

Institutos Normales de Montevideo - CFE

Año 2016

**ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA
DOCENTE -
“ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA
ESCUELA PARA SORDOS”**

Estudiante: Maximiliano Amaral

Prof. Mercedes López Fraquelli

Grupo: 4ºD

JUSTIFICACIÓN

Cuando opté por trabajar en la docencia, en el proceso de mi formación docente me empezaron a surgir dudas con respecto a mi trayectoria educativa. Una pregunta que me urgía mucho era: ¿Por qué mis padres me sacaron de la escuela para sordos?

En mi época escolar, fui alumno de dos escuelas: la escuela común y la escuela especial, más específicamente la para sordos. Estuve yendo desde el preescolar a las dos hasta mi segundo año escolar, ya a esa altura estaba agotado de estar haciendo un doble turno y el doble de trabajo para las dos. Mis padres eligieron sacarme de la escuela para sordos, fue algo que no entendí desde un principio hasta que mis padres me contaron que aprendería más en la escuela común que en la escuela para sordos. Ellos se pusieron a comparar contenidos de ambas escuelas a través de mis trabajos escolares y tomaron esa decisión.

Ahora yo como estudiante de una carrera de formación docente, me pongo a reflexionar sobre esto: ¿la información que ofrece la escuela especial a sus alumnos es menor que la que ofrece la común?

También conozco otras personas sordas que han estado dentro del sistema educativo especial y han pasado Primaria y el Ciclo Básico de la Secundaria sin problemas pero cuando llegan al Bachillerato y al nivel terciario o universitario donde se integran con personas oyentes, me contaron que notaban una diferencia importante en su conocimiento entre ellos y sus compañeros oyentes (los compañeros manejaban más conceptos que ellos).

En una oportunidad que visité a la escuela para sordos, descubrí que ésta no tenía un programa de “educación especial” como imaginaba yo, sino que los

docentes trabajaban con el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). De este documento institucional hacen una selección y se enseñan los contenidos.

En la fundamentación general del Programa, J. M. Monteil (1985) relaciona tres expresiones que conforman el trío información-conocimiento-saber. La información es un dato exterior al sujeto, se le puede almacenar en un banco de datos, se lo toma en cuenta desde la objetividad. El conocimiento es el resultado de una experiencia personal ligada a la actividad del sujeto dotado de cualidades afectivo-cognitivas y por lo tanto, es intransferible, se lo toma en cuenta desde la subjetividad. El saber es producido por el sujeto confrontando a otros sujetos, es construido en “marcos metodológicos”.

¿En qué afecta la selección de contenidos al saber institucionalizado?
¿Están dando menos información a los niños? ¿Esa reacción en cadena desde la información al saber, no implica que ellos sepan menos?

Los niños sordos no están afectados intelectualmente, solo tienen una lengua diferente a la mayoría de las personas que integran la sociedad uruguaya y soy de la opinión de que pueden trabajar con todos los contenidos que ofrece el Programa de Educación Inicial y Primaria. ¿Entonces bajo qué convicción dada en un momento determinado, justifica esa reducción de contenidos que les impide avanzar en su trayectoria educativa?

Noah Chomsky plantea que el desarrollo del lenguaje impulsa el desarrollo del pensamiento, ya que el lenguaje es una característica pre-programada en cada ser humano y ésta se activa cuando es estimulado con las manifestaciones de lenguaje en su entorno, por lo cual existiría una “gramática generativa” en todos nosotros. De esa forma, siendo el lenguaje considerado como un estado interior

de la persona, es más fácil ver que es necesario el desarrollo del lenguaje para después desarrollar el pensamiento y no hay importancia en el nivel de complejidad de la lengua.

No está de más aclarar que los desarrollos lingüísticos son muy diferentes tanto en el niño oyente como el sordo, más que nada por los canales utilizados para el lenguaje. El niño oyente, al contar con el sentido de la escucha, desarrollará el lenguaje a través de los órganos fonoarticuladores y con el crecimiento, se convertirá en un hablante-escucha. En cambio, el niño sordo al verse obstruido su sentido de escucha, desarrollará otro medio para conseguir la información de su entorno que en vez de fonoarticuladores, serán viso-gestuales y con el tiempo, desarrollará su percepción visual y su motricidad para convertirse en un señante-vista.

Planteadas las ideas y las preguntas que me surgen, yo pienso comparar las prácticas que se desarrollan en la escuela común y en la escuela especial indagando los fundamentos de las decisiones pedagógicas en ambas escuelas, bajo qué criterios se toman esas acciones de seleccionar los saberes a enseñar en el aula. Es una situación que me preocupa sobremanera y me interesa reflexionar acerca de ello.

FUNDAMENTACIÓN

Este trabajo constituye el cierre de lo que podemos llamar, mi trayectoria de formación docente inicial, que ha empezado desde el momento que me involucré en las prácticas docentes durante mi formación magisterial. No hay duda de que he vivido un proceso conmigo mismo, contrastando mi biografía escolar

con las teorías y las prácticas que me dio la formación docente de los Institutos Normales.

Muchas veces, me he encontrado nuevas ideas que no coincidían con las propias preestablecidas, de lo que entendía yo por enseñanza-aprendizaje, el rol del maestro y de la institución educativa, la importancia del educando como protagonista de su propio aprendizaje, el tiempo y el espacio pedagógico, entre otras cosas del camino.

En este ensayo pedagógico, haré el intento de reflexionar acerca de todo lo que he recogido en mi camino como futuro profesional docente para que el día de mañana pueda pasar una segunda instancia y muchas más de hacer un alto en el camino y rever los pasos, imaginando si podría haberlos dado de otra forma o indagar por qué tomé tal sendero, siempre buscando tomar los mejores caminos y acompañar bien a los niños.

Como ya mencioné en la justificación, esto parte de una interrogante que saca mi interés: ¿los contenidos de enseñanza que ofrecen los docentes de educación especial es menor a la ofrecida por los docentes de la educación común? Esa aparente selección de información subyace en la relación entre el saber, la enseñanza y el aprendizaje.

El saber escolar se genera por la mediación de los sujetos de educación con los contenidos curriculares, los elementos programáticos que el maestro tiene la obligación de enseñar y los alumnos también tienen la obligación de aprender. La enseñanza y el aprendizaje aparecen como dos procesos inseparables de una relación pedagógica que se establece entre el educador y el educando, donde los sujetos cognoscentes se encuentran mediados por un objeto de conocimiento

mediante el diálogo. Paulo Freire plantea que el educador al educar, es también educado por el diálogo con el educando, que al ser educado, también educa.

¿No será que los docentes tomen ese tipo de acciones por ver a los niños sordos incapaces de aprehender esos contenidos que ofrece el Programa Escolar?
¿Hay un peso relevante en la relación entre el pensamiento y el lenguaje que influya en sus aprendizajes escolares?

La importancia de este ensayo -no hay mejor forma de llamar a este texto argumentativo- consiste en la argumentación, el desarrollo de un conjunto de ideas y la interpretación personal de quien lo escribe, elementos que se conjugan para dar paso a la reflexión, a la fundamentación y a la defensa de mi perspectiva subjetiva sobre un tema dado, siempre de la mano del conocimiento que da una base teórica sólida a mi trabajo pre-profesional. Es el momento de hacer un alto en el camino y procesar lo que he ido recogiendo en mi formación docente, características que se presentarán en este escrito.

