



**EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE BIMODAL Y FORMACIÓN  
LINGÜÍSTICA:  
REFLEXIONES ACERCA DE SUS AVANCES Y PERSPECTIVAS**

**BIMODAL BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION AND LINGUISTIC  
TRAINING:  
REFLECTIONS ABOUT THEIR ADVANCES AND PERSPECTIVES**

**Sandra Cvejanov<sup>1</sup>**

Universidad Nacional del Comahue  
sandracvejanov@gmail.com

**Resumen**

En este trabajo, nos proponemos reflexionar sobre la necesidad de profundizar los caminos que comenzaron a transitarse lentamente a fines del siglo XX en relación a la educación de las personas sordas, no solo en nuestro país sino en muchos otros de América Latina: los de la educación intercultural bilingüe bimodal (EIBB), desde una perspectiva socioantropológica de la sordera. En particular, nos centraremos en los aspectos lingüísticos de la formación docente de proyectos de EIBB, que consideramos necesario fortalecer y ampliar para poder cumplir con los objetivos que esta se propone, entre ellos, el de la alfabetización de las personas sordas. En este sentido, haremos explícitas las debilidades observadas y socializaremos diversos avances institucionales y normativos con la finalidad de contribuir a pensar en la necesaria complejización de la formación lingüística, indispensable, a nuestro entender, para

poder dirigirnos hacia el logro colectivo de una EIBB de mejor calidad en el marco de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del sistema educativo argentino.

**Palabras clave:** Formación lingüística – Educación intercultural bilingüe bimodal – Lengua de señas argentina – Alfabetización

### **Abstract**

Our aim in this article is to reflect on the need to deepen the paths that slowly began to be travelled in the late twentieth century in relation to the education of deaf people, not only in our country but in many places in Latin America, that those of the bimodal bilingual intercultural education (BBIE), from the socio-anthropological approach. In particular, we will focus on the linguistic aspects of teacher training of BBIE projects, which we consider that need to be strengthened and expanded in order to fulfill the objectives that this training has, among them, the literacy of deaf people. According to this, we will make explicit the observed weak points in linguistic training and we will socialize various institutional and normative advances with the purpose of contributing to think about the necessity of making it more complex. This is essential, in our opinion, to guide us towards the collective achievement of a better BBIE quality in the framework of the BIE modality of Argentine educational system.

**Keywords:** Linguistic training - Bimodal bilingual intercultural education - Argentine sign language – Literacy

**Recepción:**10-03-2018

**Aceptación:** 22-06-2018

## INTRODUCCIÓN

En este artículo, nos interesa compartir nuestra perspectiva en torno a la formación lingüística de los docentes de niños sordos que participan en proyectos educativos bilingües en Argentina. Reflexionaremos, especialmente, sobre la situación actual de la formación de formadores en relación a dos saberes lingüísticos con los que los docentes necesitan contar a la hora de pensar la alfabetización de niños y jóvenes sordos hablantes de lengua de señas argentina (LSA): nos referimos a la competencia comunicativa en LSA y a conocimientos metalingüísticos sobre la LSA. Socializaremos, además, información relativa al reconocimiento legal de esta lengua visoespacial y de la educación bilingüe para las personas sordas.

Reflexionar sobre la formación lingüística de los miembros de la comunidad educativa con proyectos bilingües y sobre sus debilidades y fortalezas implica pensar también en las modalidades educativas en las que estos efectivamente se desarrollan. En este sentido, como consecuencia natural de la consideración de las personas sordas como miembros de una comunidad lingüística y cultural, argumentaremos a favor de desarrollar políticas lingüístico-educativas para los niños sordos bajo la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en lugar de la Educación Especial (EE), en la que se incluyen actualmente.

Para llevar adelante esta tarea, hemos analizado literatura impresa y digital referida al tema. Asimismo, hemos recurrido a nuestro conocimiento del contexto local y nacional de la formación lingüística de profesores de sordos derivado de nuestra participación en el proyecto de investigación 04/H136 y de extensión (Resolución FAHU 0198/16) de la Universidad Nacional del Comahue.

En cuanto a la organización del artículo, en el primer apartado presentamos breves consideraciones históricas en relación a la educación de las personas sordas en Argentina. En el segundo, revisamos legislación lingüística en torno al reconocimiento de la LSA y la educación bilingüe para personas sordas en nuestro país. En el tercero, nos centramos en la elaboración de un balance de la formación lingüística para una educación intercultural bilingüe bimodal y en sus perspectivas, principalmente en lo

relativo a la enseñanza y aprendizaje de la LSA y al conocimiento metalingüístico de esa lengua y su estrecha relación con la alfabetización de los niños sordos. Finalmente, en el cuarto, reflexionamos acerca de la necesidad de incluir la educación intercultural bilingüe para personas sordas en la modalidad de EIB. En la conclusión retomaremos los avances observados.

## **1. La educación del sordo en Argentina: ayer y hoy**

En 1880, se llevó a cabo el Congreso de Milán, en el que se produjo un intenso debate entre quienes se interesaban en la educación de las personas sordas, principalmente, en torno al método educativo a utilizar. Ese congreso ha sido señalado “[...] como el punto de partida de la dominación del método oral. Allí, los maestros sordos fueron excluidos del voto, el oralismo salió triunfante y el uso de la lengua de señas resultó oficialmente prohibido en las escuelas” (Skliar, 1997, p.45). Dos años después, en Argentina se realiza el Congreso Pedagógico –llamado Internacional, en su momento-, con el objetivo de definir la política educativa argentina, especialmente en relación a la educación primaria. En lo que respecta a la educación de los niños sordos, en sintonía con las conclusiones del Congreso de Milán, se decidió que “el sistema de articulación labial debe ser preferido al sistema mímico como el más indicado para la vida social de los sordos” (Skliar, 1997, p.60). Desde ese momento, en las escuelas argentinas para sordos se impone el oralismo, en el que “la LSA no es reconocida como tal y, en consecuencia, no es utilizada para la enseñanza dentro del aula y en muchos casos su uso está prohibido y es castigado” (Veinberg, 1996, p.52).<sup>2</sup> Se trata, pues, de una perspectiva educativa monolingüe que tiene como objetivo que los niños sordos aprendan a escuchar (si tienen algún resto auditivo) y a hablar español. Este punto de vista, que considera que la persona sorda tiene un déficit biológico que hay que corregir para asemejarlo a un normoyente, implica una concepción clínico-médica de la sordera, que recurre a “[...] todo tipo de terapéuticas y ortopedias, desde las más superficiales hasta aquellas que suponen la intervención quirúrgica, a efectos de sacar a los sordos de su sordera [...]” (Peluso, en prensa).

