

ALFABETIZACIÓN DE SORDOS: CUANDO L2 ES LA LENGUA ESCRITA

LOPRETO, Gladys María
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9
gladys.lopreto4@gmail.com

Nos referiremos en el presente trabajo a un problema clave en la educación del sujeto sordo: la adquisición y desarrollo del Lenguaje, para el cual el Bilingüismo plantea una propuesta superadora. A diferencia del enfoque tradicional, parte de reconocer que la Lengua de Señas (LS) es su ‘lengua natural’ o Lengua Primera (L1), y que la lengua mayoritaria en el registro escrito -en nuestro caso el Español Escrito- constituye su Segunda Lengua (L2), de modo que alfabetizar equivale a enseñar Español Escrito como L2.

Puestos en la tarea de la formación docente de maestros de sordos, nuestro trabajo toca dos objetivos fundamentales de la institución escolar: la inclusión y la alfabetización, mediante las cuales se desarrollarán en el ‘alumno’ las capacidades de pensar, estudiar, investigar, que lo convertirán en ‘estudiante’ (Diseño Curricular 2008); apuntaremos aquí especialmente a la alfabetización, que requiere de una cierta maduración intelectual consistente en la aptitud para el pensamiento abstracto y, simultáneamente, de haber alcanzado cierto nivel de *lenguaje*, incluida determinada cantidad de vocabulario (Braslavsky B. 1992).

La lectura (incluida la escritura) podría considerarse una vía adecuada para la participación del sordo en la sociedad mayoritaria, si bien los oyentes tenemos el intercambio oral-auditivo del diálogo como base de interacción e incluso, desde la teoría, como base misma de desarrollo del lenguaje, de ahí la insistencia en ‘oralizarlos’. Frente a propuestas diferentes se levantan las tendencias ‘bien intencionadas’, altruistas, que cuestionan por el lado de la inclusión social con el argumento de que no oralizarlos, no enseñarles a ‘escuchar’, los condena al aislamiento. No negamos la importancia comunicativa de la oralidad pero creemos que en esos planteos pesa el prestigio de la palabra hablada, no ajeno a que el aprendizaje escolar se reduce muchas veces a la verbalización –especialmente oral- del conocimiento. Al mismo tiempo se desestiman otros usos no-orales, hoy bastante frecuentes, que permiten la interacción y son casi sustitutivos del intercambio oral, como celular, Internet, chat, e-mail, foros, a más de los tradicionales medios gráficos, la correspondencia epistolar, el mismo ‘diálogo’ entre autor y lector, la gestualidad, la mímica, la danza.

Pues bien: dada la importancia de la lectura y la premisa de que ‘los sordos no leen ni escriben’ pese a no tener impedimentos para ello, se nos plantea el desafío de salvar esa carencia. La primera dificultad que encontramos es su deficiencia en relación con el lenguaje –entendido como lenguaje verbalizado-, pero en el vínculo ‘maestro oyente–alumno sordo’ aparece a menudo un obstáculo de otro orden, esta vez no en el niño sino en la mente del adulto, que consideramos la principal causa del fracaso escolar: el imaginario generalizado sobre la incapacidad de los sujetos sordos para el pensamiento abstracto. Contestes con esa creencia, muchos docentes afirman que los niños sordos solo pueden aprender a *reconocer* o *copiar* nomenclaturas de objetos concretos, pero no recursos gramaticales o relacionales como la metáfora¹. Esta creencia negativa es funesta porque incide en el tipo de relación educativa que se establece, funcionando

1

Como sabemos, la metáfora no es solo de uso poético, ya que está altamente presente en la vida cotidiana (Lakoff G. y M. Johnson 1980), incluso en la ciencia (Halliday 2000).

como ‘profecía cumplida’: no solo reduce al sujeto sordo a la etapa del ‘pensamiento concreto’, que para Piaget sería anterior a los 6 años, sino que se le desconoce la posibilidad de acceso a la ciencia, a la ciudadanía; mucho más, pues si aceptamos que ‘el humano es un ser de lenguaje’ (H. Maturana 1990: 138), lo que le estamos negando es la misma condición humana.

