

Las lenguas de signos en la educación bilingüe: un enfoque plurilingüe e intercultural

Alfredo Alcina Madueño

Resumen

El hecho bilingüe en las personas sordas siempre ha sido una capacidad manifiesta que permitía que el habla -con el grado de perfección que fuera-, la lectura labial y la lectoescritura, sirvieran de instrumentos para que las personas sordas se relacionaran con sus semejantes oyentes y formaran parte de la sociedad. Para los dominios más íntimos y personales, la mayoría de las personas sordas han utilizado, y lo siguen haciendo, las lenguas de signos.

Abstract

Sign languages in bilingual education: a multilingual and multicultural approach

The bilingual fact when deaf people are concerned has always been a self-evident ability that allows the non-hearing people to interact with their hearing fellows through speaking -at any degree of development-, lip-reading and literacy as helping tools for that purpose. In closest and more private circles, most non-hearing people have used and carry on using sign languages.

Consideraciones generales y educativas sobre el bilingüismo

Las personas sordas al igual que las oyentes pueden desarrollar la capacidad de usar dos o más lenguas, es decir, pueden ser bilingües o presentar una competencia plurilingüe, la cual puede desarrollarse con idiomas orales (español-inglés, castellano-catalán, etc.) o bien en un modelo que históricamente se suele considerar idiosincrásico que es el que utiliza las lenguas de signos y las lenguas orales y que en algunas clasificaciones recibe el nombre *debilingüismo multimodal* y que en adelante a efectos narrativos lo representaremos bajo la expresión LS/LO. El número de personas sordas que practican uno y otro modelo no está claramente definido, si bien parece que son más los que desarrollan y utilizan en los distintos ámbitos de sus vidas, tanto el código oral como el signado que aquellos que usan dos lenguas orales.

Los estudios sobre el bilingüismo en las personas sordas, aunque todavía escasos o numéricamente no cuantiosos, vienen a significar que éste presenta una base teórica consistente fundamentada en unos principios psicolingüísticos, entre otros, que aportan una base fiable para la predicción de resultados académicos. Además, toma y adapta del cuerpo teórico y de la investigación del bilingüismo oral un importante conjunto de conocimiento teórico y aspectos de aplicación práctica. En definitiva, en unos y otros modelos bilingües (orales y LS/LO), sus bases teóricas presentan una aceptable identidad y la investigación, cada día está en mejores condiciones para fundamentar decisiones de política educativa: implantación de modelos bilingües, la formación del profesorado, etc.

El concepto de educación bilingüe presenta cierta ambigüedad, entre otras razones porque bajo esta expresión *paraguas* pueden cobijarse un número de situaciones diferentes. Cohen (1975) la define como el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del currículum escolar o en

todas. Es en definitiva la enseñanza en dos lenguas y es la acepción que se utilizará en esta exposición.

El fenómeno educativo bilingüe está muy extendido en el mundo y son incontables los programas bilingües que responden a distintas políticas educativas; si bien no puede decirse que éstas sean las políticas escolares más frecuentes, aunque estén en clara extensión y que generalmente se acompañan con una visión científica, teórica y práctica educativa favorecedora del desarrollo cognitivo y lingüístico y de adaptación a las políticas sociales de los países correspondientes. No obstante, hay que decir que son muchas y muy variadas las intenciones -incluso políticas-- que encierran estos programas y que hay que contextualizarlas adecuadamente.

En nuestro país la presencia de la educación bilingüe y su reflexión como fenómeno educativo, así como de determinadas políticas educativas, son una realidad -muy minoritaria-- ya en el primer tercio del pasado siglo. Se puede encontrar un ejemplo de lo indicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza de febrero de 1933 (n.º 874), en el que se recogía las muy diversas opiniones de los expertos sobre los efectos positivos y negativos de la introducción temprana del bilingüismo en la evolución instructiva.

Cuando hablamos de bilingüismo con carácter general nos estamos refiriendo a algún grado de competencia de uso en las cuatro capacidades clásicas de : escuchar, hablar, leer y escribir en cada una de las lenguas, en la idea de que raramente se es igual de competente en las dos lenguas y en las distintas situaciones o funciones, o en otros términos: los bilingües tienden a ser dominantes en una de las lenguas o bien en alguna de las competencias referidas con la característica de que las competencias lingüísticas de una persona bilingüe son evolutivas y dinámicas. De lo dicho se puede inferir que hay bilingües que puedan utilizar una u otra lengua con la misma competencia para la misma función, si bien en la práctica no es normal que una comunidad lingüística use dos lenguas para el mismo propósito o fin.

El bilingüismo tiene una dimensión social o de contacto entre lenguas que viene a recibir el nombre de diglosia, expresión utilizada por Ferguson, 1959; Fishman, 1972, 1980; Tovar, 1981 y otros. En este fenómeno de lenguas en contacto, la diglosia considera especialmente aquellos casos en que las lenguas no tienen o no se les da el mismo valor y pueden crearse situaciones de dominio de una lengua sobre otra u otras. Este hecho es expresión de una situación compleja que afectará determinantemente a la dimensión educativa de los programas bilingües o en general a la educación bilingüe y que es estudiada desde la Sociología de la Lengua, entre otras disciplinas.

Con carácter de síntesis se pueden traer a colación dos ideas representativas de Cummins (2001) sobre la educación bilingüe que plasman la situación con carácter global a tenor de la investigación de los últimos años:

- "El hallazgo central, bien respaldado, es que el desarrollo continuado de las 2 lenguas de los estudiantes bilingües en la escuela primaria conlleva un potencial de consecuencias académicas, lingüísticas y cognitivas positivas".
- En cuanto a la situación de resultados de la enseñanza bilingüe en los grupos cultural y lingüísticamente diversos, es decir, de las minorías que acceden a los

distintos tipos de programas bilingües: sus resultados no son regularmente buenos como en el primer caso. El hecho se anuncia muy complejo, si bien señala los dos extremos de los resultados del complicado y a veces ambiguo mundo del bilingüismo educativo, o dicho en términos de Baker (1997): "el bilingüismo se ha convertido en un rasgo definitorio de muchos niños de cultura mayoritaria y para los niños con lenguas minoritarias, se ha convertido en el centro en torno al cual gira su identidad cultural".