El modelo clínico se impuso en nuestro país hasta los años 90, momento en el que comenzó un paulatino cambio hacia una perspectiva lingüística y socio-antropológica de la sordera, desde la cual se considera a las personas sordas como miembros de una comunidad lingüística y cultural minoritaria que comparten una lengua identitaria visogestual<sup>3</sup>. Desde este enfoque, que adoptamos, se promueve la educación bilingüe intercultural para las personas sordas. En cuanto a la distribución funcional de las lenguas, la LSA se considera la primera lengua (L1), en la que se transmiten los contenidos curriculares, y el español, la segunda lengua (L2), que se enseña para que las personas sordas se desenvuelvan en una sociedad plurilingüe.<sup>4</sup> Debido a que las lenguas que intervienen en este bilingüismo particular son de distinta modalidad de transmisión-recepción hablaremos de educación intercultural bilingüe bimodal (EIBB).

La perspectiva socio-antropológica supone que los niños sordos tienen derecho a crecer bilingües: tienen derecho a adquirir la lengua de su comunidad, que es la única naturalmente accesible por su modalidad visoespacial de recepción y transmisión, y tienen derecho, asimismo, a aprender la lengua del Estado, que es, en términos generales, la lengua de sus padres (Grosjean, 1999, Peluso, 2000). A propósito de esto último, una de las particularidades de este bilingüismo es que 90% de los niños sordos tiene padres oyentes, por lo que la mayoría que ingresa a la escuela no conoce la lengua de la comunidad sorda, que adquirirá de manera natural en el ámbito escolar, ni la lengua de sus padres, que aprenderá sistemáticamente.

Entre las razones que motivaron este cambio gradual hay que mencionar la publicación de las primeras caracterizaciones sociolingüísticas de la comunidad sorda y de los primeros diccionarios y descripciones gramaticales en español sobre la LSA (Massone, 1993; Crespo, 1993; Massone y Machado, 1994). A partir de la difusión de estas obras, comenzó el reconocimiento social de una lengua que había estado poco más de 100 años restringida al contacto entre los sordos y que pudo sobrevivir a lo que Skutnabb-Kangas (1994) denomina “lingüicidio”. Esta legitimación, junto al fracaso de las metodologías educativas oralistas normalizadoras que imperaban, produjo en ese

momento un cambio hacia modelos educativos bilingües con los que hoy se continúa trabajando en diversas escuelas públicas y privadas (Skliar, Massone y Veinberg, 1995).

Actualmente, según Banfi, Rettaroli y Moreno (2015), los programas de educación bilingüe para niños sordos en Argentina son de tipo transicional y tienen un propósito asimilacionista: no niegan la existencia de la LSA pero se la considera solo como un medio para el aprendizaje del español. En estos programas tampoco se valoran los saberes y prácticas culturales de la comunidad sorda. La EIBB se plantea, pues, como un horizonte pedagógico.

Numerosos investigadores coinciden en que la educación bilingüe es la mejor opción para la educación del sordo (Grosjean, 1999; Peluso, 2000; Lizzi, Svartholm y González, 2012, entre otros). Así lo proclaman también diversas leyes provinciales, como veremos en el siguiente apartado. Sin embargo, este enfoque no se ha afianzado aún como el enfoque educativo dominante.<sup>5</sup>

## **2. Acerca del reconocimiento legal de la LSA y de la EBB**

En nuestro país, a partir de los años 90, surge el discurso de la reivindicación de la diversidad, en particular de los pueblos indígenas, sus lenguas y culturas, que se plasma primeramente en la reforma de la Constitución Nacional de 1994, la que en su artículo 75, inciso 17, señala, entre las atribuciones del Congreso: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural [...]” (p.12).

A fin de garantizar el derecho a una educación bilingüe e intercultural, en el año 2006 se incluye la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Ley 26206 de Educación Nacional. En el artículo 17 de esta norma se describe la estructura del Sistema Educativo Nacional, la que incluye cuatro niveles y ocho modalidades, entre estas, la Educación Especial (EE) y la EIB en cuestión. El Capítulo XI se ocupa exclusivamente de la EIB. En el artículo 52 leemos:

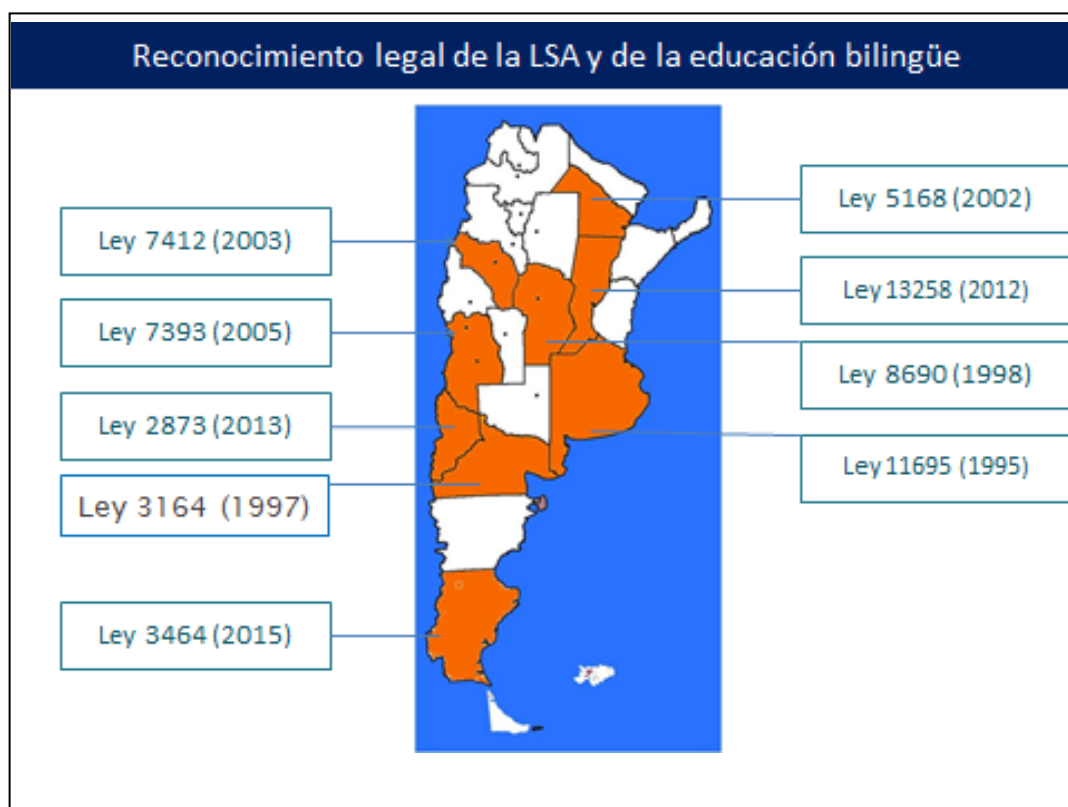
La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, Inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve el diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (p.11).

