ecos Fonoaudiológicos, Buenos Aires, 2, 32-50.

Bibliografía

Ahlgren, I. (1990). Swedish Conditions: Sign Language in Deaf Education. In Prillwitz & Volhaber (Eds), **Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and Application**, Signum Press, Hamburg, 91-94.

Allen, T. (1986). Patterns of Academic Achievement among Hearing Impaired Students: 1974 and 1983. In A.N. Schildroth & M.A. Karchmer (Eds). **Deaf Children in America**. San Diego, CA: College-Hill Press, 161-206.

Behares, L.E., Massone, M.I. y Curiel, M. (1990). El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder. **Cuadernos de Investigación, Instituto de Ciencias de la Educación**, Universidad de Buenos Aires, N°. 6: 41-68.

Behares, L. E. y Massone, M.I. (1994). The sociolinguistics of Uruguayan and Argentinian deaf communities as a language conflict situation. **International Journal of the Sociology of Language** (en prensa).

Bloom, L. (1974). **Language Development: Form and Function in Emerging Grammars**. Tesis Doctoral, Columbia University.

Bruner, J. (1984). **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid, Alianza Psicología.

Bruner, J. (1975). **The ontogenesis of speech acts**. *Journal of Child Language* 2: 1-19.

Conrad, R. (1979). **The Deaf School Child. Language and Cognitive Function**. London: Harper & Row.

Cuxac, Christian (1983). **Le Langage Des Sourds**. Paris: Payot.

Davis, N. (1991). The transition toward bilingual education of deaf children in Sweden & Denmark: Perspectives on Language. **Sign Language Studies**, 71: 169-195.

Douglas, M. (1972). Speech, the classroom and Basil Bernstein. **The Listener**, Londres.

Erting, C. (1978). Language policy and deaf ethnicity in the United States. **Sign Language Studies** 19: 132-152.

Facchini, M. (1981). Riflessioni storiche sul metodo orale e il linguaggio dei segni in Italia. In V. Volterra, (a cura di). **I segni come parole. La comunicazione dei sordi**. Torino: Boringhieri, 15-27.

Fischer, S. (1993). The role of auxiliaries in sign language. **Il Congresso Latinoamericano de Bilingüismo para la Educación del Sordo**. Brasil, (en prensa).

Grosjean, F. (1982). **Life With Two Languages. An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, Mass, Harvard University Press.

Halliday, M.A.K. (1975). Learning how to mean. In: Lenneberg, E. & Lenneberg, E. (Eds): **Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach**. New York, Academic Press.

Halliday, M.A.K. (1978). **Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning**. Londres, Edward Arnold.

Hansen, B. (1991). Towards Bilingualism in Denmark. **WFD News**, 1:12-15.

International Bibliography of Sign Language. Joachim, G.H.G. and Prillwitz, S. (eds.). Hamburgo, Signum Press, 652 pág.

Johnson, R.E. y Erting, C. (1989). Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children. En: Lucas, C. (ed.). **The Sociolinguistics of the Deaf Community**. San Diego, Academic Press: 41- 85.

Johnson, Erting y Liddell (1989). **Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education**. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Washington DC.

Kerbrat- Orecchioni, C. (1986). **La Enunciación**. Buenos Aires, Hachette Université.

Lane, Harlan (1986). **When the Mind Hears - A History of the Deaf**. New York: Random House.

Lane, H. (1990). Is there a psychology of the deaf? **Exceptional Children**, vol. 55, 1., 7-19.

Lenneberg, E. (1967). **Fundamentos Biológicos del Lenguaje**. Madrid, Alianza.

List, Gunther (1990). Under the conditions of Oralism. The history of the Deaf in German-Speaking Countries. In: **Proceedings of the 3rd European Congress on Sign Language Research**. 1989.Hamburg: Signum-Press, 13-20.

Lunde, A. (1956). The sociology of the deaf. **Annual Meeting of the American Sociological Society**, Detroit, EEUU.

Manrique, A.M.B. de y Massone, M. I. (1985). Estrategias de organización fonológica durante el proceso de adquisición del lenguaje. **Lenguas Modernas** 12: 149-162.

Markowicz, H. y Woodward, J. (1978). Language and the maintenance of ethnic boundaries in the deaf community. **Communication and Cognition** 11: 29-38.

Massone, M.I. y Johnson, R.E. (1991). Kinship terms in Argentine Sign Language. **Sign Language Studies** 73: 347-360.

Massone, M.I. (1993). O lingüista ouvinte frente a uma comunidade surda e ágrafa: metodologia da investigacao. En: Moura, M.C., Lodi, A.C.B. y da C. Pereira, M.C. (Eds.). **Língua de Sinais e Educacao do Surdo**. Brasil, Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 72-94.

McConnell, L. (1989). Advocating Bilingualism as a Workable Model. **Gallaudet Today**, 20: 8-10.

Meadow, K. P. (1972). Sociolinguistics, sign language and the deaf subculture. En: O' Rourke, T.J. (ed.). **Psycholinguistics and Total Communication. The State of the Art**. Washington, DC, American Annals of the Deaf.

Mottez, B. (1977). A s'obstiner contre les deficiences on augmente souvent le handicap: l'exemple des sourds, **Sociologia et Societe** 1, pp. 20-32, Montreal.

Padden, C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. En: Baker, C. y Battison, R. (eds.). **Sign Language and the Deaf Community**. Silver Spring, MD, National Association of the Deaf.

Sanchez, C. (1991). **La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe**. Mérida, Venezuela.

Sanchez, C. (1989). **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Ceprosord.

Schein, J.D.(1968). **The Deaf Community. Studies in the Social Psychology of Deafness**. Washington, DC, Gallaudet College Press.

Signorini, A., Manrique, A.M.B.de y Massone, M.I. (1994). La lectura en el niño sordo: Una perspectiva psicolingüística y cognitiva. **Fonoaudiológica** (en prensa).

Skliar, C. (1990). Il problema della relazione pensiero-linguaggio nei bambini sordi: una metodologia di valutazione dei contesti comunicativi. In Fabiani M. (a cura di) **Le ipocusie: Prevenzione, diagnosi e terapia**. Roma: Acumetron.

Stokoe, W., Casterline, D. y Croneberg, C. (1960). **A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles**. Washington, DC, Gallaudet College Press.

UNESCO (1954). **Las lenguas Vernáculas en la Enseñanza**. París, UNESCO.

Volterra, V. (1989). **La competenza linguistica del bambino sordo**, inédito, Pisa.

Volterra, V. (1990). Sign Language Acquisition and Bilingualism. In S. Prillwitz & T. Vollhaber (Eds): **Sign Language Research and Application**. Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and Application, March 23 - 25. Hamburg, Germany: Signum-Press, pp. 39-49.