Históricamente a las personas sordas competentes en lenguas de signos se les ha concedido un determinado grado de bilingüismo en tanto que su relación con la sociedad oyente les ha requerido algún tipo de destreza y habilidad en los ámbitos de la lectura, escritura, lectura labial y de articulación (habla). Además, ese grado de bilingüismo de facto, siempre ha estado presente en la respuesta educativa que la escuela ha dado al alumno sordo, unas veces utilizando su lengua de signos para facilitar el acceso y seguir el currículum escolar o bien para ser prohibido este tipo de lenguaje; en tanto era incompatible -se postulaba- con la enseñanza del habla.

En nuestro país conviven en igualdad jurídica la lengua oficial del Estado con las lenguas co oficiales de determinadas comunidades (catalán/castellano, gallego/castellano, vasco/castellano, etc.). Además, esta situación se completa con un conjunto de lenguas de emigración de importantes colectivos (marroquíes, rumanos, etc.) y lenguas de minorías (pueblo gitano, etc.). En este escenario de variedad lingüística y de *multiglosia* territorial de lenguas orales, se unen las variaciones lingüísticas de las lenguas de signos que son utilizadas por las personas sordas, y que actualmente se cifran en dos: la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC); circunscrita a dicho territorio, y reconocidas en nuestro ordenamiento legal (Ley 27/2007 de 23 de octubre) el cual plantea la posibilidad de existencia de otras y su reconocimiento futuro. En cuanto a la diferenciación actual entre la lengua de signos española y la lengua de signos catalana, muchas voces consideran que la investigación todavía no es concluyente y que la diferenciación se basa más en aspectos socio-políticos que en los propiamente lingüísticos (véase en el tema de la diferenciación lingüística la aportación de Dianne y Stephen Parkhurst, 1998). Esta situación también se produce con algunas lenguas orales de la península.

En este contexto plurilingüe hay que hacer dos observaciones importantes:

- La relación entre las lenguas de signos, cuyo número de usuarios en el conjunto del país es de unos 10.000 (apreciación) y las lenguas orales (castellano, catalán, vasco, gallego, etc.) la vamos a describir en el marco normal o frecuente de relación entre lenguas mayoritarias (las orales) y las minoritarias (las manuales), es decir: de dominio de las primeras sobre las segundas, con un plus o elemento característico: llamativa e impropia la generalidad de la sociedad tiene la idea -contrariamente a la historia que analizaremos en los siguientes puntos- que son unas recién llegadas en tanto que se "han hecho visibles" no hace mucho tiempo. Desde un punto de vista de la Sociología de la Lengua o de la propia Lingüística, la identidad de estas lenguas con las orales con respecto a sus funciones y comportamiento en la sociedad cada día es más evidente.

- La presencia de las lenguas de signos en la sociedad y en la educación (y la aseveración que se hace puede tener un ámbito mundial), depende en una buena medida de políticas de planificación lingüística. En nuestro país éstas se formalizan y se llevan a cabo por el gobierno central y fundamentalmente por los autonómicos, junto con las organizaciones de personas sordas, lo que ha permitido que en los últimos años (desde mediados de los años 90) las lenguas de signos estén presentes en las escuelas (educación bilingüe, enseñanza de las lenguas de signos, intérpretes, etc.), en los medios de comunicación o en las administraciones públicas (intérpretes de lenguas de signos fundamentalmente) o que se estudien en las universidades. Estas políticas, los estados no siempre las conciben en toda su extensión y coherencia ni se mantienen en el tiempo en los presupuestos económicos e incluso, en la mayoría de los países y bajo distintas formas hay organizaciones de naturaleza evolucionista y preservadora, que respectivamente no consideran necesaria tal ayuda a estas lenguas o sólo en determinadas condiciones muy especiales.

En resumen se podría decir que las lenguas de signos, tanto las utilizadas en España como en el resto del mundo, son lenguas minoritarias y objeto de protección por muchos estados y que la educación bilingüe es expresión de políticas educativas determinadas que no sólo reflejan decisiones curriculares y de posibles rendimientos positivos, sino también de creencias básicas sobre las lenguas minoritarias, sobre la igualdad de oportunidades, sobre los derechos individuales y de grupo, y por supuesto de una determinada concepción sobre el pluralismo y el multiculturalismo (Baker, 1997).

Planteadas estas consideraciones básicas sobre el bilingüismo oral y el de lengua de signos y oral, es posible que estemos en mejores condiciones para describir y analizar algunos aspectos de esta modalidad de bilingüismo (LS/LO) en un contexto plurilingüe e intercultural, con el objetivo de entender sus claves, algunos elementos de su pasado y en parte su presente, desde una visión claramente deudora de la Sociología de la Lengua y de la Historia de la Educación.

Las lenguas de signos como lenguas de educación

Una explicación adecuada sobre la educación bilingüe (LS/LO) no puede obviar la evolución histórica de las lenguas de signos, y por ello se acude a la Historia de la Educación para definir la aportación de determinados movimientos, tendencias o autores y colectivos. A la vez, la Sociología de la Lengua permite explicar ciertos fenómenos de los procesos de normalización de éstas: el referido a los procesos en los que las lenguas, en este caso las de signos, alcanzan la categoría de lengua de educación y de cultura para el colectivo o comunidad de sordos. Estos procesos, históricamente, son largos y tortuosos, y en los que la historiografía muchas veces se pone al servicio de otros intereses.