Si bien esta ley valora el diálogo entre pueblos lingüística y culturalmente diferentes, su alcance se restringe a los pueblos originarios, como se evidencia en los documentos publicados por el Ministerio de Educación dentro de la modalidad de EIB (Russell y Lapenda, 2010). Desde esta perspectiva restringida de EIB, se excluye a los miembros de la comunidad sorda, entre otros.

Sin embargo, en los 90, junto con la legitimación científica a la que hacíamos referencia en el apartado anterior, comienza el reconocimiento legal de la LSA y de la educación bilingüe para los miembros de la comunidad sorda, a nivel provincial, como se especifica en la Figura 1.<sup>6</sup> En los casos mencionados, las normativas se incluyen en el terreno de la discapacidad y de la EE y no en el marco de leyes lingüísticas más generales. En este sentido, coincidimos con Famularo (2008) en que la LSA ocupa un espacio social restringido que se identifica, principalmente, con la discapacidad auditiva y que estamos lejos de incorporarla a las políticas orientadas al plurilingüismo.

Es oportuno, sin embargo, destacar un notable avance en la dirección de la construcción de políticas de educación plurilingüe a nivel provincial: la provincia del Chaco sancionó la Ley N° 5905/07 (reglamentada mediante el decreto N° 1064/08 y modificada con la Ley N° 6975/12) que incorpora la LSA como una lengua más entre las lenguas, indígenas, comunitarias, regionales y extranjeras que se incluyen en el Programa de Educación Plurilingüe, que será implementado por la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo. Leyes como esta podrían considerarse parte del inicio de una potencial transformación social hacia la igualdad de los diversos

bilingüismos que conforman el panorama plurilingüe argentino, cuyas asimetrías son evidentes, tal como lo señalan Banfi et al. (2015), quienes destacan los contrastes que desfavorecen a los programas bilingües de lenguas minoritarias (de comunidades indígenas y de sordos), frente a otros programas bilingües (de escuelas primarias y de elite); por ejemplo, en relación a la disponibilidad de material didáctico y de docentes formados.



**Figura 1<sup>7</sup>.** Fuente: reproducida con autorización de sus autores (Yarza, Cvejanov, Ibarra y Ortíz, 2016).

A nivel nacional, desde el año 2012, se han llevado a cabo importantes acciones organizadas por el Movimiento Argentino de Sordos (MAS) y la Confederación Argentina de Sordos (CAS), fundamentalmente con el fin de lograr la oficialización de la LSA. Sin embargo, no se ha logrado aún ningún tipo de reconocimiento en este sentido.<sup>8</sup>

En cuanto a normas supranacionales, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), con jerarquía constitucional, garantiza



derechos lingüísticos y culturales a los miembros de la comunidad sorda (Artículo 24, punto 3, inciso b y c; Artículo 30, punto 4), aunque no se pronuncia de manera explícita por una EIBB sino que promueve lo que considera una educación inclusiva.<sup>9</sup>

### **3. Formación lingüística para una EIBB**

Como ha sido reconocido por numerosos investigadores, a pesar de haber estado largo tiempo escolarizadas, las personas sordas presentan escasos resultados académicos, en general, y un bajo rendimiento en lectura y en escritura del español, en particular (Massone, Simón y Gutiérrez, 1999; Pertusa y Fernández-Viader, 2004; Rusell y Lapenda, 2012, entre otros). Ya que ser sordo no impide ni dificulta ningún aprendizaje, es necesario revisar las prácticas pedagógicas y, especialmente, la formación docente.

En relación con los docentes, nos interesará reflexionar sobre dos aspectos centrales de su formación lingüística que inciden en el proceso educativo y en la alfabetización de personas sordas hablantes de LSA. Nos referimos a la competencia comunicativa en LSA del docente oyente y a su conocimiento metalingüístico sobre la LSA: no hay dudas de que para que la interacción educativa sea posible es indispensable la comprensión mutua y, es sabido, asimismo, que la reflexión sobre la complejidad funcional, estructural y cultural de la L1 mejora las habilidades lingüísticas en esa lengua y contribuye al aprendizaje de la L2.

Contar con un docente competente en LSA es fundamental, ya que es la persona “[...] que regula el proceso interactivo en el aula y es la que sirve de andamio para la construcción de la lengua del alumno” (Veinberg y Famularo, 2007, p.139). Por su parte, Rusell y Lapenda (2012) destacan que el uso de la LSA es imprescindible en la enseñanza y aprendizaje del español escrito, ya que “permite un diálogo fluido a la hora de hacer la presentación de los textos, hacer hipótesis de lectura, realizar inferencias, contrastarlas, reformularlas y guiar los diferentes análisis” (p.68), por lo que ser lingüísticamente competente se torna indispensable.

Al hacer una evaluación sobre la competencia en LSA de los docentes, la CAS reconoce que “la realidad de las escuelas indica que hay serias falencias en los conocimientos de LSA por parte de los profesores oyentes de sordos que garanticen el dominio de una lengua para enseñar y que hay pocos sordos con títulos docentes” (CAS, 2011, p.48). En relación a esto último, hay que destacar que la participación de sordos adultos resulta imprescindible dentro de proyectos de EIBB debido a que cumplen un rol fundamental: de modelo lingüístico para la adquisición de la LSA y de modelo social y cultural debido a que la familia de los niños sordos son, en su mayoría, personas oyentes que desconocen esta lengua, como ya hemos mencionado. Y, si bien es cierto que la participación de hablantes nativos todavía es insuficiente, coincidimos con Banfi et al. (2015) en que ha habido un importante cambio en los últimos tiempos, ya que se ha incrementado la presencia de adultos sordos en las escuelas, no solo como auxiliares docentes sino también como docentes.<sup>10</sup>

Banfi et al. (2015) coinciden con la CAS en señalar que los docentes oyentes solo conocen “algo de LSA” (p.134). Y, en cuanto al conocimiento metalingüístico de la LSA, afirman que los docentes no evidencian ningún tipo de conocimiento, al igual que los auxiliares o asistentes sordos.

Ahora bien, ¿por qué los docentes oyentes generalmente evidencian escasa competencia comunicativa en LSA? ¿Por qué carecen de conocimientos metalingüísticos de LSA? ¿Cómo se podría mejorar esta situación? Podremos encontrar alguna respuesta si indagamos en la formación de los formadores de profesores de sordos y en los lineamientos de política lingüístico-educativa que se plasman en las *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares* para la EIB y los profesorado de EE, elaborados en 2009 por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la República Argentina.