Todo esto nos lleva a encarar varios planteos: las relaciones entre pensamiento y lenguaje, oralidad y escritura, el concepto de escritura, los procesos de alfabetización y cómo encararlos. Dejaremos para otro trabajo un aspecto también importante: la heterogeneidad comprendida en la categoría ‘sordo’, ya que no obstante vale considerar que su lengua natural es la Lengua de Señas (LS), tanto en el caso del sordo ‘absoluto’ como para aquellos que tienen algún resto auditivo, quienes mayormente eligen también la LS como lengua identitaria y lengua franca de la comunidad sorda.

Pensamiento y lenguaje

Una de las creencias difundidas y reforzadas por lecturas de Vigotsky es que ‘pensamos en palabras’, según la cual el lenguaje –entendido como lenguaje verbalizado– sería necesario al pensamiento. Hoy podemos afirmar que no es necesariamente así, basándonos en S. Pinker (2001), B. Lechevalier² (2007) y otros. Este último lo ejemplifica con los casos de algunos pueblos exóticos, de científicos, matemáticos, artistas, y justamente con los sordos. Utiliza los términos *lengua* y *lenguaje* en el sentido de F. de Saussure, quien en su famoso *Curso* de principios del XX definía a la *lengua* como sistema de signos lingüísticos, a los que, para hacerlos más comprensibles, los hacía equivalentes a las ‘palabras’. Al mismo tiempo, Saussure definía a la lengua como **oral**.

Pese a que hoy se considere que la lingüística saussuriana es reduccionista, esta definición en su momento fue revolucionaria, ya que hasta entonces el criterio -explícito o no- para estudiar lenguas era sobre todo la escritura literaria (Cf. Dicc. de Autoridades 1726-1739). En efecto, a partir de la valorización de lo oral por Saussure en Francia y pocos años después por E. Sapir en EUA, puede decirse que la ciencia lingüística *se democratiza*, ya que solo entonces puede pensarse en el lenguaje como una facultad universal, o dicho de otro modo, que todos los seres humanos tienen lenguaje. Luego, muchos estudios estructuralistas definen los rasgos constitutivos del mismo poniendo en 1er. lugar su naturaleza ‘oral-auditiva’, a tal punto que el estudio de cualquier lengua empezaba por su fonética.

Ahora bien: lo del carácter universal del lenguaje se resiente si pensamos en los sordos, que entonces pasan a la condición de **anomalía**. No es tan así, ya que en el mismo *Curso*, al hablar del signo lingüístico, Saussure reemplaza ‘imagen auditiva’ por el término más comprensivo de *Significante*, y además aclara que ‘**señales de otra naturaleza**’ (no fonéticas) pueden cumplir esa función, dejando así abierta la posibilidad para los rasgos visoespaciales. También **R. Jakobson**, que ahondó en fonología y afasias, habla en su clásico esquema (1960) de **códigos y canales** sin especificar la naturaleza de la señal. Por esa misma época es **Stokoe** quien da carta de ciudadanía a la LS, al demostrar que están presentes en ella los rasgos esenciales de las lenguas: arbitrariedad, doble articulación, carácter discreto, etc., enumerados en la famosa descripción de **Ch. Hockett** (1950). La lingüística chomskyana asimismo contribuye al reconocimiento de la LS como lengua particular.

Paralelamente surgió una nueva hipótesis sobre el **origen del lenguaje**. Hasta ese momento se lo vinculaba a sonidos inarticulados y onomatopeyas, pero a partir del

² Miembro de la Academia de Medicina de Fr. y Presidente de la Soc. de Neuropsicología de la Lengua Francesa

reconocimiento de la LS y una serie de experiencias con homínidos se apunta a gestos y señas visuales. Ahora bien: los dos canales: visual y auditivo, producen distintos rasgos y, considerados como variables, dejarán su impronta en la comunicación misma. Nos interesa ampliar un poco este tema para referirnos a algunas connotaciones sobre la diferencia entre verbalizar y señalar.