Tengo la opinión de que la utilidad de este trabajo, más allá de cerrar la etapa formal de formación docente, tiene como objeto realizar una mirada crítica sobre la práctica docente especial teniendo como referencia la práctica común que realizamos los estudiantes magisteriales. No es una confrontación donde una salga favorecida y la otra perjudicada, sino generar aportes desde el ámbito pedagógico que puedan contribuir al perfeccionamiento y la actualización de la tarea docente, en la búsqueda de SER MÁS (Freire).

Este aporte puede servir en especial a los docentes y demás profesionales dentro del sistema de Educación Especial, como a los de la Educación Común

para la constante reflexión y las paradas en el camino para mejorar su práctica docente.

Las preguntas que me guiarán en el recorrido de este trabajo, consisten en lo siguiente:

- ¿Cómo influye la relación entre el pensamiento de los niños sordos y la lengua de señas en sus aprendizajes?
- ¿Es posible o no una transición satisfactoria entre la lengua de señas y el idioma español, su segunda lengua, lo cual sería muy importante para poder acceder a la mayoría de los contenidos que puede ofrecer la escuela?
- ¿Las adaptaciones curriculares, que realiza el docente en la escuela para sordos, favorecen el aprendizaje de los niños sordos respetando sus tiempos cognitivos?

Palabras clave: prácticas docentes, aprendizaje, adaptaciones curriculares, lengua de señas, pensamiento del niño sordo.

MARCO TEÓRICO

“Los hombres se educan en comunión” (Freire, 1998, p. 86)

El maestro define sus pensamientos y sus acciones a partir de una corriente pedagógica que defiende su quehacer docente en el día a día. Eso ayuda a focalizar lo estrictamente pedagógico en una maraña de disciplinas propias de la formación docente, idea que se identifica más con la expresión: *“el maestro sabe un poco de todo”*, y permite que el docente puede desempeñar su

función con las bases que estructuran su profesión, su forma de ver al mundo y el bagaje socio-económico-cultural que lleva encima.

Lo primero que se debe hacer es definir el concepto de Educación. Yo me encuentro más afin con la educación liberadora que plantea Paulo Freire, siempre comparándola con la educación bancaria para construir su nueva pedagogía. A diferencia de la anterior que es meramente un acto de depositar contenidos, la planteada por el autor implica la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo y busca constantemente la praxis entre la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para poder transformarlo.

Este tipo de educación motiva el poder de creación y de acción, impulsando a los hombres a la búsqueda de SER MÁS y de esa forma los oprimidos que antes se encontraban sumisos bajo el yugo del opresor, se superan a sí mismos. Esta educación está al servicio de la liberación como restauración de su humanidad, de su posibilidad de humanizarse y por tanto de posibilitar la búsqueda de ser más. Todo eso para lograr superar la contradicción bancaria entre el educador y el educando (el que sabe y el que no sabe) en una relación dialógica entre educadores y educandos, y viceversa. Así los hombres se liberan en comunión, con el mundo como mediador.

La educación es crítica, posee un carácter auténticamente reflexivo y es un acto permanente de descubrimiento de la realidad donde las conciencias antes inmersas por la educación bancaria, ahora emergen y toman sabor sobre el mundo en que viven. Su principal meta es desmitificar, explicitar las razones de la manera de cómo están siendo los hombres en el mundo. Refuerza el cambio, el ímpetu de transformación y búsqueda, sus ideales son la comunión y la

solidaridad entre los hombres, y promover la lucha por la emancipación de los educandos, de los oprimidos.

“La educación liberadora, problematizadora [es] un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes [...]” (Freire, 1998). Para que se pueda dar esa forma de educación, se exige que se supere la contradicción educador-educando y si ésta no se supera, ya no es posible la dialogicidad que es *“indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.”*(Freire, 1998)

En esta situación, podemos identificar dos actores: el educador y el educando. El educador es un sujeto que tiene una tarea muy específica, la tarea de educar. Freire identifica varias cualidades indispensables para el mejor desempeño de los educadores progresistas y son enumeradas en el siguiente orden: humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, competencia, capacidad de decidir, ética, seguridad, justicia, tensión entre la paciencia y la impaciencia, parsimonia verbal y alegría de vivir. Todas esas virtudes se conjugan y conforman el ideal del educador progresista.

Una persona que reconoce que no puede saber todo, que ama lo que hace y lucha por lo que hace, y convive, aprende y respeta lo diferente. También tiene competencia que le proporciona seguridad a la hora de tomar acción, ser justo con los demás y está en permanente tensión entre la paciencia y la impaciencia, siempre equilibrando las demandas de los educandos. Sobre todo, tener la alegría de vivir y hacer lo que le gusta.

“La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS” (Freire, 1998). En ese fragmento, Freire habla de dos grupos: los opresores y los oprimidos, ambos deshumanizados por la relación que les hace ser menos por la situación opresora. “Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la prescripción. [...] Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores.”

Hay un autor, que de la misma forma que Freire, sigue la línea iniciada por John Dewey y dirige su pensamiento hacia el maestro como profesional reflexivo. Kenneth Zeichner sostiene que los maestros *“critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes.”* (Zeichner, pág. 5) Según el mismo, los maestros deben asumir tres actitudes para ejercer la acción reflexiva: apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad, de esa forma los susodichos se responsabilizan de su propio aprendizaje y se vuelven actores activos del proceso de enseñanza.

Por otro lado, el educando es el protagonista de la educación que desarrolla su poder de captación y de comprensión acerca del mundo, habilidad que le será útil para transformar la realidad que se encuentra en constante cambio. En la educación bancaria, el educador solamente educa y el educando es educado pero ahora en la educación problematizadora, el educador al mismo tiempo que educa, es educado a través del diálogo con el educando, que al ser

educado, también educa. El educando se convierte en un investigador crítico, en constante diálogo con el educador que a su vez es también un investigador crítico.

Freire menciona también el concepto del sujeto cognoscente: *“Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.”* El educador es quien transforma al objeto cognoscible en incidencia de su reflexión y también la de los educandos, ya que él rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos.

Entonces cabría preguntarnos, de qué forma tanto el educador como el educando podrían mejorar el hecho educativo, en el que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje y siempre con la aspiración del SER MÁS. Esa forma puede ser la inmersión de ambos en las prácticas docentes, donde se dan esas situaciones y también las posibilidades de reflexionar y cambiar los factores.

Las prácticas docentes

Todo docente se involucra en una práctica educativa desde el momento que empieza a generar situaciones de enseñanza y aprendizaje mediante la experiencia y el diálogo. Achilli (2000) dice que *“las prácticas docentes se constituyen en un doble sentido”*: generar aprendizaje y en el mismo proceso de desenvolver una práctica, se aprende el oficio de enseñar. Es decir, que los maestros cuando realizan la práctica docente, siempre aprenden algo nuevo al enseñar a sus alumnos y ellos aprenden algo nuevo de sus maestros, enseñando a los docentes. Es una relación mutua que se da entre el maestro y el alumno, que la podemos analizar en varios niveles.