### **3.1. Formación lingüística en LSA: sobre formadores docentes**

#### **3.1.1 Acerca del desarrollo de la competencia comunicativa en LSA**

Hasta hace muy poco tiempo, la formación de profesores de niños sordos presentaba una fuerte tendencia paramédica. Incluía, por ejemplo, “[...] materias que instruían

acerca de la fisiología del aparato auditivo y el sistema fonador, saberes acerca de la lectura y comprensión de pruebas audiométricas y tan solo un taller optativo para el aprendizaje de LSA” (Sipes, 2011, p.34). Aquí encontramos una respuesta a nuestro interrogante acerca de las razones de la pobre competencia comunicativa en LSA de los docentes oyentes: la mayor parte de los docentes que se desempeñan en las escuelas bilingües no han asistido a cursos de LSA como parte de su instrucción formal, aunque en los programas de formación docente de algunas jurisdicciones provinciales (Buenos Aires, por ejemplo) ya se han introducido de manera formal cursos de LSA, de enseñanza de L2 y de lingüística (Banfi et al., 2015). El escaso conocimiento de la LSA podría relacionarse, también, con la poca formación lingüística y didáctica de las personas sordas y/u oyentes que les han enseñado LSA en los cursos extracurriculares, principalmente (Curiel y Astrada, 2001). Hagamos un poco de historia.

En 1987, la CAS puso en marcha el dictado de los primeros cursos de LSA a cargo de instructores sordos (Famularo, 2016). Al mismo tiempo se ponían en marcha las primeras escuelas bilingües para sordos (por ejemplo, la escuela CIBES funciona desde 1987, según Banfi et al., 2015). Con las propuestas educativas bilingües, la LSA se transformó en la lengua de acceso al currículo. En ese momento, entonces, surgió la necesidad de los miembros de la comunidad educativa de aprender esta lengua. Y, de ahí en más, la demanda de cursos de LSA fue creciendo por la presencia de personas sordas en los diversos ámbitos públicos y por la necesidad de llevar adelante intercambios comunicativos entre sordos y oyentes. Podemos decir, entonces, que en nuestro país existe una importante tradición en la enseñanza de la LSA, en especial, dentro del movimiento asociativo de sordos y en algunas instituciones privadas.

Hasta hace poco tiempo, estos cursos eran llevados adelante sin formación lingüística o didáctica específica relativa a la enseñanza de segundas lenguas. Curiel y Astrada (2001) analizan las modalidades de enseñanza de la LSA y concluyen que, en todos los casos (modalidad I: los instructores son personas oyentes acompañados de sordos; modalidad II: los instructores son hijos oyentes de padres sordos y la modalidad III: quienes enseñan la LSA son los propios sordos en sus asociaciones), la LSA se enseñaba

a partir de listados de vocabularios temáticos, en los que se realizaba una equivalencia uno a uno entre la palabra del español y la seña. Los cursos se fundaban, básicamente, en el conocimiento de hablante de LSA. Por esta razón, las dificultades eran evidentes y quienes participaban veían frustradas sus expectativas: los estudiantes no lograban buenos desempeños y la comunidad sorda veía limitadas sus posibilidades de intercambios comunicativos (Avendaño, Curiel y Cvejanov, en prensa).

Preocupados por estos resultados, en 2007, la CAS organizó la Cumbre LSA - Declaración de Patrimonio Lingüístico y Herencia Cultural de la LSA- con el fin de acordar pautas de enseñanza de la LSA que permitan preservar el legado lingüístico de la comunidad. Todas las asociaciones de sordos del país participaron de este evento. Precisamente, a partir de ese año, se inicia una serie de cursos de capacitación en enseñanza de la LSA mediante el enfoque comunicativo a cargo de instituciones públicas y privadas de: Entre Ríos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Neuquén, cuyos destinatarios fueron los miembros de la comunidad sorda (Avendaño et al., en prensa). En ese momento se comienza a pensar, asimismo, sobre la aplicación del marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, en relación a la LSA (Famularo, 2007). Pero, el salto cualitativo en cuanto a formación académica en enseñanza de la LSA se logró recientemente con la puesta en marcha, en el año 2018, de la Tecnicatura Universitaria en LSA (TULSA), que otorga el título de Instructor Universitario en LSA (en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Res. 310/17). En esta se inscribieron doscientas setenta personas sordas de diecinueve provincias, según información aportada en 2018 por J. C. Druetta, uno de los coordinadores de la TULSA. Es indudable el impacto que esta formación traerá a mediano plazo, tanto para el logro de una buena competencia comunicativa de las personas oyentes (entre ellas, los docentes de sordos) como para el reconocimiento laboral de las personas sordas que enseñan LSA. Coincidiremos en que se trata de un enorme avance, con múltiples consecuencias que exceden las vinculadas estrictamente a la calidad de los cursos impartidos y a la mejor competencia de los docentes oyentes.

Así como la formación académica de quienes enseñan LSA se está fortaleciendo, la presencia de la LSA como parte del contenido curricular de algunos profesados de sordos y de las carreras de intérprete LSA-español que se dictan en diversas instituciones de educación superior de Argentina, seguramente permitirá que se continúe reflexionando sobre su enseñanza y mejorando los resultados de aprendizaje.

### **3.1.2. Acerca de las posibilidades de reflexión metalingüística**

En numerosos trabajos (Di Tullio, 2005; Hudson, 2004) se argumenta sobre lo beneficioso que resulta para el usuario de cualquier lengua acceder al conocimiento explícito de sus aspectos formales y, principalmente, para los profesores de una L2 (en nuestro caso, docentes sordos que enseñan LSA a hablantes de español, o docentes sordos/oyentes, que enseñan español escrito a niños sordos), quienes, a su vez, deben hacer reflexionar a sus estudiantes sobre la lengua, para reconocer y controlar sus habilidades lingüísticas.

En el punto tres, nos preguntábamos por las razones por las que los docentes de sordos carecen de estos conocimientos metalingüísticos. También aquí haremos un poco de historia y veremos que enseñar y aprender la LSA y su gramática no es tarea sencilla cuando hay pocos recursos humanos formados y poca literatura accesible.

Como hemos dicho, en general, quienes enseñaban la LSA no contaban con formación lingüística: o bien no conocían las descripciones gramaticales que se habían producido o bien contaban con un saber fragmentario (Curiel y Astrada, 2001; Simón y Massone, 2002). El desconocimiento de cuestiones gramaticales de la LSA se relacionaba con el hecho de que los tradicionales cursos de LSA se desarrollaban en paralelo con las publicaciones de las primeras descripciones lingüísticas de la lengua, a las que no todos tenían acceso. Circulaban, en su lugar, reglas del tipo: “La interrogación se pone siempre al final de la oración”, “No puede utilizarse el sujeto tácito”, “No se utilizan los artículos”, “Los verbos se utilizan solo en infinitivo”. El problema es que estas reglas, no solo sesgaban la complejidad estructural de la LSA sino que, en muchos casos, no eran descriptivamente adecuadas (Cvejanov, 2008).