En mi opinión, el proceso de definición de la lengua de signos como lengua de cultura y educación, se inicia en un sentido coherente, independientemente de algún precedente, con las prácticas y la creación teórica del Abate l'Épée en Francia (1712-1789) y de sus seguidores, de las que resultan dos hechos históricos fundamentales:

- Toma cuerpo la enseñanza primaria para los sordomudos en un contexto escolar específico (escuela de sordos)
- La variedad lingüística de lengua de signos utilizada por los sordos franceses escolarizados empieza a ser utilizada como lengua de educación

Estos dos hitos se consiguen en el ámbito cultural de la Ilustración, si bien llevados a cabo por un miembro de la Iglesia Católica pero sin su especial apoyo: el Abate l'Épée que organizará la enseñanza de sordomudos mediante la institución escolar abierta a todo el mundo (universal) y aunque no sea propiamente la primera; honor que corresponde a la abierta en Leipzig por Heinecke, será una institución financiada por la Corona francesa, lo que permitirá superar socialmente el modelo de enseñanza tutorial utilizado entre los niños sordos acomodados. Pero esta escuela tendrá otra circunstancia novedosa: el uso de la lengua de signos utilizada en la región de París, como lengua fundamental para acceder al currículum de entonces. En ese momento el planteamiento es revolucionario: l'Épée considera que la lengua de signos es el idioma de las personas sordas y en esta lengua deben ser educados. Hay una cierta y considerable distancia conceptual y metodológica con determinados precedentes en el uso de signos en la educación como el planteado por Pedro Ponce de León en la educación de los hermanos Velasco en el siglo XVI español: uso de signos monásticos y propios de los alumnos sordos, generalmente de forma aislada y como apoyo a la acción educadora oral. Ponce aportará a la Historia de la Educación, además de un método, una idea fundamental: el sordo podía ser educado y él lo demostró en algunos casos.

La presencia de la lengua de signos a través de sus modalidades es un paradigma determinante en la historia de la educación de los *sordomudos*, y como bien sabemos no es el único, y como tal vivirá en una pugna con el representado por los seguidores de la oralización o enseñanza del habla al alumno sordo.

L'Épée tiene la intuición de considerar la lengua de signos como idioma o lengua propia de los sordos, sin embargo desconoce prácticamente todo de ella y prueba de su filosofía es que la <omete> a un método por el que crea unos signos que se llamarán <metódicos> que abordaran como objetivo la traducción de la lengua francesa. Pero l'Épée creará un método de una sistematización extraordinariamente compleja y de evidente ineficacia educativa, fundado en un pensamiento clásico: la creación de una lengua universal [1] que tiene relación con el *lenguaje de acción* o lengua de acción natural y universal del principio de los tiempos y que entronca con la teoría monogenética o existencia de una sola lengua universal. El pensamiento de l'Épée es complejo y contradictorio; en tanto que ilustrado y católico, y su fundamento teórico ajeno y distante de la realidad de las lenguas de signos: la lengua de signos no es una lengua universal y el conocimiento que tiene sobre su estructura gramatical es mínima, a la vez que la implementación en la escuela de su método de <signos metódicos> es verdaderamente ineficaz y muy complicado. Aún así, y probablemente por el espíritu ilustrado del momento, la escuela de París de l'Épée tendrá una gran incidencia y se propagará (su método y un profesorado formado en sus centros) por toda Europa y los Estados Unidos. El uso de los signos manuales, en este caso <metódicos> o creados específicamente para acceder al currículum y constituir

así una lengua vehicular que permitiera traducir el francés, es combatida por aquellos que tienen tesis contrarias y defienden la enseñanza del habla por encima de otros objetivos.

La consideración de eficaz no será lo que mejor defina el método de l'Épée y de sus seguidores, tampoco la de los métodos oralistas coetáneos, lamentablemente en uno y otro caso para los niños y jóvenes sordos, pero sí aporta en el devenir educativo una idea clara: la lengua utilizada por un grupo de niños y jóvenes sordos ignorantes y marginados por su pertenencia a las clases populares, va a formar parte de su instrucción y educación. Esta idea transpuesta a otros lugares de Europa y Estados Unidos, y fundamentalmente desarrollada a través de los colegios que se establecen entre finales del XVIII y principios del XIX, van a dar lugar a un largo camino que culminará muchos años después con el reconocimiento completo de estas lenguas como instrumento de educación. Pero habrá que esperar muchos años para que esto sea así, y confluyan aportaciones importantes de autores y contextos favorecedores para entender a estos grupos de personas sordas como sujetos de identidad cultural: son muchos los nombres y en distintos sitios, los que en mayor o menor cantidad y desde distintas disciplinas han aportado investigaciones y teorías que han conformado un conocimiento científico y han hecho progresar esta línea que hemos iniciado y situado en l'Épée [2].

Lengua y cultura. El bilingüismo educativo LS/LO bajo un enfoque plurilingüe y pluricultural

Las posturas críticas más paroxísticas a las lenguas de signos han presentado a las personas sordas que las usaban "bajo" un fuerte marchamo o componente cultural que incluso las hacían tener connotaciones excluyentes a cualquier actividad de oralización educativa. Guerras aparte y a sectores extremos también, la realidad diaria y común, es que el elemento cultural no era muy lejano ni distinto al que proporcionaban otras lenguas orales de grupos minoritarios, en atención (y para personas oyentes y sordas) a una fuerte identificación entre la lengua y la cultura. También es cierto que muchas lenguas, se sea bilingüe o no, se practican en un número importante de ámbitos sin que necesariamente aflore un componente cultural determinante (por ejemplo las lenguas francas), aún así lo más frecuente es que lengua y cultura se identifiquen y generalmente se suele aceptar que si bien cultura y lengua son dos realidades distintas, éstas están especialmente unidas y se vinculan estrechamente; incluso la lengua llega a simbolizar a una determinada cultura. La lengua, se acepta que se convierta en un signo de la identidad colectiva y se carga de contenidos afectivos (Siguan, 2005). La Declaración Universal de derechos lingüísticos en su artículo 7º también lo significa.

La lengua nos proporciona conciencia lingüística y percepción de *grupeidad* y de pertenencia cultural, y en ese conjunto de pensamientos y de sentimientos, históricamente tanto las lenguas orales como las de signos se deslizan en explicaciones que justifican ciertos aspectos de las teorías de relatividad lingüística (Sapir-Whorf, 1940) que vienen a relacionar la organización cognitiva de la persona y la estructura lingüística de la lengua que utiliza y que crean regularidades socioculturales [3]. En las lenguas orales, la investigación no ha podido demostrar que la estructura de una lengua determine el pensamiento y su forma. En las lenguas de signos desconocemos la existencia de estudios

científicos al respecto, si bien hay planteamientos que argumentan que determinados aspectos culturales idiosincrásicos de las personas sordas responden directamente a la acción de las estructuras de las lenguas de signos. Pero una cosa es definir la influencia de las lenguas como instrumentos de uso que refleja cómo somos y cómo sentimos y otra distinta condicionar la estructura cognitiva.