Sin embargo para la autora, las prácticas docentes no aparecen descontextualizadas sino que sucede a partir de dimensiones socioculturales que se constituyen un conjunto de relaciones y procesos que construyen los sujetos escolares en el entramado de las significaciones proporcionadas por la sociedad y las condiciones sociohistóricas en que se inscriben.

Dentro de la práctica docente se dan procesos de “*co-construcción*” cotidiana que implican la interacción de una multiplicidad de sujetos en la que se ponen en juego diversos conocimientos y modos de vidas, que a su vez contienen huellas de distintas políticas educativas, gremiales o de movimientos pedagógicos que marcan o han marcado a los imaginarios sociales, y en esos procesos se superponen las condiciones de los contextos en que se despliegan y las significaciones que producen los sujetos sobre los mismos.

De estos procesos, Achilli (2000) identifica un par de procesos. Por un lado, el proceso de construcción intersubjetiva que implica la construcción de sujetos que supone la interacción docente-alumno y alumno/alumno en todo proceso de aprendizaje, es decir, un proceso de construcción de identidades tanto del docente como la colectiva de los alumnos. En eso la práctica docente juega un papel destacado por el lugar por el lugar diferencial que tiene, aun entre aquéllos/as que ideológicamente intentan diluir la asimetría que supone en relaciones horizontales.

Por otro lado, el proceso de construcción pedagógica propiamente dicho, con el que presenta las particularidades que adquiere la circulación del conocimiento, que a su vez pone en escena otras situaciones como la concepción del docente sobre el conocimiento hasta la relación entre “conocimiento escolar”

y “conocimiento cotidiano”.

De ahí Achilli (2000) reconoce los modos de aprendizaje integrales/relacionales, *“son los que se construyen en una lógica que integra al sujeto en modalidades relacionadas en el trabajo con el conocimiento. Aprendizajes cuyos procesos de construcción intersubjetiva se basan en interacciones que recuperan a los sujetos, otorgando sentido a sus conocimientos y experiencias en el conjunto del quehacer escolar, y en sus procesos de construcción pedagógica se producen mediante una lógica relacional e integrativa.”*

Todo eso supone la relación entre los conocimientos fragmentados, la articulación del sentido de cada clase particular en el proceso general del aprendizaje, la concepción del aprendizaje como proceso -cierres provisionarios, nunca totales y definitivos- y la profundización de los conocimientos en procesos espiralados en los que cada vez se produce una mayor integración -y profundidad en el conocer-.

Si bien ya se ha planteado lo que piensa Freire acerca del sujeto cognoscente, es conveniente agregar la idea que plantea Pichon Riviere acerca del aprendizaje que es muy similar a las ideas de Freire: *“ apropiación instrumental -del conocimiento- de la realidad, para transformarla”*, es un proceso del cual las conductas del sujeto se transforman a partir de sus propias experiencias, implica la modificación de viejas estructuras por nuevas que otorgan una nueva lectura y forma de operar sobre el mundo que lo rodea.

Hasta ahora se ha planteado la postura pedagógica y cómo ella implica en la práctica docente, ahora hay que indagar un poco más en la experiencia

concreta de la escuela para sordos. Su metodología de trabajo se basa en la Lengua de Señas, lo que nos hace preguntar: ¿Qué es la lengua de señas? ¿Es un medio válido para el aprendizaje de los niños sordos? ¿O es algo más que un método de comunicación?

Lengua de señas

La lengua de señas ha sido objeto de estudios de numerosos lingüistas a partir del revolucionario trabajo de Stokoe (1960) que realizó en la Universidad de Gallaudet analizando la ASL (American Sign Language), lengua utilizada por los sordos norteamericanos.

Gracias a los estudios posteriores de esta lengua y otras lenguas de señas en el mundo como la LSU (Lengua de Señas Uruguay), la LIBRAS (Lingua Brasileria de Sinais), la LSA (Lengua de Señas Argentina), etcétera, ahora se las reconoce como sistemas verbales de la misma forma que las lenguas orales tales como el español, el inglés, el chino, el árabe, etcétera.

Pelusso (2010) define a la lengua de señas como un sistema verbal cuyos significantes organizan una materialidad viso-espacial, por oposición a la lengua oral cuyos significantes estructuran una materialidad acústica.

De esa forma, plantea lo verbal desde una categoría mucho más amplia: es un sistema propio de la especie humana, que se compone de unidades discretas, arbitrarias, doblemente articuladas, recurrentes, secuenciables a partir de un sistema de reglas, que permiten el desplazamiento, la creatividad y el metalenguaje. Así no se limita solamente a significantes que se apoyan en la

materialidad acústica (lenguas orales), sino que también involucra significantes que se apoyan en la viso-espacial (lengua de señas).

Por eso se ha propuesto la denominación de “lengua oral” para contraponer a la “lengua de señas” debido al uso diferente de la materialidad de uno u otro. Es importante distinguir que la oralidad se organiza con una materialidad fónica, que se vincula con el canal donde se actualiza la lengua y se contrapone a la escritura. Si hablamos en el caso de la lengua de señas, ésta se actualiza exclusivamente desde la oralidad y carece de escritura porque es una lengua ágrafa.

Asimismo, las lenguas de señas al igual que las lenguas orales, se pueden describir en diferentes niveles: sintáctico, semántico, morfológico y fonológico (se mantiene ese término para referirse al nivel de análisis que estudia los significantes, no depende de la materialidad fonoacústica).

La unidad mínima con significado de las lenguas de señas es la seña, de la cual se puede descomponer en diferentes parámetros: a) configuración de la mano (forma que adopta la mano, como puño cerrado, palma abierta, etcétera); b) el movimiento; c) la orientación de la mano (por ejemplo, palma arriba, palma abajo); d) la ubicación (el lugar en el espacio donde se realiza la seña); y e) la expresión facial.

Con ese planteo desde la lingüística, se diferencian las señas de los gestos que son elementos verbales que acompañan a la comunicación humana pero no se actualizan en lo verbal, por lo cual no permite acceder a la comunicación humana de la misma forma que un sistema verbal.

Viendo los estudios lingüísticos que se han realizado hasta ahora acerca de la lengua de señas, una cuestión interesante de plantear es si la lengua de señas es una lengua natural o es artificial, creado solamente para facilitar la comunicación de las personas sordas al ser una lengua totalmente diferente a las lenguas orales.

Lengua natural de las personas sordas

Hay un autor (Sánchez, 1990) que hace un desarrollo interesante acerca de las lenguas naturales, y la diferenciación de la lengua materna y la nativa. Según él, las lenguas naturales son las que habla la gente, las que se utilizan normalmente para la comunicación, transmitir información y para expresar pensamientos, emociones, conceptos y experiencias. Son las lenguas que aprenden los niños y se transmiten de padres a hijos, de generación en generación.

Cada lengua es de una manera y no puede ser de otra, porque la comunidad lingüística respeta un conjunto de reglas propias de esa lengua que conforman la gramática de esa lengua.

