

Formación de docentes para la comunidad sorda: derecho a la identidad lingüística o discapacidad

Cecilia Castro Llomparte
Vaca, Claudia Elizabeth

Centro de Política y Planificación Lingüísticas -UNT-

El presente trabajo surge del análisis crítico del Diseño Curricular del Profesorado en Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos de la provincia de Tucumán. La hipótesis que lo sustenta es que este Diseño, al encuadrar la educación para sordos e hipoacúsicos en el contexto de lo que es la Educación Especial de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la circunscribe al ámbito de "discapacidad" y esto entra en contradicción con los intereses genuinos de la comunidad sorda de ser considerada como una comunidad lingüística con características identitarias propias y en pleno dominio de una lengua natural, la Lengua de Señas Argentina (en adelante LSA). Por esta razón -entre otras- lo que podría constituir un progreso en la plasmación de los derechos adquiridos de esta particular comunidad lingüística se constituye en un factor que interfiere para el logro de sus objetivos legítimos.

En este marco pretendemos mostrar cómo los importantes avances en las posturas epistemológicas respecto de la sordera explicitadas en la fundamentación del Diseño Curricular se ven opacados por profundas contradicciones entre las propuestas de contenidos y orientaciones metodológicas de las áreas curriculares específicas.

Expondremos analíticamente cómo la falta de precisión en aspectos centrales de la formación de los futuros docentes de sordos e hipoacúsicos que recorre el texto, favorece interpretaciones equívocas que desvirtúan el modelo fundado en las potencialidades lingüístico comunicativas de la lengua de señas y conduce a prácticas reincidentes en las que el sordo vuelve a ser considerado un sujeto con discapacidad antes que un sujeto de derecho.

El área de estudio a la que adscribimos esta presentación es la de la Glotopolítica ya que avanza en el análisis crítico discursivo de cuestiones que impactan directamente en el estatus de la LSA.

Algunas cuestiones preliminares

Desde el advenimiento de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 e incluso algunos años antes, se insiste cada vez con más frecuencia en el planteo sistemático de la diversidad, del respeto por las diferencias culturales, de la necesidad de dar acogida a la pluralidad en el espacio escolar. Por esos motivos se hicieron y se hacen denodados esfuerzos por sustentar en la práctica, en todos los niveles, ideales de equidad para todos los ciudadanos que transitan el sistema educativo nacional.

Se entretejen entonces campos conceptuales de los que se derivan representaciones de la diversidad a nivel cultural, lingüístico, social que legitiman y ponen en pie de igualdad a comunidades y grupos humanos de diferente etnia, religión, lengua, procedencia.

Esta clara tendencia, al menos discursiva, al logro de una sociedad multicultural o intercultural, implica un gran avance para grupos humanos que históricamente fueron relegados, minorizados e invisibilizados del vasto territorio que conforma nuestro país. Al menos por el hecho de que se les reconoce existencia concreta.

En este marco, el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán publica en el año 2011 el Diseño Curricular del Profesorado en Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos, texto al que nos abocaremos analíticamente.

Nuestro objetivo es mostrar cómo los sujetos que conforman la cultura sorda -que se constituyen como comunidad lingüística con plenos derechos instaurándose como minoría lingüística dentro del territorio de nuestro país- es representado en el Diseño Curricular mencionado. Y desde esta perspectiva cómo este Diseño no solamente no los representa sino que es insuficiente, como propuesta, para dar respuesta a sus necesidades legítimas. Finalmente intentamos dilucidar cómo estas representaciones de los sujetos en su comunidad así como de la lengua que utilizan abonan juicios de deslegitimación sociolingüístico cultural.

En primer lugar cabe aclarar que la "comunidad sorda", como se autodesigna el colectivo de sordos e hipoacúsicos, se ubica en pie de igualdad con otras minorías lingüísticas que poseen una cultura diferenciada y una identidad propia que se manifiestan en una lengua natural, la LSA.

Su reconocimiento como *comunidad lingüística* está amparado y plenamente justificado en el Título Preliminar, Artículo 1° de la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* (Barcelona, 1996):

(...) toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio.

(...) entendido éste (espacio territorial) no solamente como área geográfica donde vive esta comunidad, sino también como un espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua.

3. A los efectos de esta Declaración, se entiende que están también en su propio territorio y pertenecen a una comunidad lingüística las colectividades que (...) están asentadas en un espacio geográfico compartido con los miembros de otras comunidades lingüísticas de historicidad similar.