En 1993 se publican los dos primeros diccionarios de LSA/español (Massone, 1993 y Crespo, 1993) y un año después, se publica el primer libro, en español, dedicado a diversos aspectos de la comunidad sorda argentina y su lengua (Massone y Machado, 1994). Estos materiales son los que permiten comenzar a reflexionar sobre la LSA. Se suman, con el tiempo, numerosas publicaciones especializadas cuyos contenidos se difundían en congresos y cursos de capacitación de gran convocatoria. Aún hoy, los esforzados lectores del material en circulación, que en general cuentan con escasa formación gramatical, lamentan el alto grado de especialización de los textos, cuya lectura genera bastante frustración. Es necesario elaborar, pues, una gramática pedagógica de la LSA en español y, fundamentalmente, en LSA, que incluya los avances logrados hasta el momento y que complete las cuestiones relevantes no tratadas o tratadas de manera insuficiente en las primeras aproximaciones al tema. Las razones de la ausencia de este material son múltiples. Una de estas se relaciona con la naturaleza ágrafa de la LSA y con el hecho de que los investigadores no son, usualmente, hablantes nativos, por lo que para registrar, interpretar y transcribir la LSA se requiere de una serie de recursos humanos y tecnológicos con los que, en ocasiones, no se cuenta en la dimensión deseada. Otra de las razones es que, en nuestro país, no contábamos con programas de formación específicos en lingüística de LSA, por lo que existen pocos especialistas en la disciplina. Solo recientemente, con la creación de las tecnicaturas universitarias en interpretación de LSA-español (TUILSA-E) y la apertura de la TULSA, se introduce de manera formal y sistemática el estudio de la lingüística de la LSA en las universidades de nuestro país, entre sus contenidos curriculares<sup>11</sup>. Esto, sin lugar a dudas, tendrá una incidencia enorme en el progreso de la disciplina, tanto en el desarrollo de cuestiones de lingüística teórica como en las de lingüística aplicada, y además promoverá la formación de recursos humanos y de material didáctico requeridos en los profesados de sordos.

### **3.2. Formación lingüística y enseñanza del español escrito**

Diversas descripciones de las características del español escrito de las personas sordas dan cuenta de sus “errores” morfosintácticos y textuales. En este punto, nos parece

pertinente introducir la noción de “interlengua” (IL) (Selinker, 1972). La IL es una lengua de transición entre la L1 y la L2. Desde este punto de vista, las oraciones de alumnos que aprenden una L2 se conciben como manifestaciones de la existencia de un sistema lingüístico transicional y no deben considerarse como errores o construcciones agramaticales. Las interlenguas de quienes comparten su L1 revelan un conocimiento subyacente de la L2 en ese momento, una competencia transitoria de aproximación a la L2. Según la teoría de la IL, el proceso de aprendizaje de la L2 es una serie evolutiva de sucesivos estadios o interlenguas: el primero de ellos se manifiesta cuando el alumno intenta utilizar la L2 por primera vez y el más avanzado cuando se da la mayor aproximación entre la IL y la L2.

La descripción de la IL se basa en la comparación bilingüe. La información de estos sistemas aproximados del estudiante será de gran utilidad para el docente en la planificación de la estrategia pedagógica a seguir, por lo que es indispensable garantizar no solo la competencia comunicativa sino también el conocimiento de las gramáticas de las lenguas involucradas por parte de los docentes. De otro modo, no será posible llevar adelante las necesarias reflexiones contrastivas entre español y LSA, lenguas que, por otra parte, presentan grandes diferencias morfológicas y sintácticas (la LSA es una lengua de núcleo final, altamente incorporante, que presenta una flexión nominal y verbal irregular, con morfemas clasificadores y construcciones verbales seriales que no se observan en las lenguas indoeuropeas) independientemente de las peculiaridades de las gramáticas de modalidad visogestual (como el uso gramatical del espacio y la simultaneidad manual y no manual que los múltiples articuladores admiten).

A modo de ejemplo, consideremos cuestiones de orden. Las lenguas pueden clasificarse en dos grandes grupos en función de la posición que ocupa el núcleo en relación a su complemento (Chomsky, 1981). Así, habrá lenguas de núcleo inicial, como el español (1) y la lengua de señas brasileña y lenguas de núcleo final, como el vasco y la LSA (2). El verbo **-en negrita-** es el núcleo del sintagma verbal encorchetado. Al complemento lo destacamos en cursiva:

Lenguas de núcleo inicial

(1) Juan [**tiró la piedra**]

Lenguas de núcleo final:

(2) PRO1 [*PIZZA PONER-OREGANO*]<sup>12</sup>

"Yo le pongo orégano a la pizza"

(LSA, Curiel, 1993, p.132)

Saber, por un lado, que el español y la LSA presentan un orden básico de palabras diferente y, por otro lado, que hay un subgrupo verbal de la LSA que incorpora morfemas clasificadores de manipulación conformando un núcleo verbal complejo. Es de gran importancia a la hora de reconocer la idiosincrasia de los siguientes fragmentos de escrituras de cuatro personas sordas hablantes de LSA en los que se describe cómo preparar mate, en el marco de un taller de lectura y escritura para estudiantes sordos universitarios:

Escrito 1: "Primero empieza [mate y bombilla **te pongas yerba**] mitad poner agua caliente. Te quieres elegir azúcar o amargo".

Escrito 2. "[Mate bombilla **poner yerba**] agua caliente sin azúcar".

Escrito 3. "Primero herví agua caliente, [mate **pone yerba**], menta, bombilla [...]".

Escrito 4. "Coloca una pava con agua caliente o fría. [El mate con bombilla **poné yerba**] con dulce o amargo (depende su gusto) [...]".

Es evidente que, en relación al orden de palabras, han utilizado estrategias de transferencia de la LSA al español escrito, que podrán ser identificadas por los docentes solo si reciben formación lingüística específica. Conocer de manera explícita las características de estas construcciones permitirá identificar esta marca de la LSA en el español escrito y planificar actividades que contribuyan al paso de un nivel de interlengua a otro, en el que prime la gramática del español.

La expresión simultánea de unidades lingüísticas fonológicas, morfológicas y sintácticas es otro de los aspectos más peculiares de las lenguas de señas determinado por la



modalidad visogestual en la que estas lenguas se reciben y transmiten. La existencia de simultaneidad se vincula estrechamente con las características del sistema articulatorio propio de estas lenguas: los articuladores manuales son múltiples e independientes. Además, poseen articuladores no manuales que también funcionan de forma autónoma. Será inevitable y sumamente enriquecedor reflexionar sobre su carácter simultáneo en contraposición con la naturaleza secuencial del español que se manifiesta claramente en la escritura.<sup>13</sup>

Recapitulando, si los docentes son capaces de reflexionar metalingüísticamente sobre la LSA y el español podrán interpretar las interlenguas de sus alumnos y planificar actividades más adecuadas para que se aproximen cada vez más a la L2, según sus posibilidades y necesidades, al tiempo que reflexionan sobre su propia lengua.