Mencionaré algunos ejemplos de estas reglas. Las reglas fonológicas en el cual una lengua utiliza una serie de sonidos que le son propias y no utiliza otros que le sean extraños, por ejemplo hay sonidos en el idioma ruso que no se utilizan en el idioma español. En el caso de la lengua de señas, hay configuraciones y movimientos de la mano que les son propios, y no utiliza señas que le son extrañas.

Las reglas semánticas, en cada lengua hay palabras que tienen un determinado significado y no puede significar otra cosa, en más el significado no puede ser inventado por nadie sino es aprobado tácitamente por la comunidad lingüística. Un ejemplo de eso sería la palabra “canario” que se utiliza para denominar a una persona nacida en Canelones en el Uruguay pero en el resto del mundo, esta palabra hace referencia a una ave amarilla que canta.

En la lengua de señas sucede lo mismo, las señas tienen significados que le atribuyen sus usuarios -la comunidad lingüística que utiliza esa lengua- y tiene expresiones que no se pueden traducir, como sucede con la seña de un pez en una pecera que hace referencia a una persona cerrada de mente, que no puede abrirse a otras opciones.

Las reglas sintácticas, en las que exige en toda lengua que las palabras sean dichas en un orden determinado para que el mensaje sea comprensible. Hay formas de ordenar las palabras que son gramaticalmente correctas y otras que no, porque si no se entiende por el otro o al cambiar el orden de las palabras, también se cambia el sentido del mensaje.

Ocurre lo mismo con la lengua de señas, utilizan las señas en un orden determinado, de acuerdo a lo que quieren expresar. Por ejemplo, para pedir un refresco de la heladera, primero hacen la seña correspondiente a heladera, luego la que corresponde a refresco y por último, la acción de traer, teniendo la siguiente estructura: HELADERA - REFRESCO - TRAER.

Eso no debería ser una sorpresa, porque pasa lo mismo con las demás lenguas orales, como sería el caso del inglés que podemos ejemplificar con un aviso de seguridad que aparecen en los aviones: FASTEN SEAT BELT (traducción,

AJUSTAR - ASIENTO - CINTURÓN). A nadie se le ocurriría tachar a los ingleses de indios, pues ésas son las reglas gramaticales de su lengua y si no se respetan, se dificulta o se altera la comprensión del mensaje.

Las lenguas naturales no fueron inventadas por alguien en particular, más bien fueron creadas por la gente que las habla. Nadie inventó el idioma español y tampoco los diferentes dialectos que hay en los países de habla hispana. Si la gente creó la lengua que habla, es porque les era útil y si la sigue usando es porque todavía les sigue siendo útil, si no la dejarían de usar como pasó con el latín que es una lengua muerta actualmente.

Aunque hay una característica muy interesante de las lenguas naturales: la adquisición del lenguaje, son las lenguas naturales que permiten el acceso del niño al lenguaje mediante el aprendizaje espontáneo de las mismas, en un plazo sorprendentemente breve y sin esfuerzo aparente. Todo niño desarrolla el lenguaje y domina la lengua que se habla en su ambiente, solamente se concreta si está en un ambiente que se hable normalmente una lengua natural. Los niños oyentes aprenden espontáneamente lenguas orales porque la información les llega por la vía auditiva, a los niños sordos esa información les llega por la vía visual, por lo que pueden acceder espontáneamente a la lengua de señas.

Pensando en el desarrollo psicológico del niño sordo y la baja probabilidad de nacer en una familia sorda -el 95% de los niños sordos nacen en familias oyentes-, no siempre adquiere la lengua de señas en un primer contacto con la familia sino a través de personas ajenas o cuando se escolariza en una institución educativa. La lengua de señas se vuelve su primera lengua al verse obstruido en el idioma español, ¿pero es su lengua materna?

Diferencia entre lengua natural y lengua materna

Es sabido que todas las personas hablan una lengua natural pero en varios casos, la gente puede hablar una o más lenguas en la sociedad. Por eso, Sánchez (1990) hace una distinción entre lengua materna y lengua nativa.

La lengua materna es la que se habla en el hogar de un niño. Si los padres del niño hablan español, su lengua materna es el español y lo mismo pasa con todas las lenguas, eso no depende de la lengua que se hable en la comunidad. Ahí pasaría con la lengua nativa que es la lengua que se habla en la comunidad a la que pertenece el niño. Si un niño nace y vive en el Uruguay, cuyos padres son alemanes, manejará el español uruguayo a pesar del idioma que hablen sus padres.

Peluso (2010) define a la lengua natural como aquella cuyo canal no presenta obstáculos a los hablantes de la misma de acuerdo con sus características psicofisiológicas.

Por lo general, la lengua materna y la lengua nativa coinciden pero también puede ser que no en algunos casos, como el que ya mencioné antes. Pero hasta ahora sólo me he referido a padres oyentes y niños oyentes. Ya comenté que el 95% de niños sordos nacen en parejas oyentes en nuestro país, por lo que su lengua materna sería el español y su lengua nativa es la lengua de señas.

Entonces el español no puede ser la lengua nativa de los niños sordos, porque no es el idioma que adquieren espontáneamente sino la lengua de señas, de la comunidad sorda. Hay muy pocos casos de niños sordos en el cual la lengua

nativa y la lengua materna coinciden, por sus padres sordos y al adquirir esa lengua desde muy temprana edad, muestran un desempeño superior en todas las áreas al de los niños sordos, hijos de padres oyentes.

Para los niños oyentes que tienen padres que hablan otra lengua que no se corresponde a la que se habla en su comunidad, no hay mayores dificultades porque pueden adquirir espontáneamente esa lengua pero no pasa lo mismo con los niños sordos, con grandes dificultades para adquirir la lengua materna y también poco acceso a la lengua de señas, que sería su lengua nativa. Para superar esta situación, es importante que los padres aprendan cuanto antes lengua de señas y lo mejor posible para poder comunicarse con su hijo, y dar la oportunidad de estar en un ambiente donde pueda aprender espontáneamente lengua de señas.

Entonces cabría ver de qué manera la lengua de señas influye al desarrollo cognitivo del niño sordo, siendo un elemento imprescindible según varios especialistas para su adecuado crecimiento psicológico. ¿Cómo funciona la adquisición de conocimiento del niño sordo a través de la lengua de señas?

Adquisición de la lengua natural por parte del niño sordo

No hay que perder de vista que la lengua constituye uno de los elementos más importantes en el desarrollo del niño como ser social, ya que a través de ella adquiere los modelos de vida de una sociedad y de una cultura y los patrones éticos y cognitivos.

Un niño va adquiriendo una lengua natural cuando se encuentra inmerso en situaciones de interacción comunicativa diversas, que le permite actualizar la

capacidad o facultad lingüística innata que trae el niño al mundo -a partir del escucha, por parte del oyente o de la vista, por parte del sordo- con los datos lingüísticos que le proveen los adultos involucrados con él. Haliday (1978) define al lenguaje como la “*codificación de un potencial de conducta en un potencial de significado*”, es decir, se convierte en un medio para expresar lo que puede hacer un ser humano, en interacción con otros, transformándolo en lo que puede significar.