En segundo lugar y con un afán de ilustrar al lector, destacamos el hecho de que la lengua natural propia de la comunidad lingüística sorda, su lengua materna o L1, es la Lengua de Señas Argentina (LSA) que en la actualidad se encuentra en proceso legal de reconocimiento oficial por parte del estado argentino desde el año 2006. Un dato no menor es que en otros países europeos como España, por ejemplo, de donde el equipo pedagógico que produce el Diseño Curricular toma aspectos teóricos y metodológicos centrales, la Lengua de Señas sí es reconocida como tal.

En tercer lugar entendemos la importancia de explicitar nuestra consideración del sujeto sordo como *diferente* del sujeto oyente y no como sujeto *deficiente* con respecto a parámetros de "normalidad" impuesto culturalmente.

Históricamente este grupo humano de los "sordos" ha sido definido desde la mirada del colectivo oyente no en función de sus atributos positivos, sino desde una idea de carencia:

La sordera es la dificultad o la imposibilidad de usar el sentido del oído debido a una pérdida de la capacidad auditiva parcial (hipoacusia) o total (cofosis), y unilateral o bilateral. Así pues, una persona sorda será incapaz o tendrá problemas para escuchar. (Wikipedia: 2015)

Es a partir de esa diferencia con el colectivo oyente que la comunidad sorda se constituye como grupo particular. Sin embargo como estructura social específica, su identificación no puede ser positiva si los sujetos que la componen se autocalifican a partir de lo que carecen (sentido auditivo) y no de sus potencialidades reales distintivas.

En este contexto los sujetos sordos, en un proceso de asunción de la marca descalificadora y minusvaloración de su propia identidad, se autodesignan en Lengua de Señas con un apodo que se interpreta en español como "*oído/audición no hay*".

Estas explicitaciones en torno a la comunidad sorda, su lengua y el estatus del sujeto son necesarias antes del análisis del material curricular puesto que en el Diseño, la referencia al colectivo de sordos e hipoacúsicos es encuadrado en el ámbito de la discapacidad.

Al respecto muchas son las líneas que recorren nuestro análisis y que finalmente derivan en la minusvaloración de los sujetos sordos e hipoacúsicos quitándoles la posibilidad de representarse como sujetos de derecho en igualdad de condiciones que los sujetos "capacitados".

Destacamos como muy positiva la evidencia de que en el texto analizado hay un claro intento estatal de legitimar a la comunidad sorda y de dotar al sistema educativo de instrumentos genuinos que permitan la socialización de este grupo humano. No obstante el problema es el lugar desde donde se realiza esa inclusión, los posicionamientos que se asumen con respecto al "objeto de inclusión", el interjuego de poderes diferentes que se ponen de manifiesto en esa acción de "incluir". Y desde esta perspectiva cómo condiciona/afecta el rol que se le asigna a la comunidad sorda e hipoacúsica en vistas a conformar la sociedad plural, multicultural, intercultural, diversa que se predica discursivamente.

Finalmente y con un afán de justificación diremos que sacar la concepción de la sordera del ámbito marginal de la discapacidad no es tarea fácil porque conlleva, para la comunidad sorda, la pérdida de un estatuto de derechos adquiridos desde este encuadre. Si asumimos esta postura, liberamos a la LSA de la marca negativa impuesta socialmente que la condena a un lugar secundario frente a otras lenguas de prestigio social. La LSA dejará así de cargar con el estigma descalificador por la portación de atributos que la inferiorizan, es decir, dejará de ser "el código de los que **no pueden** oír, de los discapacitados total o parcialmente, temporales o permanentes" para convertirse en la lengua de una comunidad lingüística distinta.

Una lengua para su desarrollo pleno requiere la marca de prestigio que posibilita actitudes de lealtad por parte de la comunidad que la usa.

Análisis del Diseño Curricular

El Diseño se abre con un planteo que pone de manifiesto la necesidad de reconocimiento y aceptación de la diversidad con clara intención de integrar e incluir a los alumnos sordos e hipoacúsicos al ámbito de la escuela:

Se hace necesario la elaboración de un nuevo currículo de formación que respondan a los principios de integración e inclusión de estos alumnos y sobre todo que esta formación adquiera el compromiso de dar respuesta a la diversidad entendida desde una "perspectiva integral", concebida como riqueza, como singularidad, como característica intrínseca de la realidad humana: diversidad de pensamientos, de creencias, de capacidades, de culturas, etc.

Desde este párrafo, sutilmente empieza ya a atribuirse indirectamente al grupo del que hablamos la diferencia en términos de capacidades, de pensamientos, de creencias, de culturas.

Entre este párrafo inicial contenido en la Presentación y el primer título del Diseño Curricular, que es la Fundamentación del Profesorado, esa "capacidad diferente" se va tornando progresivamente en "discapacidad" y con algunas variaciones, se mantiene a lo largo del texto.