Entre lengua y cultura sí parece aceptado considerar que hay una profunda relación, por lo que el bilingüismo supone en la persona que lo practica la incidencia de ambas culturas, ahora bien, la forma en que se viva y se le de forma dependerá de factores muy diversos. Esta situación es válida tanto en el bilingüismo general (oral) como en el LS/LO y en los últimos 30 o 40 años, determinadas corrientes sociológicas han ampliado los límites de la situación anterior, incorporando a las correlaciones entre el bilingüismo y biculturalismo (lo que se ha puesto de relieve), la planteada de la diglosia con el multiculturalismo como expresión de una sociedad, dando lugar a un punto de vista multicultural que se basa en la idea de que un individuo puede mantener con éxito dos o más identidades culturales, de tal manera que estas se funden: las partes se convierten en un nuevo todo (Baker, 1999). Los modelos educativos bilingües LS/LO siempre han postulado y defendido la presencia de una biculturalidad que a la postre es una culturalidad producto de una y otra lengua.

El asunto de la identidad cultural de las personas sordas y la incidencia que tiene la educación bilingüe en ésta, es un asunto complejo en el que todavía hay aspectos difusos y no resueltos, si bien no de forma muy distinta a las de otros colectivos con idiomas orales. En tanto la investigación no permita una mejor explicación de muchos de los aspectos a los que hemos aludido, procede no simplificar en exceso al efecto de no radicalizar determinados conceptos o situaciones de naturaleza multicultural que muchas personas que siguen estos modelos viven sin mayor contradicción y como decisión voluntaria.

Tiene interés relacionar el aspecto cultural y educativo del bilingüismo LS/LO con el actual marco educativo de las enseñanzas de lenguas en los países que constituyen el Consejo de Europa que se plantea bajo un enfoque plurilingüe y pluricultural, y está recogido en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001), que en su apartado 1.3, enfatiza el hecho de que conforme:

"se expenda la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que atribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. La educación de una lengua ya no se contempla como el simple dominio de una, dos o tres lenguas, cada una considerada de forma aislada, al contrario el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas.

El plurilingüismo se contempla en el contexto del pluriculturalismo, en tanto que este es el resultado de la interacción de las distintas competencias culturales a las que ha accedido una persona, que no solo coexisten sino que interactúan

activamente y en esa competencia plurilingüe enriquecida e integrada, la competencia plurilingüe es un componente que a la vez actúa con otros componentes".

En conjunto este planteamiento plurilingüe y pluricultural de la enseñanza de las lenguas y los modelos bilingües LS/LO, no presentan contradicción entre unos y otros. No hay conflicto, sino cierta identidad de formulación entre las 2 modalidades de bilingüismo o plurilingüismo oral y el bilingüismo LS/LO.

Desde hace mucho tiempo se considera que convertirse en bilingüe tiene efectos sobre la autoestima y el ego (Lambert, 1974), lo que ratifica lo indicado en otras partes del artículo: el bilingüismo implica un enriquecimiento cultural, un sentimiento de competencia... Para muchos jóvenes sordos sentirse y ser bilingües es un elemento de autoestima fundamental en sus vidas, y mucho más cuando se produce de forma positiva o de forma aditiva, es decir sin deseo de *reemplazar o reducir* la lengua oral. ¿Se puede ser sordo y oyente?, ¿los programas educativos bilingües en qué contribuyen a conseguirlo?, ¿cuáles son las condiciones que lo favorecen? ... Algunas de estas interrogantes no podrán contestarse en este texto, otras sin embargo quedaran sugeridas ... y en conjunto el lector podrá hacer sus conjeturas y sacar sus conclusiones.

El estado de la investigación sobre la educación bilingüe

Su cuerpo teórico y aspectos definitorios

Hay tres aspectos, al menos, que los expertos suelen presentar para ofrecer una visión general del estado de la investigación sobre el bilingüismo LS/LO así como de sus líneas fundamentales:

1.º En nuestro país la investigación sobre esta modalidad bilingüe es todavía escasa, fundamentalmente porque la educación bilingüe o de enfoque bilingüe, tiene una implantación todavía limitada que se inicia a mitad de los años 1990 en distintos puntos del territorio, aún así, hay un cuerpo de conocimientos generales procedentes de profesionales y profesores de distintas universidades españolas (Acosta, 2011; Laborda, 1993, 2001; Morales, 2008; Muñoz Baell, 2002; Valmaseda, 1998; Viader, 1996). La investigación internacional tampoco es abundante por su carácter tan específico, si bien se pueden encontrar importantes líneas y trabajos de investigación en Estados Unidos, Dinamarca, Reino Unido o Suecia, fundamentalmente (Grosjean, 1996; Heiling, 1999; Lewis, 1995; Svartholm, 1993; Woodward, 1973).

2.º El fenómeno educativo bilingüe (LS/LO) se ha visto complementado en Cataluña con su realidad lingüística y jurídica, haciéndose presente en este modelo educativo tanto el catalán como lengua oral y la lengua de signos catalana. Esta realidad ha tenido el correlato investigador en la actividad de determinados profesionales en ámbitos específicos de las lenguas de dicha Comunidad (Morales, 2002; Laborda, 2001; Viader, 2004).

3.º La presencia de un número de niños sordos significativo procedente de la in-migración en la educación bilingüe está provocando una de las reflexiones y desafíos más completos tanto al profesorado como a las políticas educativas de las Administraciones educativas (en el supuesto de que éstas las tenga). Esta realidad supone la definición o el hecho de un modelo determinado: su asimilación e integración a través de las lenguas de signos correspondientes (LSE o y LSC) y lenguas orales (castellano o y catalán) o respetar sus culturas

de procedencia -y sus lenguas de signos si las traen-. Esta es una línea de investigación y teórica de gran interés y que dará sus frutos en no mucho tiempo.