Empezaremos por **G. Bateson** (1972) en uno de sus ‘metáforas’, el de la pregunta “¿Por qué los franceses...?”. El tema del texto es: palabras vs. gestos. La hija (ambos anglosajones de EUA) pregunta a GB por qué los franceses parecen siempre enojados, amenazadores, ya que cuando hablan mueven mucho los brazos, a lo que el padre contesta que, inversamente, cuando un francés habla sin moverse (que sería lo normal para un estadounidense) es cuando contiene su ira, de modo que la quietud es en él señal de alarma y hay que cuidarse. Esto le da pie para definirse por la teoría del origen gestual del lenguaje, según la cual, si se hubiera seguido esa deriva, *hablar* sería una especie de danza. Pero la danza estaría más ligada, como se sabe, al carácter *continuo*, y en cambio los estructuralistas exigían para la lengua el carácter *discreto*, ese rasgo que consiste en dividir arbitrariamente el flujo natural del habla en fonemas, morfemas, palabras. Es sugerente lo que dice al respecto:

[...] toda la gramática y la sintaxis no tienen sentido. Están basadas en la idea de que existen “meras palabras”... y no existen. [...] tenemos que comenzar de nuevo desde el principio y suponer que el lenguaje es primero y decididamente un sistema de gestos [...] las palabras se inventaron después. Mucho después, cuando ya habían inventado los maestros de escuela. (Bateson G. 1985, 39)

Casualmente como en una danza ve **John Berger** (2012) al grupo de sordos que hablan en el tren, en su relato “Conversación”. La danza es el cuerpo. La LS también, no se puede hablar en LS sin mirarse a los ojos, sin moverse, sin mostrar el cuerpo y mover los brazos, manos, dedos, párpados, todo.

En cambio nuestros antepasados eligieron el camino que permite *hablar* con un mínimo de movimiento muscular y el cuerpo casi inmóvil. Por esta vía el lenguaje pudo devenir en eso tan espiritual, tan ‘descarnado’, que observa V. Unamuno (2003, 15):

Siempre me ha sorprendido el hecho de que la lengua se alejase tanto del cuerpo y se acercara tan sospechosamente al espíritu [...] la concepción de la palabra como acción y capital divinos ha influido, sin duda, en la falta de relación que establecemos entre la lengua, el lenguaje, el habla, etc. con nuestros aspectos más biológicos y, por qué no decirlo, más animales. Curiosamente hay muy poco de esto en nuestros programas de educación lingüística.

Es que, con la elección de la oralidad se impuso la onda sonora, invisible, evanescente, y se redujo al mínimo el cuerpo, la materia, lo que no hubiera sido posible de haber elegido la vía viso-gestual, pero nos perdimos la danza. Tal vez para ignorar la pérdida se expulsó a los danzarines, es decir, los sordos –minoría- que fueron despreciados, apartados.

Este recorrido nos sirve para mirar de otro modo algunas creencias: el carácter ‘divino’ otorgado a la palabra, la superioridad atribuida a hablar sin ademanes y gestos, y por ahí aquello de que los sordos solo pueden comunicar lo concreto, que carecen de la capacidad de abstracción, como si esta correspondiera solo a la palabra pronunciada y oída, luego escrita. E incluso el prejuicio también escuchado de que son obscenos o groseros... ¿tiene que ver con las señas? El sistema oral en cambio permite la quasi-inmovilidad; más aún la lectura, que produce mayor alejamiento.

La lengua escrita

Con la escritura vuelve lo visual, que en principio no presentaría problema a las capacidades del sujeto sordo. Si bien fue inventada mucho antes de los siglos XVIII y

XIX, puede decirse que es a partir de la modernidad cuando cobra importancia social, a través de la escuela y la alfabetización generalizada. Pero como los sistemas alfabéticos más extendidos en Occidente son de base fonológica e incluso los ideográficos tienden a ‘fonologizarse’, pese a su aptitud para lo visual, casi todas las intenciones de alfabetizar a los sordos –en el sentido pleno de leer y también escribir- terminan en el fracaso. Dada la importancia que revisten la lectura y la escritura en la cultura actual, señala B. Braslavsky (1992) que es necesario resolver esa carencia, cuya causa fundamental estaría, en su análisis y conteste con otros pedagogos, en el vínculo estrecho que hay entre lectura y lenguaje hablado.