Ya el nombre mismo del profesorado lo enmarca en el contexto de "Educación Especial" de la Ley 26.206:

ARTÍCULO 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

En ningún artículo de la Ley 26.206 se nombra explícitamente a la sordera como discapacidad temporal o permanente. No obstante, el marco legal que cita el Diseño Curricular, sí se alude expresamente a la Res. de la Asamblea General de la ONU A/RES/61/106 – 2006 en la que se circunscribe a las Lenguas de Señas al ámbito de la discapacidad. En el Art.24 – Educación, inciso 3, leemos:

Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su

participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a. Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b. Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.

Cita igualmente leyes nacionales, provinciales y resoluciones que convalidan la igualdad de oportunidades que el estado debe garantizar a las personas sordas como sujetos con discapacidad.

Nos preguntamos: si la cultura sorda constituye una comunidad lingüística, si es una minoría sociolingüística con plenitud de derechos, que pugna por el reconocimiento legal de su LSA como oficial dentro del territorio nacional ¿por qué se apela a su minusvaloración para otorgarle los derechos de equidad de educación y participación en el sistema educativo que le corresponden legítimamente? ¿No se hace necesaria, acaso, una revisión antropológica del individuo sordo como sujeto con cualidades específicas y diferenciales?

La historia de nuestra civilización ha demostrado en reiteradas oportunidades la necesidad de cambio de enfoque para la re-conceptualización de grupos minorizados que se alejan de la norma dotada de prestigio por ideologías etnocéntricas.

Con igual afán equilibrador de diferencias enfocadas desde la deficiencia, pero adscribiendo la LSA a un contexto de bilingüismo que cambia en algunos aspectos la perspectiva antes analizada, la Secretaría de Educación de la provincia de Tucumán, mediante Resolución 1872/5 – 1997 resuelve: "1º- Adoptar la metodología bilingüe en las escuela especiales, con matrícula de personas sordas e hipoacúsicos que dependan de esta Secretaria de Estado."

Este cambio metodológico aprobado por el estado provincial hace más de dieciséis años otorga indirectamente a la LSA el estatuto de lengua natural y no de mero código utilizado por un grupo con discapacidad "para hacerse entender".

En esa tensión constante entre ámbitos limítrofes avanza discursivamente el Diseño Curricular del Profesorado en Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos. Pugnando por un lado por una: "educación para todos", "universalización del derecho a la educación y la equidad para todas las personas", "Principio de Inclusión Educativa", "bienvenida a la diferencia", "equiparación de oportunidades", "igualdad de oportunidades",

“acceso, integración y progreso”, “respeto por la diversidad”; y por otro dejando entrever profundas grietas que entienden la diferencia en términos de deficiencia o como se enuncia concretamente: “equiparación de oportunidades de los que se encuentran en desventaja” por su “discapacidad auditiva”.

Un gran avance del Diseño está dado por el hecho de que relega absolutamente el modelo oralista, que consistía en que el sordo alcanzara el objetivo de dominar la lengua española hablándola, fundamentalmente y leyendo los labios de los hispanohablantes. Este modelo condenó al analfabetismo a altos porcentajes de miembros de la comunidad sorda. En el texto objeto de nuestro análisis se apela a enfoques sociolingüísticos y acentúa la consideración de “la lengua de señas como la mejor garantía para el desarrollo normal del sordo, puesto que es su lengua natural.”

Por otro lado se entiende que “la persona sorda posee unas características propias, en las cuales se encuentran, desarrollando un papel predominante, la experiencia visual, a lo que se une el hecho de ser un grupo social, que posee una lengua propia, la lengua de señas, una forma de relación y organización social, unos comportamientos y actitudes, unos valores culturales, que dan lugar a una comunidad: la comunidad sorda.” Canabal García, C. (2007) Ante estas expresiones se comprende entonces que la experiencia de ser sordo es compleja y significa mucho más que la utilización de la visión como medio de comunicación. De esta experiencia visual surge la cultura sorda, representada por la lengua de señas, por su manera distinta de ser, de expresarse, de conocer el mundo, de abordar las artes, el conocimiento científico y académico.” Perlin, G.T. (2006)

Este pasaje extraído del Diseño constituye en sí mismo un gran compendio de citas de artículos y libros de investigadores españoles en el tema de la sordera: Skliar, Massone y Veinberg, Canabal García, Perlin entre otros, que confluyen en la legitimación del sujeto sordo y de su diferente modo de concebir la realidad y le otorgan a su lengua de señas un estatus sociolingüístico cultural en función de las potencialidades diferenciadoras que la caracterizan.

En la Fundamentación se manifiesta además como muy novedosa la propuesta de un enfoque bicultural/ bilingüe que entiende al sujeto sordo como dotado de una L1 que es la LSA y una L2 que es el Español, una C1 que es la cultura sorda en interacción con una C2 que es la oyente -sin que este proceso implique aculturación-.