Aquí se comparará dos grupos específicos para explicar la importancia de la temprana adquisición y el desarrollo de la lengua natural en el niño: la población de niños oyentes con padres oyentes y la población de niños sordos con padres sordos.

Por un lado, los niños oyentes de padres oyentes son capaces de construir por sí mismos la gramática de su lengua natural a través de un proceso espontáneo y asistemático. El niño oyente es un agente activo de su propio proceso de adquisición del lenguaje, procesa activamente la gramática de su lengua, ya que cuenta con predisposiciones innatas -habilidades perceptivas, cognitivas y lingüísticas- que le permiten encontrar los medios para expresar intenciones semánticas.

Éste va construyendo la lengua con sus preferencias iniciales y sus predisposiciones -habilidades y restricciones de producción y percepción, principios cognitivos, de análisis y combinación y otros principios operativos que se manifiestan a través de diversas estrategias-, no sólo se vuelve activo en la construcción de su propio sistema lingüístico sino también en hacer que ese

sistema funcione en él, “*sabe qué es la lengua porque sabe que hace la lengua*” (Halliday, 1978).

“*Son las necesidades primarias las que mueven al niño a comunicarse, debido a su incapacidad para satisfacerlas por sí mismo.*” (Massone, 2003). De esa manera, el proceso comunicativo tiene lugar en un determinado contexto social y cultural, todo empieza desde la interacción del niño con la madre, lo cual determina su entrada a la comunidad lingüística. Bruner llama a ese sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje “*formatos*”, son situaciones pautadas que permiten al niño y al adulto -madre, comunidad o agentes socializadores- hacerse entender las intenciones comunicativas del propio niño o las intenciones del otro.

Un niño se vuelve alguien que aprende a significar, crece en el contexto de una semiótica social -red de significados que constituyen su cultura- y posee la habilidad social de dominar el sistema, que le es útil y se amplía para satisfacer cada nueva demanda.

Por otro lado, los niños sordos de padres sordos también construyen su propia gramática y se encuentran inmersos en un proceso comunicativo natural al ser parte de una comunidad lingüística donde se usa una lengua de señas.

La interacción social y lingüística de los niños sordos con sus padres sordos es muy similar y tan compleja como aquella de padres e hijos oyentes, ya que las señas dirigidas al niño no aparecen descontextualizadas sino que se dan en situaciones donde hay un acuerdo tácito entre un destinador y un destinatario que considera una serie de elementos -informaciones previas, conocimientos compartidos por ambos, pistas lingüísticas, imágenes y representaciones que los sujetos construyen-.

Entonces el patrón de adquisición de la lengua no parece tener como factor decisivo el canal, sino que refleja una serie de habilidades que trascienden la modalidad de transmisión del lenguaje. La adquisición de la lengua de señas es un proceso natural en el sentido de que los niños sordos de padres sordos construyen progresivamente, sin conciencia y sin enseñanza sistemática los rasgos de la gramática de la lengua de señas hasta que llegan a una competencia adulta en lengua de señas.

No hay muchas diferencias entre las lenguas habladas y las lenguas de señas, excepto por el canal y las condiciones sociolingüísticas -endémicas- de la comunidad sorda que interfieren con la “normal” adquisición y uso o que llevan a un uso y una adquisición particular, como por ejemplo el niño sordo adquiere la lengua de señas en la escuela.

A través de la adquisición de la lengua natural, el niño es capaz de asimilar la realidad que lo rodea, es decir, socializar y conocer el mundo. La lengua natural constituye un rasgo cultural que ha heredado y actúa como un factor integrador a través de la cual el individuo asimila su cultura. El hecho de que un niño utilice su lengua como medio de instrucción no implica que pierda la capacidad de adquirir una segunda lengua, sino que la introducción de esta segunda lengua a través de la lengua natural del niño le asegura el dominio de ambas.

La neurolingüística acerca de la lengua de señas

En su libro *“Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos”*, Oliver Sacks se interesa sobremanera por los sordos y su cultura, y empieza a investigar acerca

de su lengua de señas, en este libro es el ASL (*American Sign Language*, traducido “Lengua de Señas Americana”) y es análoga de otras lenguas de señas.

Primero se apoya en los aportes de otras investigaciones para validar su teoría acerca de la neurolingüística de la lengua de señas. De ahí surge el aporte de la “gramática generativa” de Chomsky, el mismo sostiene que la posibilidad de gramática ya se encuentra dentro de los seres humanos y se puede manifestar de infinitas formas, por ser “*una estructura innata [Instrumento de Aprendizaje del Idioma] lo suficientemente rica para explicar esa disparidad entre experiencia y conocimiento*”, en otras palabras los seres humanos ya venimos al mundo con una potencialidad preprogramada para adquirir el lenguaje en contacto con nuestro entorno físico, social y cultural.

También toma los aportes de Stokoe, el primer lingüista que dio una validez científica a la lengua de señas. Él afirma que la posibilidad de que la lengua de señas posea cuatro dimensiones: “*El habla tiene sólo una dimensión, su extensión en el tiempo; el lenguaje escrito tiene dos; los modelos tres; pero sólo los lenguajes de señas tienen a su disposición cuatro dimensiones: las tres dimensiones espaciales a las que tiene acceso el cuerpo del que las hace y además la dimensión tiempo. Y el lenguaje de señas explota plenamente las posibilidades sintácticas a través de su medio de expresión cuatridimensional.*”

De ahí se reconoce la cinemática de la lengua de señas, ya que una lengua oral sucede en un espacio y tiempo determinado de forma lineal (una secuencia de sonidos encadenados uno después de otro) y le corresponde al receptor desentrañar su significado pero no pasa lo mismo con la lengua de señas. “*El lenguaje de señas no sólo se organiza más como una película montada que*

como la narración escrita, sino que además cada individuo que habla por señas se sitúa en una posición muy semejante a la de una cámara. El campo de visión y el ángulo de enfoque son directos pero variables. No sólo es quien hace las señas el que tiene conciencia continua de la orientación visual de su interlocutor hacia aquello a lo que se está refiriendo, sino también el que las observa.” (Stokoe, 1979).

Un estudio neurolingüístico realizado por Bellugi y otros colegas verificó que la lengua de señas utiliza el hemisferio izquierdo del cerebro de la misma forma que lo utiliza el habla, logrando demostrar que las señas constituyen un tipo de lenguaje y que el cerebro lo aborda como tal, por más que sea visual que auditiva y que se organice más espacialmente en vez de secuencialmente. La función del lenguaje se corresponde al hemisferio izquierdo del cerebro, que está especializado biológicamente en esta función concreta.

También estos investigadores se preguntaron si esa capacidad espacio-lingüístico era el único rasgo de las personas que hablan por señas o si también desarrollan otras aptitudes espacio-visuales distintas no lingüísticas. Entonces se realizó una prueba a niños sordos y oyentes acerca de las habilidades visuales para comprobar si la lengua de señas les proporcionaba una inteligencia visual, una presentación de pseudocaracteres chinos para comprobar su capacidad de apreciar y recordar las pautas rápidas de luz. De esa forma, los niños sordos obtuvieron unos resultados superiores a los de los oyentes, gracias a las habilidades visuales específicas que adquieren al aprender lengua de señas.