En realidad, antes de que la LS fuese considerada en la categoría de Lengua y a partir de que nuestro alfabeto es de base fonológica, el camino que debía recorrer el sordo para alfabetizarse era bastante tortuoso: primero oralizarse, es decir, producir fonemas, sílabas, pronunciar palabras en la lengua mayoritaria. Por supuesto que, en su caso, esta oralidad no tiene retroalimentación auditiva, de modo que debía aprender a *oír* analizando el movimiento sobre todo de labios. Ahora bien: si bien este tipo de aprendizaje es posible y de hecho se practica, quedó demostrado que por ese camino gran parte de la información inevitablemente se pierde y, en el producto final, el *lenguaje* resulta notoriamente empobrecido (Veinberg y Macchi 2005). Además de que, como observara Emilia Ferreiro (1991), cuando se aprende a leer y escribir se aprende algo más: el cómo se aprende. En este sentido, se le exige al sujeto sordo aptitudes que no posee, para lo cual no es un dato menor que en la etapa de oralización suelen usarse los famosos silabarios, creados antiguamente para el aprendizaje de la lectura del niño oyente y hoy totalmente denostados por su absoluta descontextualización.

Pues bien: si a este lenguaje reducido, cercenado, se le aplican los métodos de aprendizaje de la lectura y escritura basados en el análisis de la composición sonora de las palabras, el trabajo va a resultar más que arduo, pues ya se sabe que este es un proceso no lineal ni de relación ‘uno a uno’ entre fonema y letra, sino que todo aprendiz debe interpretar los sonidos concretos con los fonemas ideales, dónde hacer los cortes de palabras, etc. En el caso del sordo el problema es más complicado, pues debe ‘oír’ sonidos que no oye para adjudicarlos a determinadas letras que no siempre se corresponden con fonemas, haciendo distinciones que además en el lenguaje común no existen.

Todo esto lo convierte en un aprendizaje realmente desalentador. El hecho de que resulte tan dificultoso y además con tan magros resultados, es una causa más que suficiente de lo que reiteran muchos especialistas en diversos países de Latinoamérica, incluido el nuestro: que prácticamente no hay sordos que sean lectores, y menos aún de nivel universitario.

La propuesta del bilingüismo aparece como superadora de esa situación. En principio considera que el sordo ‘es’ bilingüe, dando a esta palabra el alcance que ya le daba W. Weinreich: que conoce al menos dos lenguas, aunque no necesariamente como hablante eficiente, correcto, de ambas. En efecto: el sordo es hablante de LS como su lengua natural, pero está inmerso en una sociedad que lo rodea de carteles, formularios, documentos, remeras, etc., *escritos* en la lengua mayoritaria, de modo que es prácticamente imposible que desconozca enunciados de la 2da. lengua.

La situación es parecida a la del niño integrante de una comunidad indígena: desarrolla la lengua materna, que es la de su familia y su comunidad, pero también tiene intercambios con niños criollos, tiene DNI, escucha la radio, sabe que en la escuela le van a exigir Español, por lo tanto de algún modo *algo* aprende. De ahí quienes proponen incluir la alfabetización del sordo en el marco de la EIB, ya incorporada a las Leyes Nacional y Provincial de Educación. No obstante vale la pena señalar una diferencia: en

el libro *Mistolcito* vemos que, de 1º a 3er. grado, el niño aprende a escribir en Wichi, lengua que ya maneja eficientemente en forma oral y que la escuela utilizará como una lengua de instrucción, y al mismo tiempo a comunicarse oralmente en Español. A partir de 4º comienza la práctica en Español escrito, que lo habilitará para el acceso a muchos textos y fuentes de información, medios, textos literarios, etc.

En el caso del bilingüismo de sordos el orden no es el mismo: ‘aprenderá’ la LS comunitaria, que será su lengua de información y comunicación desde el nivel Inicial, y simultáneamente la lengua mayoritaria en el registro escrito, también como lengua de comunicación y de información, para lo cual no tiene impedimentos materiales pues puede ver. El paso es de una lengua viso-espacial a otra lengua también viso-espacial³.