Desde el punto de vista teórico, procede recoger algunas consideraciones sobre el bilingüismo LS/LO con el objetivo de que nos ayuden a dibujar su contorno, a la vez que completamos algunas alusiones hechas en la introducción del trabajo.

La tesis del bilingüismo educativo en su modo de lenguas de signos/lenguas orales más común y aceptada puede estar representada por la formulación de Grosjean (1982, 1996, 2006) que vendría a establecer el derecho a crecer bilingüe, sea cual sea la pérdida auditiva, adquiriendo la lengua de signos y la lengua oral, en su modalidad escrita y cuando sea posible en su modalidad hablada, a efectos de alcanzar un completo desarrollo de las capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales.

Esta concepción es globalmente consecuente en el orden de los derechos de las personas y además de indicarnos determinadas condiciones en las que se pueden alcanzar los objetivos de la educación bilingüe, se postula como un modelo válido y asumible para cualquier pérdida auditiva en atención a las propias características de los modelos bilingües: su adaptación a las circunstancias del niño o joven sordo. Es cierto que hay otras concepciones que postulan que la presencia de los signos perjudica la consecución de los objetivos educativos orales.

Describir los aspectos más significativos de los modelos bilingües LS/LO no es una tarea fácil, por lo que voy a optar por plasmar cinco aspectos de distinta naturaleza que los expertos suelen dar importancia, y esperar que en conjunto proporcionen una visión de estos modelos aceptablemente coherente y a la vez descriptiva del cuerpo teórico:

Uno. Los modelos educativos bilingües suponen un marco de intervención educativa específica y de naturaleza voluntaria para los padres, y se resume en el derecho individual a optar por este enfoque educativo [4]. Esta situación es la que prima con carácter internacional, en nuestro país de igual forma es reconocido por una norma de ámbito nacional (Ley 27/2007, de 23 de octubre, fundamentalmente), complementado en muchos casos por normas a favor de las lenguas de signos de las Comunidades Autónomas y por un número considerable de resoluciones y declaraciones de organismos internacionales (ONU, UNESCO, Consejo de Europa, etc.). Esta educación sigue los criterios de voluntariedad que tuvieron los programas de inmersión lingüística canadiense de los años 70, que tan buenos resultados dieron enseñando francés a niños de procedencia anglófona. Pero si hay una consideración voluntaria en su aceptación, también hay un planteamiento obligatorio para las Administraciones educativas en cuanto a la oferta de estos modelos desde la aprobación de la misma Ley 27/2007, ya que así ésta lo establece si bien en las condiciones que se fijan en las disposiciones legales que desarrollen la norma

Dos. La comparación entre los modelos bilingües de las lenguas orales y los modelos bilingües de las lenguas de signos y orales, desde un punto de vista de los distintos tipos que suelen estar aceptados, nos permite establecer un campo de identidad entre unos y otros modelos:

- La teoría sobre los tipos de bilingüismo oral reconoce que éstos son respuesta a las dificultades encontradas por los niños provenientes de minorías, ante la situación de desigualdad de dos lenguas. Los tipos de bilingüismo al uso se plantean básicamente a partir de tres criterios: a tenor de los objetivos que persiguen dichos programas, la forma en que son introducidos los distintos niveles de las lenguas (oral y escrito) y los momentos en que intervienen las lenguas según el nivel del currículum (Fishman, 1976; Baker, 1997; Arnau, 1981; Molinero, 2001) [5].

- Los modelos de enfoque bilingüe LS/LO toman de los modelos orales aspectos de interés para su coherencia y objetivos, si bien no se identifica plenamente con ninguno de los que aparecen en la tipología al uso. Es quizás del bilingüismo de mantenimiento (llamado integral o patrimonial) de donde presenta referencias claras: uso de las dos lenguas en la mayor o gran parte de la formación o currículum, bilingüismo en definitiva y biculturalismo. También toma rasgos de otros tipos como pueda ser la efectividad psicopedagógica de los modelos de inmersión: acceso al currículum en la lengua primera de la forma más natural o más asequible. Un análisis de los tipos puede tener un gran interés a efecto de una mejor comprensión y delimitación del cuerpo teórico de los modelos bilingües LS/LO, y debe ser seguido a través de especialistas (ver referencias bibliográficas).

Tres. La definición de la <posición> de las lenguas en el modelo bilingüe y su grado de aprendizaje o de dominio es siempre una decisión de política educativa de las administraciones en tanto que tiene un componente altamente cultural y político. Se denomina generalmente "Primera Lengua", a la primera lengua que se aprende, a la que es vehicular para la enseñanza. En la educación bilingüe LS/LO, la primera lengua es la lengua de signos española o la lengua de signos catalana (en su territorio). La investigación constata que la lengua primera presenta una mayor influencia, tanto en experiencias de bilingüismo con oyentes como en las de alumnos sordos; y en estos casos en los dos modos: bilingüismo oral; por ejemplo castellano y catalán y en el de lengua de signos y lengua oral (Laborda, 2001).

La llamada "Segunda Lengua" es la que presenta un grado de aprendizaje más formal y en el caso que nos ocupa es la lengua oral (castellano, catalán, etc.) sobre la que se opera a tenor de una definición de capacidades del alumno, si bien como objetivo siempre se contempla su modo escrito, a efectos de alcanzar ciertas destrezas lecto-escritoras. La educación bilingüe presenta la posibilidad de contemplar acciones sobre competencias orales según el alumno y sus circunstancias. Pero siempre aprender a leer y escribir, en tanto que la *literacidad* emancipa, encultura, educa ... Estos términos expresan la importancia de la lengua oral.

¿Son estos modelos bilingües, sistemas equilibrados? Depende de lo que se entienda por <equilibrado> en el cuerpo teórico del bilingüismo en general. Para determinados autores pareciera que es un hecho consustancial con el propio fenómeno: "(...) muchas veces la enseñanza bilingüe no se ocupa necesariamente del empleo equilibrado de dos lenguas en la clase" (Baker, 1997). Un buen perfil de plurilingüe, según *El marco común europeo*, no presupone necesariamente una competencia similar en las lenguas que se

usan. No obstante, otros investigadores consideran que la modalidad bilingüe (LS/LO) no potencia un bilingüismo equilibrado entre las dos lenguas, sino que potencia la lengua de signos sobre la oral (Silvestre, 2001).