De esa forma, la prueba de organización espacial no sólo exige reconocer y nombrar objetos, sino también rotación mental, percepción de la forma y

organización espacial, operaciones importantes relacionadas con la sintaxis de la lengua de señas. La capacidad de diferenciar configuraciones discretas desvela una habilidad importante en los que hablan por señas: su mayor aptitud para “*analizar el movimiento*”, análogo a la capacidad para descomponer y analizar el habla a partir de una pauta continua de ondas sonoras en cambio constante. Todos tienen esa habilidad desarrollada en la audición pero las personas sordas tienen esa habilidad desarrollada en la visión.

Todas esas investigaciones comprueban la capacidad del cerebro de reasignarse funciones a áreas normalmente auditivas, cuando los individuos sordos carecen de la audición, y es una prueba de la plasticidad del sistema nervioso y de su capacidad de adaptación a una forma sensorial distinta, rompiendo con la idea de fijismo de funciones en los hemisferios cerebrales.

Tomando en cuenta los estudios desde la lingüística, la psicolingüística y la neurolingüística, ¿cómo se puede abordar a los niños sordos en las escuelas? ¿Bajo qué metodología y qué currículo se puede lograr enseñar a esos niños, cuya primera lengua es la de señas? ¿Qué herramienta tienen los docentes para esos niños sordos, también denominados niños con necesidades educativas especiales?

Las adaptaciones curriculares

Los niños sordos tienen una característica muy particular: su lengua nativa no es el español, lo que dificulta el acceso a los contenidos del currículo de la escuela. Se debe buscar una forma muy específica de lograr que esos hablantes, más bien señantes, puedan adquirir los conocimientos escolares.

La respuesta no podía ser más que eso: adaptaciones curriculares. No es un tema nuevo, pues la diversidad es algo característico del ser humano porque todas las personas son diferentes, por suerte, en sus particularidades físicas y psíquicas, cada uno recibe a través de la herencia unas características físicas y potencialidades determinadas, desarrolladas en un ambiente también determinado. Eso es lo que nos hace únicos como especie y a la vez, diversos.

Sin embargo, no siempre se ha tenido en cuenta el concepto de la diversidad como concepto pedagógico. Si bien desde lo social y biológico se admite siempre esa característica de diferencias individuales, aparece en un momento dado y vinculado a una corriente pedagógica siendo un factor que la enseñanza no ha tenido en cuenta hasta el surgimiento de la Escuela Nueva.

Según Narváez (2006), La Escuela Nueva surge en reacción a la educación tradicional a finales del siglo XIX en Europa y Norteamérica donde los niños son homogéneos y se enseñan contenidos conceptuales hacia una escuela donde se respeta la libertad y la individualidad de los niños, pues no todos son iguales sino que cada uno cuenta con una particularidad única que hace que los métodos y los conocimientos a trabajar sean personalizados -una idea que comparten Montessori y Decroly, médicos ambos, comienzan trabajando con niños con NEE y aportan a la mirada que la pedagogía construye sobre el tema.

Primero que nada, tomando más relación con el tema, hay que definir lo que son los niños con necesidades educativas especiales (NEE), *“aquellos que presentan mayores dificultades para acceder al currículo común de su edad, comparados con el resto de los alumnos y necesita para compensar las dificultades, unas condiciones adaptadas en los distintos elementos de la*

propuesta curricular ordinaria y/o el uso de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.” (Aranda Redruello y Álvarez Sánchez, 2002)

Hay que aclarar la diferencia entre “adecuaciones curriculares” y “adaptaciones curriculares”, según Aranda Redruello y Álvarez Sánchez (2002). La adecuación curricular son ajustes realizados sobre la propuesta curricular al ponerla en práctica para hacerla más accesible o resaltar determinados aspectos ante un alumno o grupo de alumnos.

En cambio, la adaptación curricular es el desarrollo del currículo o conjunto de ajustes o modificaciones que se efectúan en la oferta educativa común para dar una respuesta adecuada a los alumnos con NEE, en un continuo de respuesta a la diversidad. *“El currículo debe ser adaptado progresivamente para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidas las necesidades especiales.” (Aranda Redruello y Álvarez Sánchez, 2002).*

Para realizar una adaptación curricular, se debe tener en cuenta varias cosas: su relatividad y su flexibilidad a medida que el alumno vaya realizando sus logros; se construirá un proceso de menor a mayor significatividad, de manera que siempre se busque mayor cercanía al desarrollo cognitivo del niño, su revisión y su evaluación constante para proponer los apoyos necesarios en cada situación. De esa forma, el currículo debe ser adaptado progresivamente para dar una respuesta adecuada a las NEE de todos los alumnos, incluidas las consideradas especiales.

Ésas se pueden dar en diferentes niveles: en el Proyecto Educativo de Centro -directrices básicas, definición de características del centro y los alumnos que va a integrar-, en el Proyecto Curricular de Centro y Ciclo -propuesta curricular existente y toma de decisiones curriculares-, en la Programación de Aula - adaptaciones de acceso y elementos del currículo- y en las adaptaciones curriculares individuales -adaptación para cada alumno según su medida y alcance necesario-.

A su vez, también podemos hablar de dos tipos de adaptaciones curriculares distintos: las adaptaciones curriculares de acceso al currículo - materiales, organizativas y personales- y las adaptaciones en los elementos del currículo -objetivos, contenidos, metodología, secuenciación y temporalización de los aprendizajes y evaluación-, dándose en las modificaciones del espacio, el personal que trabaja en la institución, la forma de trabajar con los niños con NEE y en la planificación docente.

Todo eso que se hace por la diversidad y ayudar a los niños a acceder al currículo escolar, se ve reflejado en las prácticas docentes. Ya han sido planteadas las palabras clave derivadas de las preguntas orientadoras y que se retomarán en el análisis pedagógico, para analizar objetivamente la práctica docente.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Tomando en cuenta lo planteado en la justificación y fundamentación, y los conceptos desarrollados en el marco teórico, se procederá a analizar el hecho pedagógico en cuestión.

Hay que ver si mi postura pedagógica es afín a la realidad observada en las prácticas docentes, Freire (1998) plantea el concepto de la educación problematizadora que ocurre cuando se realiza la praxis entre la teoría y la práctica mediante el diálogo que establecen los hombres con el mundo e involucra a todos los sujetos cognoscentes en la búsqueda del SER MÁS.

En la realidad, los docentes se hacen preguntas y reflexionan acerca de lo que hacen y cómo lo hacen, a veces haciendo partícipes a los niños en las reflexiones educativas. Tomando en cuenta lo desarrollado acerca del maestro reflexivo (Zeichner), yo veo que la reflexión docente se enfoca más en lo meramente didáctico, ya que los docentes se ven más preocupados que pretenden enseñar desde lo metodológico que aprovechar la rica posibilidad que implica formar a los niños sordos desde la lengua de señas y la cultura sorda que conforma esta minoría social lingüística. Para mí hace falta esta vinculación de la práctica bien desarrollada con la teoría olvidada en la biblioteca y la posibilidad de esa vinculación les ayudaría a visualizar de una manera más global el rol que cumplen y el tipo de sujeto que pretenden formar.