En relación al desarrollo de la reflexión metalingüística en los niños y jóvenes sordos, es interesante tener en cuenta las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. En este sentido, Peluso (2014) plantea que las posibilidades actuales de registrar un texto videofilmado en lenguas de señas y, de este modo objetivarlo, potencia enormemente la reflexión metalingüística al permitir su observación y manipulación. De hecho, es una práctica muy común entre las personas sordas subir videos en lengua de señas a *Youtube*, para compartir narraciones o brindar información sobre algún tema de interés colectivo, por ejemplo. Esto se puede explotar pedagógicamente de modo que los niños y jóvenes, de la mano de sus docentes, utilicen el metalenguaje aprovechando las posibilidades que la tecnología ofrece y que ellos disfrutan.<sup>14</sup>

Peluso (2014) demuestra que las propiedades básicas de los sistemas representacionales de escritura son compartidas por las videograbaciones: se refiere a las propiedades de la permanencia, la objetivación y el carácter diferido. Concebir la escritura en “términos más amplios que lo que supone circunscribirla al uso de un sistema representacional” (p.282) como los sistemas de escritura y considerar que los textos videograbados en lenguas de señas “pueden funcionar como un sistema alternativo de escritura” (p.282), permite pensar tanto en el desarrollo de una cultura letrada en lengua de señas como en la posibilidad de enseñar a escribir el español

partiendo de estos textos, por ejemplo, y no, necesariamente, de la 'oralidad' de la lengua de señas. La implementación de estas ideas en una escuela bilingüe para sordos de Uruguay ha permitido importantes avances en varias direcciones.

En Argentina, tenemos que destacar el aporte del campo de las lenguas extranjeras a la alfabetización de las personas sordas, de la mano de Rusell y Lapenda (2012). Estas autoras dan cuenta de los buenos resultados obtenidos en la implementación de un programa de instrucción con un enfoque y metodología de enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) con alumnos sordos. El grupo que participó del programa mostró más efectividad para la producción escrita que otro grupo que participaba de una escolaridad sin enfoque de enseñanza ELSE. Además, el grupo de alumnos sordos que participó tuvo resultados semejantes al de los estudiantes extranjeros no hispanohablantes (aunque siempre menores a los hablantes nativos, que ya conocen la lengua que escriben). Los datos que presentan las autoras invitan, pues, a incorporar este tipo de enfoque a la enseñanza del español a niños y jóvenes sordos. Actualmente, y luego de la conformación del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera, en el 2004, se ofrecen diversas formaciones de grado y posgrado en distintas universidades nacionales (UUNN) que capacitan para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera y de la que formadores de docentes de niños sordos podrían nutrirse.

#### **4. Hacia una EIBB en la modalidad EIB**

Teniendo en cuenta los aportes de diversos especialistas, Banfi et al. (2015) proponen cinco áreas de conocimiento y competencias que una formación docente de todo programa bilingüe debería incluir: el conocimiento y competencia en las lenguas y en las culturas involucradas en el proceso educativo, el contenido disciplinar a ser enseñado, el conocimiento pedagógico para la enseñanza en un contexto bilingüe y conocimiento acerca del bilingüismo y la educación bilingüe. Sería recomendable, entonces, que la enseñanza de la LSA y la descripción y reflexión sobre la LSA se incluyan en el diseño curricular de la formación docente a nivel nacional, junto con metodologías de enseñanza bilingüe. Habría que integrar, además, conocimientos

culturales como las historias de las comunidades sordas, sus tradiciones narrativas y todo lo que les sea culturalmente significativo.

Consideraremos ahora las *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para la Formación Docente* de la modalidad de EE y de EIB elaboradas por el Ministerio de Educación de la República Argentina (MERA) a fin de comparar sus lineamientos formativos generales con los requerimientos propuestos para la educación bilingüe por Banfi et al. (2015) (Tabla 1).

Si bien en esta oportunidad no haremos un análisis detallado de los contenidos de ambas modalidades, las instancias curriculares de la EE reflejan una visión patologizante de la sordera y de los miembros de la comunidad sorda. Y, aunque se incorpora la LSA, no se habla de educación bilingüe ni de interculturalidad, por lo que no parece que se considere a la persona sorda como miembro de una minoría lingüística y cultural. Las sugerencias de la EIB, en cambio, satisfacen ampliamente los requerimientos recomendados para la formación docente en educación bilingüe. Resulta evidente, pues, que los niños sordos podrían contar con docentes con una formación que garantice su derecho a crecer bilingües en el marco de la modalidad EIB, más que en la EE, en la que se desarrolla actualmente.

**Tabla 1.**

*Comparación entre las recomendaciones para diseños curriculares de la EE y de la EIB*

Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para la Formación Docente Ministerio de Educación de la República Argentina (2009) Contenidos de la Formación Específica	
Modalidad Educación Especial (Orientación en Discapacidad Auditiva - DA) Instancias curriculares prioritarias	Modalidad Educación Intercultural Bilingüe Sugerencias de ejes temáticos
<p>1. Trastornos del desarrollo en sujetos con DA “en el que se abordan las características de los síndromes y problemas relacionados con la DA, junto con lo vinculado a la fonación y articulación” (MERA, 2009, p.62).</p> <p>2. El aprendizaje en los sujetos con DA: “Se entiende que el aprendizaje es producto de una interacción social que se sostiene a partir de un acto comunicativo, donde la DA es un obstáculo pero no un impedimento [...]” (MERA, 2009, p.63).</p> <p>3. Abordajes pedagógicos en sujetos con DA: en relación al futuro docente, se considera que: “Es importante que conozca las diferencias entre las modalidades de apropiación de una lengua cuando los significantes son accesibles para el usuario, y la complejidad del aprendizaje de la misma cuando este no puede captar con precisión la sustancia de dichos significantes, lo que provoca que la deficiencia auditiva, al obstaculizar el acceso al aprendizaje habitual o convencional, plantee un abordaje diferente respecto de los sujetos normoyentes “ (MERA, 2009, p.63).</p> <p>4. Alteraciones en el lenguaje y la comunicación: “Conocer las perturbaciones del lenguaje [...] de los sujetos con DA permitirá una intervención adecuada [...]. Será necesario conocer la relación entre DA, los problemas del lenguaje y los procesos de aprendizaje [...]” (MERA, 2009, p.64).</p> <p>5. Lengua de señas.</p> <p>6. Formación laboral e inserción social de las personas con DA.</p>	<p>1. Fundamentos de la EIB:                      * la interculturalidad como fundamento socioantropológico;                      * la interculturalidad en el contexto histórico y político.</p> <p>2. Bilingüismo:                      * teoría integral del lenguaje;                      * los procesos psico y sociolingüísticos en el aprendizaje y uso de las lenguas;                      * los procesos de socialización lingüística.</p> <p>3. Sujetos: deberá incluir, entre otras cuestiones “los fundamentos psicosociales y antropológicos de la pedagogía en EIB” (MERA, 2009, p.22).</p> <p>4. La enseñanza: incluye la reflexión metalingüística sobre la L1 y los fundamentos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de L2, entre otros aspectos: “la formación [...] requiere como requisito impostergable el conocimiento y aprestamiento en al menos una lengua indígena, en caso de que el futuro docente sea hispanohablante, de manera de evitar una apropiación meramente conceptual de la didáctica del bilingüismo” (MERA, 2009, p.23).</p>