Cuatro. Los enfoques bilingües plantean un bilingüismo infantil coordinado, bien bajo un modelo de bilingüismo simultáneo (se aprenden las dos lenguas a la vez, lo cual no es frecuente) o bien de forma secuencial (primero la de signos y a continuación la oral, en su modo escrito y oral, es decir disociadamente).

Cinco. Con respecto a la consecución de las capacidades cognitivas y lingüísticas, hay que resaltar un elemento del cuerpo teórico del bilingüismo válido también para la modalidad LS/LO, que es la "hipótesis de la interdependencia" formulada por Cummins (1986) y que viene a sustentar que en la medida en que la enseñanza en lengua minoritaria es efectiva para desarrollar la competencia académica en esa lengua, la transferencia de esta competencia a la lengua mayoritaria se dará si hay una adecuada exposición y motivación para aprender. Esta formulación siempre se ha defendido y ha estado presente con carácter global en las modalidades de las lenguas de signos, aun siendo mucha la distancia entre los aspectos formales de los dos tipos de lenguas (orales y manuales), pero que quedaban compensados y explicados por, parece ser, los elementos más metalingüísticos o los principios universales del lenguaje.

Algunas consideraciones sobre la educación bilingüe (LS/LO) en España

Los modelos educativos bilingües LS/LO son todavía en nuestro país, y en muchos otros del mundo, un hecho o realidad minoritaria bajo formas escolares diversas. Según los datos que aporta Muñoz Baell (2001) no superan la treintena los países que los tienen u ofertan en sus respectivos sistemas escolares [6].

Con carácter general un número considerable de los centros de nuestro país que ofrecen educación LS/LO en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria (en este último caso por medio de intérpretes de lenguas de signos), se han ido incorporando a este enfoque a partir de la mitad de los años noventa, muchos de ellos desde organizaciones escolares que utilizaban códigos bimodales [7] y que han ido adaptando sus estructuras, su profesorado e incluso su propia naturaleza (de centros específicos a centros ordinarios) a tenor de las políticas sobre educación especial de las Administraciones educativas fundamentadas en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990. En nuestro país hay una relativa muestra cuantitativa de estos espacios educativos, muy diversos en su calidad, asentamiento y organización, con características propias en comunidades con lengua cooficial. Hacemos mención a regiones y poblaciones en los que hay oferta de estas enseñanzas, en las cuales diversos equipos de profesores, tanto públicos como privados han encontrado una respuesta educativa de cierta coherencia: Andalucía (Almería, Granada, Sevilla, Málaga...), Canarias, Cantabria, Cataluña (Barcelona), Madrid, País Vasco, etc.

No será hasta 2007, cuando se haga realidad jurídica -de derecho- el reconocimiento de las lenguas de signos en España: la lengua de signos española y la lengua de signos catalana, y como consecuencia de la Ley 27/2007 [8] aparezca como derecho la posibilidad de optar por la educación bilingüe para realizar la escolaridad. Parece obvio decir que las lenguas de

signos existían y se usaban incluso en la educación, si bien de manera incompleta y marginal, esporádica e incluso de forma soterrada y sólo tolerada por las autoridades docentes. Es cierto que esta situación, consecuencia prolongada de un conjunto de hechos de naturaleza política, educativa, social y de predominio de determinados sectores profesionales, empieza a cambiar en un contexto de integración de las minorías sociales y de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero también de un mayor respeto a los derechos de esas minorías y a un mejor conocimiento de sus culturas y de sus lenguas -el caso de las lenguas de signos es paradigmático-. También contribuye al cambio la actitud y actividad de muchos profesionales e incluso la sensibilidad y el deseo de ciertas Administraciones educativas de contribuir a un cambio necesario y exigible a las puertas del siglo XXI, y por supuesto - y no se puede obviar-- por el paulatino incremento de la presencia de las personas sordas en la sociedad. Desde finales de los años 80, se produce un cambio que irá dando lugar a consecuencias importantes: un número importantes de medidas de planificación lingüística tomadas desde esos años, si bien de manera desperdigada o sin relación; y en definitiva sin dirección, se materializan en:

- La presencia en los sistemas escolares de las comunidades autónomas de las lenguas de signos en las etapas de infantil y primaria, la presencia de intérpretes en los institutos de educación secundaria, la oferta de materias optativas de lengua de signos española, etc.
- La presencia de intérpretes de lenguas de signos en los servicios más esenciales relativos a la administración, justicia o sanidad, etc.
- La presencia de las lenguas de signos en los medios de comunicación (televisión) con programas en lengua de signos y actividades de naturaleza editorial (diccionarios de lenguas de signos, colecciones de narrativa, cuentos, etc.).

En este contexto de cosas, el Partido Popular en 2003 llevará a una Disposición Final de la Ley 51/2003 de 2 de diciembre [8] que regula *la accesibilidad universal de las personas con discapacidad a los servicios*, que el Gobierno "regulará los efectos que surtirá la lengua de signos española, con el fin de garantizar (...) la posibilidad de su aprendizaje, conocimiento y uso...". Tendrá que pasar algún tiempo para la aprobación por el Parlamento español del texto de la Ley 27/2007 de 23 de octubre [9] que representaba, en primera instancia, un planteamiento de coherencia en la planificación lingüística para que las lenguas de signos en España tuvieran una presencia, un uso y en definitiva un *hueco* en nuestro territorio lingüístico. ¿Hay continuidad entre la disposición final de la Ley de 2003 y el texto de la del 2007? Es difícil establecerla, fundamentalmente por lo parco y escueto de la idea de la primera Ley, si bien hay que decir que constituyó el <reconocimiento> de mayor rango que hasta ese momento la lengua de signos española ha tenido en la legislación nacional.