Los docentes tienen la intención de ser progresistas, tratando de replicar todas las características que plantea Freire en su *"Pedagogía del Oprimido"* pero una cosa es decirlo y pensarlo, y otra cosa, ponerlo en práctica con los niños que constituyen la otra parte de la relación educativa. Yo creo que los educadores

viven en una ilusión reflexiva sin cumplir con las actitudes que menciona Zeichner, les hace falta ir más allá de lo práctico y la necesidad de desenvolver las prácticas docentes. Hay varias formas de que los maestros vivan en una ilusión reflexiva, pero la que quiero tomar de Zeichner es la reducción del proceso reflexivo a la consideración de estrategias y técnicas docentes, y tampoco toma en cuenta los aspectos sociales que implica la enseñanza, que tienen mucha repercusión en el aprendizaje de los niños sordos.

Si los docentes no se preocupan por hacer desarrollar la identidad social de los niños sordos como miembros de una minoría sociolingüística y tampoco buscan las formas para que sea más fácil integrarse a la sociedad, no están logrando que los niños sordos se vuelvan más conscientes de su propio aprendizaje.

Si los maestros viven en una ilusión reflexiva, los niños no son verdaderamente protagonistas de su propia educación y ser capaces de asumir con autonomía su propio aprendizaje, independientemente del trabajo docente. De alguna forma, se mantiene la relación opresores-oprimidos que funciona bajo la prescripción de los primeros sobre los últimos, y para lograr superar esa contradicción entre educador-educando, los educadores tienen que romper la ilusión reflexiva y los educandos tienen que tomar las riendas de la mediación con el saber.

Lo que había planteado al principio del ensayo, era realizar una comparación de las prácticas que se desarrollan en la escuela común y en la escuela especial indagando los fundamentos de las decisiones pedagógicas en

ambas escuelas, bajo qué criterios se toman esas acciones de seleccionar los saberes a enseñar en el aula.

Todas las escuelas públicas uruguayas están regidas por un currículo único: el Programa de Educación Inicial y Primaria, aprobado por el CODICEN en el año 2008 entrando en vigencia en todo el país. Este programa ha sido elaborado con la intención de “ *integrar los programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial como una propuesta educativa única que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y los jóvenes.*” (PEIP, 2008).

Si bien este programa plantea un conjunto de conocimientos para ser enseñados a todos los alumnos, los maestros como profesionales autónomos serán los responsables de realizar la contextualización necesaria del programa respetando las especificidades del medio, la edad de los alumnos, sus singularidades culturales entre otras cosas.

Ese planteo ya nos hace ver que las decisiones pedagógicas que se tomen en la escuela común y en la escuela especial, van a ser muy diferentes por las particularidades de su alumnado. En la escuela común, las decisiones pedagógicas en su gran parte están basadas por el bagaje sociocultural que portan los niños, su edad, el contexto físico en que están insertos y la postura pedagógica de los docentes. En cambio en la escuela especial, aparecen todos esos elementos mencionados antes y también algo más, las necesidades educativas especiales de los niños que hace a los docentes replantearse los contenidos, los medios y los objetivos con que pretenden escolarizar el saber.

Los niños oyentes ya llegan a la escuela con un lenguaje desarrollado en el núcleo familiar y eso les permite aprehender los contenidos que tiene la escuela

para ofrecer sin mayores dificultades que los desafíos cognitivos que implica el saber compartido, para Chomsky esos niños ya han podido desarrollar la gramática potencial que tenían cuando han venido al mundo y son capaces de sumarse al lenguaje común de los demás.

No se puede decir lo mismo de los niños sordos, al menos de la gran mayoría que nacen en familias oyentes y llegan a la escuela con un lenguaje poco desarrollado o nulo, por las dificultades que tienen para adquirir la lengua materna (Sánchez, 1990) y la ausencia de su lengua nativa, que tiene un gran peso para su desarrollo emocional y cognitivo.

Entonces la escuela para sordos tiene que tomar una nueva responsabilidad: alfabetizar a los niños en su lengua nativa y luego enseñar los contenidos propiamente dichos del programa, lo cual hace que los tiempos de aprendizaje del niño sordo sean muchos más largos que los tiempos del niño oyente.

Los maestros de la escuela común siempre hacen una selección de contenidos del currículo, teniendo en cuenta su propio criterio, la orientación que va a tener su planificación en el año y la relevancia de ciertos contenidos con el grupo que va a trabajar todo el año, por lo general tiene la intención de enseñar la mayor parte de contenidos escolares que pueda abarcar en su trabajo pedagógico. En otras palabras, podría decir que se esfuerza por enseñar la mayor cantidad de contenidos en el menor tiempo posible.

No ocurre lo mismo con la escuela especial, más concretamente la escuela de sordos. Al tener los niños sordos grandes dificultades para acceder al conocimiento mediante el idioma español, se deben crear unas condiciones

adaptadas de los contenidos para que los niños puedan efectivamente acceder a los conocimientos (Aranda Redruello y Álvarez Sánchez, 2002), el objetivo no es enseñar más sino que sean capaces de aprehender los conceptos sin importar la cantidad de tiempo que tome y ahí adquiere importancia, el uso de la lengua nativa de los niños sordos que es la lengua de señas.

Los niños oyentes de la escuela común adquieren la información a través de la oralidad (habla-escucha) y la escritura (producción escrita-lectura), por lo que van construyendo su conocimiento y lo instituyen en un saber escolarizado, a través del idioma español que les permite acceder a los contenidos que ofrece la escuela.

Por otro lado, los niños sordos no cuentan con la ventaja del idioma español por sus dificultades auditivas pero sí cuentan con una gran capacidad visual y otra lengua viso-espacial que los convierte en usuarios de una lengua de señas (Peluso, 2010), por lo que la información se puede facilitar por otro medio y les permite conocer y construir el saber escolar. Ahí se establece una clara diferencia en el medio de dialogar con los niños, los niños oyentes se comunicarán a través del idioma español por escrito y oral, y los niños sordos se comunicarán a través de la lengua de señas.

Una desventaja que tiene la lengua de señas es que no cuenta con un sistema gráfico para registrarla porque es ágrafa. Entonces los maestros deben enseñar a los niños sordos el idioma español como una segunda lengua, ya que su primera lengua es la nativa, la lengua de señas. Y eso también requiere de una metodología muy específica, ya que no es lo mismo enseñar una lengua que una

segunda lengua, lo cual viene de la mano de la adaptación curricular de los contenidos para hacerlos más accesibles a ellos.

Una vez comparadas las prácticas docentes en la escuela común y la escuela especial -la para sordos-, hay que hacer el intento de contestar las preguntas orientadoras de la fundamentación.