**Fuente:** elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Profundizar los caminos que comenzaron a transitarse a fines del siglo XX en relación a la educación de las personas sordas, los de la EIBB, es, entre otras acciones, ahondar y ampliar la formación lingüística y, en ese proceso, migrar de la modalidad de EE a la de la EIB. En este encuadre, los docentes, sordos y oyentes, podrán obtener una formación inicial para ser más competentes en ambas lenguas y culturas y en la enseñanza bilingüe.

En el siglo XXI, se han abierto caminos que creemos que traerán cambios sustanciales, aunque no podamos todavía evaluar su impacto en la EIBB y, mucho menos aún, en la alfabetización de las personas sordas: me refiero a la apertura de las primeras carreras de intérpretes de LSA-español, la puesta en marcha de la TULSA, el creciente protagonismo sordo en distintos roles dentro de las instituciones de diversos niveles educativos, la apertura de programas de formación de grado y posgrado en enseñanza del español como L2. También vemos con optimismo la creciente cantidad de material videofilmado en LSA, que nos hace pensar en la posibilidad del surgimiento de una cultura letrada videograbada en LSA, que una EIBB debería promover junto con el aprendizaje del español escrito (Peluso, 2014).

Esperamos que socializar este trabajo contribuya a la reflexión acerca del complejo entramado de la formación lingüística en una EIBB que es necesario fortalecer para poder llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje del español escrito enraizado en la lengua y la cultura de la comunidad sorda.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño, F.; Curiel, M. y Cvejanov, S. (En prensa). Capacitación en enseñanza de la Lengua de Señas Argentina en el Comahue: propuesta y perspectivas. En S. Cvejanov et al. (Comp.), *Actas del IV Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas*. Neuquén, Argentina EDUCO.
- Banfi, C.; Rettaroli, S. y Moreno, L. (2015). Educación bilingüe en Argentina. Programas y docentes. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (9), 111-134.



- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht, Holanda: Foris.
- CAS. Confederación Argentina de Sordos. (2011). ANEXO. En *Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos, hipoacúsicos y para niños oyentes con trastornos del lenguaje* (pp. 47-50). Ministerio de Educación del Gobierno CABA, Argentina y COPIDIS.
- Constitución de la Nación Argentina (1994). Disponible en <http://pdba.georgetown.edu/Parties/Argentina/Leyes/constitucion.pdf>
- Crespo, N. (Dir). (1993). *Diccionario de Lenguaje de Señas de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Panorama Match.
- Curiel, M. (1993). Órdenes marcado y no marcado. *Signo y Seña*, 2, 127-141.
- Curiel, M. y Astrada, L. (2001). La formación de instructores sordos de lengua de señas en el Programa de LSA. En *VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-Bicultural para Personas Sordas*, Santiago de Chile, Chile.
- Cvejanov, S. (2008). Gramática de la LSA: de la necesidad a la satisfacción. Presentado en las *Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Bariloche, UNCO, Argentina.
- Cvejanov, S. y Curiel, M. (2006). Sintaxis y simultaneidad en lengua de señas argentina: una aproximación descriptiva. *Revista de Lengua y Literatura*, 34, 99-112.
- De León, A.; Flores, I.; González, R.; Romero, C. y Tourón, G. (2014). Los sordos, el español escrito y la comunicación. En *TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas* (pp 31-37). TUILSU, Udelar, Montevideo.
- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.
- Famularo, R. (2007). Aplicación del marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, y ¿por qué no de la LSA? Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional de Escuelas de Sordos con Proyectos Educativos Bilingües*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- Famularo, R. (2008). Políticas lingüísticas e interpretación en LS. *Seminario sobre Lenguas y Políticas Sociales*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.
- Famularo, R. (2016). *Medio Cielo*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Grosjean, F. (1999). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Deaf worlds* 15(2), 29-31.

- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40(1), 105-130.
- Lizzi, C.; Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos XXXVIII(2)*, 99-320.
- Massone, M.I. (1993). *Lengua de Señas Argentina. Diccionario Bilingüe*. 2 Vol. Buenos Aires, Argentina: Sopena.
- Massone M.I. y E. Machado (1994) *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe.*, Bueno Aires: Edicial.
- Massone, M.I.; Simón, M. y Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y Vida Año XX(3)*, 24-33.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2009). *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Educación Intercultural Bilingüe*.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2009). *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Prof. de Educación Especial*.
- Peluso, L. (2000). Políticas educativas y lingüísticas en la educación del sordo: hacia una educación culturalmente sensible. En L. Peluso y C. Torres (Org.), *Indagaciones en los márgenes. Cuestiones sobre el lenguaje, psicología y educación* (pp. 79-94). Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Peluso, L. (2014). *Entre representar, registrar/grabar, describir y computar* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Peluso, L. (En prensa). Estudios Sordos. Consideraciones sobre el campo. En S. Cvejanov et al. (Comp.), *Actas del IV Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes de Lenguas de Señas*. Neuquén, EDUCO, Argentina.
- Pertusa, E. y Fernández-Viader, M. P. (2004). La lengua escrita en el niño sordo: la escritura. En M. P. Fernández Viader y E. Pertusa (Coord.), *El valor de la mirada: Sordera y Educación* (pp. 293-336). Barcelona, España: Edicions Universitat.
- Rusell, G. y Lapenda, M. E. (2010). La alfabetización de alumnos sordos en el marco de la educación intercultural bilingüe. Ponencia presentada en el *Congreso Regional de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura*. Universidad General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Rusell, G. y Lapenda, M. E. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Signo y Seña, X(22)*, 63-85.