La ecuación parece lógica pero en la práctica no está resuelta, por diversas razones:

- En esta propuesta se considera al Español como L2, de modo que su aprendizaje debería tomarse con la misma convicción y dedicación con que es tomado el aprendizaje de una lengua extranjera, como una tarea organizada, progresiva, sin respiro. Los maestros deberían ser preparados para ello, asegurándose un conocimiento racional, completo, del sistema lingüístico tanto de L1 como de L2.

- El conocimiento de LSA o L1, por las razones explicadas en otro trabajo del equipo docente, suele ser incompleto y demasiado heterogéneo, de modo que se necesita también la puesta a punto de la LSA⁴.

- El sistema de escritura del Español, como en el caso de muchas lenguas, utiliza un alfabeto de base fonológica, por lo cual un razonamiento lógico, en el caso del sordo, llevaría a descartar esta vía. Pero hete aquí que todos los métodos de alfabetización en los que fueron formados los maestros –a excepción del método global- están diseñados sobre esa base: los silabarios, el método de la palabra generadora. Incluso el ‘no-método’, la propuesta de la psicogénesis, parte de la escritura en sí misma como sistema, de los portadores de texto, de la postulación de hipótesis sobre la escritura por parte del propio aprendiz, es verdad, pero ya en los niveles prealfabéticos (en etapa Inicial o Primer Grado) se cuenta con vincular la letra al ‘valor sonoro convencional’ (Kaufman A. 1990). Se siente tan fuerte este vínculo que es común poner en la lengua oral deficiente, o en la pronunciación ‘diferente’, la causa del fracaso en el aprendizaje de la lectoescritura; no solo así lo piensan muchos educadores sino también especialistas como B. Braslavsky, M. Salotti y otros.

Tenemos que recurrir a propuestas que prescindan del vínculo lenguaje hablado-escritura. Pero el método global, ‘que convierte a los chicos normales en sordos’ (Braslavsky 1992: 95ss), no resiste un análisis desde la actual teoría.

Frente a esta complicada problemática, los mejores logros en alfabetización de niños sordos y su promoción a niveles superiores de educación tuvieron lugar con la propuesta del bilingüismo, en Suecia desde los ‘80 (K. Svrtholm 2011), y también en otros países.

En esta línea tenemos el proyecto ‘puente’ del maestro venezolano Carlos Sánchez (2010). En principio puede vinculárselo a la psicogénesis de la lectoescritura, con un posterior desarrollo a través de ‘prácticas de lectura’. Implica también el reconocimiento de prácticas alternativas, por fuera de la institución, como el uso de celulares o dispositivos similares, donde está comprobado que muchos sordos aprenden por sí solos a leer (=decodificar). La escuela a través de sus maestros tendría la responsabilidad de crear un ‘entorno de lectura’, donde moverse en LS y Español Escrito.

³ Cualquier lengua conocida es viso-espacial en su registro escrito. Incluso el rasgo aparece como recurso en juegos de palabras, anagramas, publicidades gráficas, estéticamente en poesías: acrósticos, caligramas, etc.

⁴ Esto suele ocurrir también con las lenguas originarias

Cómo alfabetizar al niño sordo

La formación de maestros de sordos no está tratada especialmente en el Diseño Curricular, pero valen las consideraciones para Prácticas del Lenguaje y las que trae respecto a la enseñanza de una lengua extranjera.

Se habla a menudo de la necesidad de que el maestro de sordos conozca la LS, pues dialogará con los chicos en esa lengua, lo cual es inobjetable, pero pocas veces he visto mencionar que, para ser maestro o profesor de la 2da. lengua necesite tener un conocimiento no solo operativo sino también descriptivo y explicativo de la lengua que enseña, en este caso el Español escrito. Y también necesita el propio docente tener una práctica cotidiana en lectura y escritura: leer, conocer textos, cuentos, poesías, leer los diarios, revistas, historietas, escribir informes, reseñas, resúmenes, etc.

Cabría entonces el planteo general para enseñanza de L2 o LE, según los conceptos de 'lengua primera', 'lengua meta', 'interlengua', 'errores', 'procesos', etc. Pero ciertamente, la naturaleza distinta del *canal* tiene mucho peso, que a menudo los docentes sienten como un obstáculo insalvable. Así, es común que afirmen que no se puede partir de la LS porque es una lengua 'diferente'. Interrogados, señalan a menudo como diferentes: el orden de la oración, la morfología del verbo o del sustantivo, la existencia de frases y metáforas en L2 intraducibles a la LS, más aquella 'imposibilidad' de abstracción señalada arriba.