La primera tiene que ver con la relación entre el pensamiento y la lengua de señas, de qué manera influye en el aprendizaje de los niños sordos. Massone (2003) plantea la importancia de la adquisición de la primera lengua para poder adquirir con más facilidad una segunda lengua, que en este caso sería la lengua de señas -lengua nativa de las personas sordas- que permitiría aprehender el idioma español que constituye la mayor parte de los contenidos escolares.

Por lo visto, es de crucial importancia que los niños sordos sean hablantes competentes de la lengua de señas y la puedan construir adecuadamente, es el canal que les da más facilidad para adquirir los conceptos sin olvidar que ésta es una lengua tan compleja como las lenguas orales. Una vez construida, les permite acceder a otras lenguas que les pueden ayudar a ampliar sus esquemas cognitivos y adquirir mayor plasticidad a nivel neurolingüístico, respondiendo de esta forma la segunda pregunta orientadora.

La última pregunta tiene que ver con las adaptaciones curriculares que realiza el docente en la escuela para sordos, si permite efectivamente el aprendizaje de los niños sordos. Como ya he mencionado antes, la mayoría de los niños sordos vienen de familias oyentes, por lo que tienen un desarrollo nulo del lenguaje y la escuela tiene que tomar la responsabilidad de alfabetizarlos en su lengua natural, por lo que los tiempos de aprendizaje se vuelven más largos para

el niño sordo. Entonces el maestro necesita realizar un ajuste que le posibilite lo que pretende enseñar y a su vez, hacerlo más accesible para el alumno sordo.

En la realidad, la mayoría de los docentes que trabajan en la escuela para sordos tienen un tardío aprendizaje de la lengua de señas -lo adquieren en capacitaciones o en la práctica misma en la escuela- y eso los vuelve en hablantes “extranjeros” -a falta de una mejor expresión para enfatizar el acento no natural de los docentes en la lengua de señas-, un factor que creo que tiene gran peso en el aprendizaje de los niños sordos. Además de que la mayoría de las familias oyentes, el primer contacto que los niños sordos tienen con la sociedad, desconocen la lengua de señas y esto tiene grandes repercusiones en su desarrollo cognitivo y emocional.

Dada la situación de “opresión” que viven los niños sordos al no tener un acceso adecuado a la lengua de señas, ¿cómo podrán ganar autonomía y ser los protagonistas de su propio aprendizaje? ¿Cómo se puede cambiar esa situación que no viene bien para ninguno de los dos, niños sordos y maestros? Freire habla de la deshumanización de ambos como consecuencia de la situación opresora, la única forma de librarse de esa situación es la superación de la contradicción opresores/oprimidos que se da mediante el diálogo entre los hombres con el mundo como mediador.

Yo creo que la forma de garantizar la superación, es el pleno acceso de los alumnos y los docentes a la lengua de señas, la cual les permitiría construir juntos en procesos de diálogo y reflexión en la práctica educativa. Eso permitiría los procesos de co-construcción que plantea Archilli (2000), el proceso de construcción intersubjetiva (la relación docente/niño y niño/niño) y el proceso de

construcción pedagógica (las particularidades que se dan en la circulación del conocimiento), todo eso tendría un efecto positivo en los niños sordos si se aprovechara todo el potencial que tiene para ofrecer la lengua de señas.

Si hay un mayor trabajo con la lengua de señas, se podrá hacer un mejor trabajo con el idioma español y a su vez, las adaptaciones curriculares no tendrían que ser tan drásticas, por lo que los niños sordos se pondrían al nivel de sus congéneres oyentes. Es una reacción en cadena, todo depende del trabajo que se realice desde la lengua natural de las personas sordas y eso repercute en todos los ámbitos de su aprendizaje.

Pienso que las adaptaciones curriculares, más que por el lado de seleccionar contenidos para enseñar lo básico haciendo énfasis en los objetivos, los contenidos y las metodologías (Aranda Redruello y Álvarez Sánchez, 2002), tendría que hacerse desde el acceso al currículo -materiales, organizativas y personales- como aprovechar el potencial cognitivo de la lengua de señas para que los niños sordos puedan acceder a los contenidos y luego reconocer sus aprendizajes en el idioma español.

Hasta ahora, se han podido responder las preguntas que se plantearon en la fundamentación: la importancia de la lengua de señas para desarrollar la relación del pensamiento con el lenguaje que les da la posibilidad de poder seguir construyendo otros medios de comunicación, por lo cual es de gran relevancia el rico uso que se le puede dar a la lengua de señas en el ámbito escolar y el buen uso de las adaptaciones curriculares que permita tanto la lengua de señas como el idioma español para poder acceder a los contenidos escolares.

Llegando a este punto, a mí me gustaría plantear una alternativa con respecto a las adaptaciones curriculares en la escuela para sordos. Viendo que las dificultades de aprendizaje que experimentan los niños sordos, tienen como causa el poco acceso de los niños a su lengua nativa que es la lengua de señas, y eso afecta a su desarrollo cognitivo y emocional en otras áreas de la vida.

Yo no creo que la escuela para sordos tenga que ser la única responsable con respecto a la enseñanza de la lengua de señas, sino que también la familia tendría que involucrarse más en este proceso al ser el primer contacto que el niño sordo tiene con la sociedad. Tendrían que hacer talleres y cursos de lengua de señas, no sólo para los padres y otros familiares sino también para los docentes que aún no tienen un manejo adecuado de la lengua de señas.

Si todos manejaran la lengua de señas, las barreras que tienen los niños sordos hoy en día se eliminarían al no haber dificultades para acceder a su lengua natural, y podrían socializar con su familia, sus pares y la escuela. También al tener fortalecida su primera lengua, se les hace posible el acceso a otras segundas lenguas que puede ser el idioma español e incluso el inglés, que se ha vuelto un idioma obligatorio para enseñar en el Programa de Educación Inicial y Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía base

- Freire, P., (1970), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Uruguay, Siglo Veintiuno Editores.
- Massone, M. I. y otros autores (2003), *Arquitectura de la escuela de sordos*, Colección Estudios de la Minoría Sorda.

Bibliografía complementaria

- Achilli, E. L., (2000), *Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*, artículo “*Aprendizajes y prácticas docentes*”, Argentina, Revista Ensayos y Experiencias, año 6, nº 33, Mayo/Junio.
- Aranda Redruello, R. E. y Álvarez Sánchez, M., (2002), *Educación especial - áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*, Madrid, España, Pearson Educación S.A.
- Chomsky, N. (1957), *Estructuras sintácticas*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Narváez, E. (2006), *Una mirada a la escuela nueva*, Caracas, Venezuela, Educere v.10 n.35. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008
- Sacks, O., (1989), *Veo una voz - Viaje al mundo de los sordos*, Barcelona, España, Editorial Anagrama.
- Sánchez, C., (1990), *La increíble y triste historia de la sordera*, Caracas, Venezuela, CEPROSORD.

- Pelusso Crespi, L., (2010), *Sordos y oyentes en un liceo común*, Montevideo, Uruguay, Editorial Psicolibros Universitario.
- Programa de Educación Inicial y Primaria, (2008), Montevideo, Uruguay, Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Educación Primaria.
- Zeichner, K., *El maestro como profesional reflexivo*, Estados Unidos, Universidad Wisconsin-Madison. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>