Con un fuerte planteamiento simplificador, y orillando un análisis global al no ser objeto del artículo, se puede plantear que la Ley 27/2007 recoge un conjunto muy variado de deseos y anhelos de las distintas organizaciones de

personas sordas y sus familias, que van a ser sus más inmediatas beneficiarias, o en los términos de los sujetos que la misma Ley plantea: las personas sordas, las personas con deficiencias auditivas y las personas sordo-ciegas, en tanto que estas personas y colectivos, tienen aspiraciones y metas que se desarrollan con códigos lingüísticos diferenciados: la Ley les <reconoce y garantiza su acceso> en los distintos ámbitos (escolar-educativo y social).

La Ley en cuanto al bilingüismo educativo se refiere presenta, al menos, dos condiciones que procede entresacar:

- El carácter preceptivo de la oferta de modelos educativos bilingües por parte de las administraciones educativas (Comunidades Autónomas) y su carácter electivo u opcional por parte del alumnado, en congruencia con las notas o características de los enfoques bilingües.
- La educación bilingüe se circunscribe a las lenguas de naturaleza oral y signada reconocidas por la legislación española, actualmente: el castellano en el Estado y la lengua cooficial en el correspondiente ámbito autonómico (Constitución Española y Estatutos de Autonomía respectivamente) y la lengua de signos española y catalana por la Ley anteriormente citada.

Es razonable pensar que en el desarrollo de la Ley por la Administración Central como por las Autonómicas se contemplaran los elementos generales de ordenación académica, curricular y de organización de la educación bilingüe, entre otros aspectos. En julio de 2010, por medio del Real Decreto 921/2010 se ha modificado el Real Patronato sobre Discapacidad a efectos de incorporar en éste el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, previsto en la Ley de octubre de 2007. Supone esta acción un paso de vital importancia para desarrollar la Ley y entrar en el camino de las realizaciones y de los derechos hechos realidad, y que viene a significar el primer conjunto de actuaciones en ese sentido porque como bien decía Giner de los Ríos, y todos sabemos, *toda ley es abstracta y queda en el vacío cuando no viene a consagrar un estado de hecho.*

Conclusión

Las lenguas de signos no son unas recién llegadas a la educación, tienen tras de sí años en los que un sector importante de personas sordas han intentado utilizarlas de manera plena para su acceso a la educación y a la cultura, generalmente sin conseguirlo hasta fechas relativamente recientes. La educación bilingüe (lengua de signos y lengua oral) de las etapas básicas y posobligatorias de las enseñanzas son la expresión educativa y social más completa de este esfuerzo y determinación. Hoy más que nunca, las sociedades están en condiciones de entender y comprender el desarrollo de estos modelos educativos, además de su equidad, entre otras razones porque muchas de esas sociedades aplican programas bilingües de lenguas orales bajo enfoques plurilingües y pluriculturales, los cuales también están presentes en el bilingüismo LS/LO.

Espero que la transcripción de las ideas expuestas de naturaleza lingüística y sociológica especialmente, hayan sido ajustadas y afortunada, y hagan posible junto a las propiamente educativas alcanzar el objeto divulgativo del artículo.

Alfredo Alcina Madueño, Inspector de Educación (*)

Notas

[1] En cuanto a la no universalidad de las lenguas de signos. Grimes (1996) citado por Stephen y Diane Parkhurst, fija en más de 100 lenguas de signos las que hay en el mundo, e incluso en una misma lengua suelen existir una variación considerable debido a factores geográficos, de colegios, clase social, etc.

[2] Un mayor conocimiento sobre la evolución de las lenguas de signos, su estructura como lengua, aspectos culturales, sociológicos e históricos, su uso en educación, consideraciones de tipo neurológico, etc. requeriría la lectura de obras o resúmenes de : M. Strong, W. Stokoe, J. Kyle, E. Klima, U. Bellugi, H. Schelinger, O. Sacks (en bibliografía), W. Levis, H. Lane, C. Padden, S. Plann, etc. , fundamentalmente de origen angloamericano en tanto que ha sido en los EEUU, Gran Bretaña y países nórdicos donde han tenido y tienen más desarrollo y promoción estas líneas de investigación, sin obviar a los profesionales y grupos de otros tantos países de Europa y Latinoamérica que se inician -generalmente- en "replicas" de investigaciones en los distintos campos de las lenguas de signos y hoy tienen una presencia importante tanto por sus aportaciones generales como específicas de sus respectivas lenguas de signos. En nuestro país citar a Marian Valmaseda, Pilar Alonso, Víctor Acosta, Ángel Herrero, Lourdes Gómez,...y tantos otros - algunos de ellos referidos en el propio texto y bibliografía- . Hay que decir que acompañado al desarrollo de la investigación sobre las lenguas de signos, surge en todos o casi todos los países un incremento de los movimientos asociativos de personas sordas que reivindican de las administraciones públicas un trato más igualitario que se traduzca en un mejor y más asequible acceso a la educación, a la cultura, a los servicios administrativos, etc.

[3] Hipótesis de Sapir-Whorf (1940). Fishman en la obra referenciada en la bibliografía discute esta famosa hipótesis sobre la influencia de la forma lingüística en la conducta y en la cosmovisión, inclinándose a pensar que la relación entre conducta y lengua es de interdependencia, no de predominio de una sobre la otra.

[4] También cabría argumentar sobre los derechos lingüísticos naturales de los grupos. Tiene interés considerar aquí tanto la obra del neurólogo Oliver Sacks, referenciada en la bibliografía, y que conforma una visión de las personas sordas alejadas de cualquier consideración patológica, como la teoría de la discapacidad (Barnes, 1998) que plantea que "el acceso a una vida normal no es tanto un problema funcional del individuo como de los contextos físico y social en los que vive".