- Selinker, L. (1972). La interlengua. En J. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 79-101). Madrid, España: Visor.
- Simón, M. y Massone, M. I. (2002). La transposición didáctica de la LSA. En M. Simón; M.I. Massone y V. Buscaglia (Comp). *Educación de sordos: ¿Educación Especial y/o Educación?* (143-157). Buenos Aires, Argentina: Editorial LibrosenRed.
- Sipes, M. (2011). Formar docentes de educación especial. *Revista del IIICE*, N°30, 33-46.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una construcción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Skliar, C.; Massone, M. I. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 2(69), 85-100.
- Skutnabb-Kangas, T. (1994). Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism. En I. Ahlgren y K. Hyltenstam (Ed.), *Bilingualism in Deaf Education* (pp. 139-159). Hamburgo, Alemania: Signum-Verl.
- Veinberg, S. (1996). Argentinien: Anfänge und Entwicklung der Erziehung Gehörloser. *Das Zeichen. Zeitschrift Zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörlose*, 38, 488-496.
- Veinberg, S. y Famularo, R. (2007). Los rasgos no manuales en la interacción educativa. En S. Cvejanov (Dir.), *Lenguas de señas. Estudios de lingüística teórica y aplicada*, (pp. 133-143). Neuquén, Argentina: EDUCO.
- Yarza, M.V. (2015). *Comunidad sorda y lengua escrita. Un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita* (Tesis de Maestría), Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA. Repositorio Institucional de Acceso Abierto.
- Yarza, M.V.; Cvejanov, S.; Ibarra, N. y Ortíz, L. (2016). La LSA en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén: testimonios acerca de su surgimiento, consolidación y resistencia. Presentado en *VII Jornadas de Historia de la Patagonia*. Santa Rosa, Argentina, Universidad Nacional de La Pampa.



---

<sup>1</sup> Docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Magíster en Lingüística y profesora de Sordos y Perturbados del Lenguaje. Profesora adjunta regular de Lingüística I y II de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras y coordinadora de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina-Español (UNCo).

<sup>2</sup> Massone y Simón (2002) comparten testimonios de personas sordas en los que se evidencia la violencia del modelo educativo oralista en la Argentina:

Mujer (55 años): “Me gustaba hablar con las manos con mis compañeras. Cuando las monjas nos veían nos pegaban, nos prohibían señar LSA. Estaba cansada de decir siempre pa pa pa”.

Joven (15 años): “Las maestras decían que hablar con las manos era feo y muy importante con la boca. Las autoridades no querían, algunas decían que la LSA era de monos”.

Mujer (45 años): “A mí no me gusta que mi hijo señee por la calle. Me da vergüenza” (p.5).

<sup>3</sup> No todas las personas sordas son miembros de la comunidad Sorda. Quienes son miembros, comparten no solo una lengua visual sino también sentimientos de identidad grupal - independientemente de su condición audiológica-, matrimonios endogámicos y prácticas asociativas a nivel local, nacional e internacional (Yarza, 2015). A nivel nacional, la Confederación Argentina de Sordos (CAS) promueve y defiende los derechos de las personas sordas. Nuclea a más de 20 asociaciones y es una de las 134 confederaciones asociadas a la World Federation of the Deaf (Federación Mundial de Sordos, WFD, por sus siglas en inglés), disponible en <http://wfdeaf.org/>

<sup>4</sup> Para la CAS y la WFD, en la educación bilingüe para sordos debería utilizarse “la lengua de señas de cada país más el idioma nacional en su modalidad escrita” (CAS, 2011, p.50).

<sup>5</sup> En Argentina, además de la educación bilingüe, se observan otras propuestas educativas: escuelas de tradición oralista, niños integrados en escuelas comunes, en ocasiones con la presencia de intérpretes de LSA y escuelas especiales a la que asisten niños con diversas discapacidades, entre ellos niños sordos (Banfi et al., 2015).

<sup>6</sup> Estas leyes evidencian diversas perspectivas en relación al tipo de reconocimiento de la LSA (como lengua oficial o lengua natural, por ejemplo) y al tipo de bilingüismo (algunas establecen una educación en LSA y español oral y escrito y otras promueven una educación bilingüe-bicultural con la LSA como L1 y el español escrito como L2).

<sup>7</sup> Las leyes mencionadas en la **Figura 1** están disponibles en la página web del Sistema Argentino de Información Jurídica. No se incluyó la ley N° 672/01, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que reconoce “oficialmente el lenguaje e interpretación de señas como lengua y medio de comunicación para las personas con necesidades especiales auditivas”.

<sup>8</sup> El MAS es un movimiento independiente que nuclea a personas que comparten la lucha de la comunidad sorda argentina por sus derechos.

<sup>9</sup> Al respecto, compartimos la opinión de la CAS (2011):

No estamos de acuerdo en fomentar propuestas de integración y/o inclusión educativa para niños sordos en los niveles inicial y primario, ya que lo fundamental para permitir un desarrollo normal y adecuado de un niño sordo es promover el desarrollo de la LSA en la primera infancia y en escuelas de niños oyentes no se cuenta con el entorno lingüístico apropiado de esta lengua [...] consideramos oportuno focalizar el intercambio entre niños sordos y oyentes en actividades recreativas, deportivas, artísticas, exposiciones u otras actividades similares (p.48).

<sup>10</sup> El número de personas sordas que obtienen títulos docentes se va ampliando gracias, en parte, a la profesionalización gradual de los intérpretes de LSA-español.

---

<sup>11</sup> Es necesario destacar el gran avance que se está llevando a cabo en las universidades nacionales argentinas: la carrera de intérprete de LSA-español se dicta en las universidades nacionales de Cuyo (desde 2005), de Entre Ríos (desde 2013), de Villa María (desde 2016) y del Comahue y de Misiones (desde 2018).

<sup>12</sup> Las lenguas de señas son ágrafas. Para representarlas, en la lingüística de las lenguas de señas se utiliza un sistema convencional de glosas que consiste en la selección de palabras del español con el significado más próximo a la seña, escritas en mayúscula (y con guiones si hay que utilizar más de una palabra del español, entre otros diacríticos).

<sup>13</sup> Cvejanov y Curiel (2006) presentan una aproximación descriptiva al heterogéneo grupo de construcciones sintácticas simultáneas de la LSA.

<sup>14</sup> Los altos índices de analfabetismo de la comunidad sorda conllevan sentimientos y actitudes negativos en relación a la lengua escrita (Yarza, 2015). Las nuevas tecnologías también contribuyeron a un cambio de actitud, como los sordos mismos señalan:

El español escrito es muy difícil para los sordos, no es nuestra lengua, es una segunda lengua [...] nuestra experiencia muestra que los textos largos en español escrito son de difícil comprensión para los sordos [...]. Hay que leer y escribir mucho, dado que el español escrito es sumamente importante para determinadas funciones de nuestra sociedad [...]. Antes del uso del español escrito en celulares y Facebook, los sordos no teníamos en cuenta que la escritura podía servir como una forma de comunicación fluida [...]. (De León, Flores, González, Romero y Tourón, 2014, p.31-32).