Estos impedimentos del docente necesitan de la reflexión lingüística, que nos permite constatar en principio que la diferencia de estructuras es un hecho cierto para todas las lenguas. Si bien el innatismo –aceptado por muchas teorías de adquisición del lenguaje– implicaría que la especie humana tiene, como patrimonio genético, las mismas estructuras sintácticas, esta afirmación vale para lo que se denomina 'gramática universal' o 'estado 0' de la lengua, que corresponde al momento en que el hablante todavía no ha tenido contacto con ninguna lengua 'natural'. A partir de la 1ª sílaba o del 1er. gesto que percibe, el niño entra en contacto con la lengua particular de su entorno, casi siempre la de su madre, y allí empieza el proceso de adquisición de lo que constituirá luego la llamada 'lengua materna' o 'primera', que es la lengua que su comunidad y su cultura han construido durante cientos o miles de años a partir del repertorio de posibilidades con que cuenta el dispositivo 'lenguaje' de la especie humana. Y si bien puede considerarse que ciertas categorías –sustantivo, verbo, oración, etc.- existen en todas las lenguas del mundo, estas pueden presentar diferencias en sus 'realizaciones' a nivel sensorial, perceptivo o superficial.

Para tratar de resolverlo, partimos de que todos los *hablantes* de L1 (incluida LSA) y L2 comparten un **principio general**: que las lenguas están constituidas por **signos**, es decir, señales *significantes* que comunican *significados*.

Si bien el área de los significados está en estrecha vinculación con cada cultura, que imprime diferencias, podemos decir que muchos de los **significados** son universales, ya que tienen que ver con estructuras cognitivas de la mente humana. Por ejemplo, podemos afirmar que el significado 'familia' es universal, si bien puede haber diferencias en el modo de nombrar los parentescos. La simple diferencia del Español *hija-hijo* con respecto al Inglés *daughter-son* muestra en un caso una simple variación de género, mientras que en el otro se trata de signos diferentes, lo que autoriza a pensar en referentes también diferentes. Idem, la variación *tías/os* no dice nada sobre el origen del parentesco, si es por vía materna o paterna, como sí lo hace en Nahuatl (México). En estos casos podemos decir que, básicamente, la cultura impone distintas miradas sobre el parentesco pero sin embargo hay un elemento básico del significado 'hijo', 'familia', que es universal, lo cual permite que se pueda **traducir** de una lengua a otra.

Algo similar tenemos en nuestro caso. Por definición, a más de la situación bilingüe, si bien se suele hablar de 'la cultura del sordo', al reconocerse que el Español en su

variedad rioplatense *es* su lengua 2da., estamos reconociendo al mismo tiempo que el sordo comparte la cultura mayoritaria. Como en todo proceso de aprendizaje de L2 será importante trabajar sobre esa cultura que se comparte y al mismo tiempo sobre las diferencias. En qué se diferencian: como todas las lenguas entre sí, en las realizaciones a nivel superficie, a lo que se agrega en el caso especial del sordo la diferencia de canal o vía perceptiva.

Si bien se comparte el canal visual y por lo tanto la interpretación de gestos, movimientos, miradas y todo lo proxémico, la LS tiene significantes y ‘unidades’ específicas y el Español escrito también, pero los aprendices de ambas lenguas tienen aptitudes que les permiten adquirir a ambos. De ahí que la vía más adecuada y menos traumática de entrada a la lengua mayoritaria, para el sordo, lo constituya sin dudas el registro escrito (como sabemos, no una mera translación de los sonidos sino un **sistema** en sí mismo), usado en situaciones concretas posibles como: cartas, ‘mensajitos’, comunicaciones personales, Internet, noticias de diarios y revistas, textos de estudio, debates, novelas, poesías, cuentos, películas subtituladas, diccionarios, gramáticas, etc. Será necesario entonces ir paulatinamente enseñando y aprendiendo las coincidencias y las diferencias y reflexionando sobre las mismas.