[5] Tipos o modelos educativos bilingües a tenor de los siguientes criterios:

Por los objetivos de tal enseñanza (Fishman, 1976; Hornberger, 1991)

a) Enseñanza por sumersión. En los EEUU se denomina inmersión estructurada. El niño aprende en la lengua de la mayoría y no en su lengua

materna. La primera lengua de los niños no se desarrolla, si bien cabe la posibilidad de aceptar contribuciones de los niños en su lengua materna. El objetivo básico es la asimilación de los hablantes de lenguas minoritarias, generalmente de grupos procedentes de la in-migración. La escuela se convierte en "melting pot" o crisol de culturas para ayudar a crear ideales sociales, políticos y económicos (Baker, 1997).

b) La enseñanza bilingüe de mantenimiento de la lengua patrimonial. Intenta acoger a la lengua minoritaria del niño, reforzando su sentido de identidad. Estas destrezas se pueden mantener o bien desarrollar teniendo como objetivo que alcancen en la lengua materna la misma competencia y *literacidad* que en inglés. La lengua nativa es protegida y desarrollada junto con la lengua mayoritaria. En EEUU hay más de 5000 escuelas. El término de lengua patrimonial tiene varios sinónimos: lengua étnica, minoritaria, lengua de la comunidad. Se presenta una ventaja: la transferencia de ideas, conceptos, destrezas y conocimientos a la lengua mayoritaria. Arnau utiliza el término bilingüismo integral cuando estos programas tienen un doble objetivo: el bilingüismo y el biculturalismo. c) La enseñanza bilingüe transitoria. Tiene como objetivo cambiar al niño de lengua a la lengua mayoritaria. Permite usar su lengua materna hasta que se considera que tienen competencia suficiente en la lengua mayoritaria para hacer frente a la enseñanza general. El objetivo es también asimilacionista. Minorías nacionales de la ex URSS y programas en los EEUU.

d) La enseñanza bilingüe por inmersión. Deriva de los experimentos educativos canadienses en St. Lambert, Montreal, 1965. La expresión es también un término paraguas ya que hay distintos programas que difieren por la edad en la que empiezan la experiencia, la cantidad de tiempo en el que están inmersos, etc. Estos programas tenían como objetivo el bilingüismo en dos lenguas de prestigio y mayoritarias (francés e inglés). La inmersión ha sido voluntaria y optativa. En la inmersión temprana se permite a los niños emplear su lengua materna para la comunicación en clase y no hay obligación de hablar en francés en el patio, recreo, comedor, etc. La mayoría de los niños son monolingües y todos empiezan con una carencia similar en la segunda lengua (Baker, 1997).

[6] Relación entre el reconocimiento de las lenguas de signos y la existencia de modelos bilingües en los sistemas escolares. Los números recogidos por Muñoz Baell correlacionan los países que tienen reconocidas las lenguas de signos ya en sus constituciones o a través de leyes y decretos gubernamentales (Finlandia, Portugal, Sudáfrica, Chequia, etc. y Suecia, Noruega, Estados Unidos, Gran Bretaña, España, Dinamarca, Francia...respectivamente) y los modelos bilingües que ofertan en sus sistemas escolares.

[7] Bimodal. En términos aproximados serían aquellos códigos lingüísticos que utilizan las estructuras gramaticales y sintácticas de los idiomas orales (castellano, francés, inglés, etc.) y por léxico, los signos de determinada lengua de signos (lengua de signos española, lengua de signos francesa, etc.).

[8] Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE de 3 de diciembre.

[9] Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE de 24 de octubre.

Bibliografía

Acosta, V. (2011). "El apoyo a la educación de las personas sordas desde un enfoque bilingüe y bicultural". Revista de Innovación Educativas, 11 , pp. 221-232.

Arnau, J. (1981). "Tipología de la educación bilingüe". Revista de Educación, 29, pp.157-166.

Baker, C. (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid, Cátedra.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Cervantes, Anaya.

Cummins, J. (2001). "¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas". Revista de Educación, 326 , pp.37-61.

Eco, Humberto (1999). En busca de la lengua perfecta. Barcelona, Crítica.

Fishman, J. (1988). Sociología del lenguaje. Madrid, Cátedra.

Grosjean, F. (1982). Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge, MA., Harvard University Press.

--, (1996). Living with two languages and two cultures. En I. Parasnis (Ed.), Cultural and languages diversity: reflections on the deaf experience. Cambridge, Cambridge University Press.

--, (2006). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. Universidad de Neuchatel. Suiza. WWW universidad neuchatel. Recuperado el 1.07.2010

Harla, L. (1984). When the mind hears: a history of the deaf. Nueva York, Ramdon House.

Laborda Molla, C. (1993). "Problemas de bilingüismo en los sordos". Revista de Educación Especial, 15, pp. 49-58.

--, (2001). "El desarrollo conceptual en sordos bilingües". Revista FIAPAS, 82, pp. 37-41.

Lewis, W. (1995). Bilingual Teaching of Deaf children in Denmark. Denmark

Mar-Molinero, C. (2001). "Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante". Revista de Educación, 36 , pp. 79-97.

Morales López, E. (2002). "Las personas sordas en comunidades orales bilingües: el caso de las personas sordas de Barcelona", en Lucas Ceil (ed), Turn-Taking fingerspelling, and contact in signed languages, pp. 107-155. Washinton, Gallaudet University Press.

Muñoz Baell, I. (2001). "La educación bilingüe con el alumnado sordo en el marco internacional: de la teoría a la práctica", en Actas del I Congreso Nacional de LSE. Alicante, Universidad de Alicante.

Parkhurst, Stephen y Dianne (1998). "La variación en las lenguas de signos: un estudio y una metodología analítica". Revista Española de Lingüística de las Lenguas de Signos. Madrid, Federación de Sordos de la Comunidad de Madrid.

Sacks, O. (1996). Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos. Madrid, Anaya-Muchnik.

Seguin, E. [1932]. Jacobo Rodríguez Pereira. Primer maestro de sordomudos en Francia. Madrid, Francisco Beltran.

Siguan, M (2005). La Europa de las lenguas. Madrid, Alianza Editorial.

Tovar, A. (1981). "El bilingüismo: algunas ideas críticas". Revista de Educación Especial, 15, pp. 49-58.

Valmaseda, M. (1998). "Algunas experiencias acerca de la educación bilingüe". Barcelona, APANCE.

VV.AA. (2003). El Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-CNSE

(*) Publicado en Avances en supervisión educativa Revista Nro. 13, 2010. En http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=384&Itemid=65