Un recurso adecuado a los sordos, a partir del vocabulario, lo constituyen los **mapas conceptuales**, porque visualizan o grafican relaciones no directamente observables en la cadena escrita. Facilitarían el posterior conocimiento (**operativo** en el caso de los alumnos) de **sintaxis oracional**, **gramática textual** y otros ítems de **pragmática**, los cuales requieren de un conocimiento sistematizado de parte del docente.

En cuanto a las frases hechas y metáforas –que también se pensaron como dificultad- no son privativas del Español, existen y son diferentes en todas las lenguas, también en la LS (Lopreto G. et als. 2011). Se indica su aprendizaje tal cual son, en el uso.

Finalmente, para cerrar nos referiremos a otra objeción que suele hacerse: que el aprendizaje del lenguaje escrito favorece el aislamiento, en tanto para la inclusión es mejor el lenguaje oral. A esto decimos que las lenguas son sistemas que se caracterizan por su versatilidad y su ubicuidad, que les permiten adaptarse a múltiples situaciones (Unamuno V. 2003). Seguramente ningún hablante ‘normal’ pueda ser competente en la multiplicidad de posibilidades que ofrece su propia lengua, menos aún en el caso de una lengua extranjera. Tan es así que no hay ‘normativas’ que valgan para la lengua en general, ni siquiera si nos limitamos al registro escrito (García Negroni 2006), sí la puede haber para determinados usos específicos, lo cual demuestra que ‘el todo’ es inabarcable para cualquier hablante. En este sentido, es verdad que el sujeto sordo no podrá –por más empeño que pongan los docentes- ser competentes en la interpretación y producción de las mínimas sutilezas de realizaciones sonoras de una lengua Pero sí podrá capacitarse en múltiples registros que le permitirá convertirse en una persona autónoma, ser lector activo, capaz de consultar fuentes de información y de todo a lo que habilita la escritura, e incluso usuario de algunos sustitutos de la oralidad como el celular, el chateo, etc. Aunque no entra en la propuesta del bilingüismo, hay autores que tampoco descartan la posibilidad de oralización como secuencia de la misma lectura (Veinberg 2005).

REFERENCIAS:

- AAVV - DGCyE Pcia. BA (2008) Diseño Curricular. Marco Gral y Diseño Curricular para la Educ. Primaria.
- Bateson G. (1985): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Ed. Carlos Lolhé (Orig. en Ingl. 1972)
- Berger J. (2012): “Conversación”. En *Revista Ñ, Clarín*, Buenos Aires 13/X/2012
- Braslavsky B. (1992): *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz
- Ferreiro E (1991): *Proceso de alfabetización: la alfabetización en proceso*. Buenos Aires, CEAL

- García Negroni (2006): “Introducción”. En *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires, Arcos Editor
- Halliday M. A. K. (2000) Exposición sobre la metáfora en la ciencia, VIII Congreso SAL, Mar del Plata.
- Kaufman A. M. (1990): *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires, Santillana
- Lakoff G. y M. Johnson (1986) *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra, Madrid. (Ed. ingl. 1980)
- Lechevalier B. (2007): “El pensamiento sin lenguaje verbal en el ser humano”. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, UCES*, 61-78
- Lopreto G. et als. (2011) “Alfabetización de sordos”. En: Actas III Jornadas ELSE, FHACE, UNLP, <http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/actas/ACTAS%20jornadas%20espanol.pdf/view?searchterm=JOR> 103-114
- Maturana H. (1990): *El árbol del conocimiento*. Sgo. De Chile, Edit. Universitaria, 6ª edic.
- Pinker S. (2001) *El instinto del lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial (1ª ed. 1954)
- Sánchez C- (2010) “Carta a las maestras de sordos”. En: *Luces y Virtudes Sociales*, Venezuela, <http://www.cultura-sorda.eu>
- Svartholm Kristina (2011) “Reading strategies in bilingually educated deaf children. Some preliminary findings”. <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos2/svartholm.pdf>
- Unamuno V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona, Ed. Graó
- Veinberg S. y M. Macchi (2005): *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires, Noveduc