Sin embargo desde el subtítulo siguiente (“Nuestra realidad” en pg. 9) y hasta el final del texto, incluyendo la estructura curricular que plantea, hay un marcado cambio epistemológico que entra en contradicción profunda con la fundamentación del proyecto;

como si en la producción del Diseño hubieran intervenido investigadores con pensamientos divergentes y hasta opuestos.

Lo que con anterioridad se presentaba como respeto por las "capacidades diferentes" a las que había que darle acogida, aparece de ahora en más como:

En estas instituciones se atiende a todas las demandas educativas de los alumnos con diferentes discapacidades.

Contar con un profesor bilingüe, en estas instituciones, contribuiría a mejorar la calidad educativa de estos alumnos, quienes se verían favorecidos en el proceso enseñanza aprendizaje, por la posibilidad de acceder sin dificultad a los saberes culturales transmitidos por la escuela, mediante un proceso de comunicación bilingüe: lengua de señas/lengua oral o escrita, en igualdad de condiciones a su par oyente desde una perspectiva pedagógico- didáctico.

En el párrafo referido, con "estas" se refiere a las escuelas para sordos e hipoacúsicos y correlativamente a los sujetos portadores de la marca. Se derivan de estas proposiciones algunos interrogantes: ¿los saberes culturales transmitidos por la escuela corresponden a la C1 o a la C2 de los sordos? ¿cómo se entiende en este contexto la "igualdad de condiciones" a su par oyente? Y finalmente ¿qué se entiende por *par oyente*?

En el párrafo siguiente la contradicción se tensa al extremo al tomar en préstamo, sin comillado o marca que registre la autoría, las palabras de Monzón:

El cambio de mirada, la toma de conciencia de una nueva realidad, más rica y diversa preparará a los futuros docentes, para implicarse reflexivamente, para ser protagonistas en la modificación de la significación social de la diferencia, aún asociada a la deficiencia y a la discapacidad, frente a una nueva cosmovisión: la diversidad entendida desde una perspectiva integral, concebida como riqueza, como singularidad como una característica intrínseca de la realidad humana: diversidad de pensamiento, de creencias, capacidades, procesos, interese, de culturas. (Monzón: 2002)

Cabe aclarar, aunque parezca una verdad de Perogrullo, que no es lo mismo hablar de diferencia de capacidades que de diferencia de discapacidades.

Al plantear los objetivos de la carrera se incurre en una sucesión de contradicciones y errores filosóficos y conceptuales desde las disciplinas con que se encara este Diseño:

La deficiencia auditiva coloca a los sujetos que la padecen en una situación de incapacidad para acceder al lenguaje oral, porque no puede acceder a los modelos lingüísticos sonoros que se le ofrecen naturalmente a través del habla, de su entorno. No puede pues organizar un sistema lingüístico a partir de lo que

dicen los otros, como lo hace el niño oyente, por lo que se admite que el niño sordo es un niño diferente lingüísticamente hablando.

La enunciación de este párrafo concatena las afirmaciones de manera tal que se infiere la consideración del sujeto sordo como deficiente, incapacitado: se expresa como consecuencia lo que en realidad es causa del razonamiento lógico. Para demostrar esto, parafrasearemos el texto invirtiendo el orden: "El niño sordo es un niño diferente lingüísticamente hablando, no puede organizar un sistema lingüístico a partir de lo que dicen los otros, como lo hace el niño oyente" ... porque no es un niño oyente.

La incapacidad del sujeto sordo para acceder al lenguaje oral es directamente proporcional a la que tiene cualquier oyente al momento de abordar el aprendizaje de una L2. Si reconocemos la igualdad en la diferencia como se plantea desde una perspectiva bilingüe - bicultural ¿en razón de qué se coloca al niño sordo en una situación de incapacidad de acceso a la Lengua Española como L2?

En párrafos posteriores se cita la definición de las Lenguas de Señas de la Dra. Graciela Alisedo (Prof. de Sociolingüística de la Universidad de París VIII) quien expresa: "(...) son códigos lingüísticos de orden estrictamente visual, cuyas formas significantes a base de gestos manuales, faciales y corporales fueron creados por las comunidades sordas desde los tiempos más remotos."(pg. 18)

1. No son códigos porque vehiculizan cultura, identidad, ideología. 2. No son solo gestos significantes porque es un sistema estructurado con gramática propia. 3. No son apodos creados desde tiempos inmemorables. No es correcta la atemporalización. La LSA funciona como cualquier variedad lingüística en permanente transformación por el fluir natural de su uso.

Para ejemplificar otras de las contradicciones que operan hacia el interior del texto hacemos un contrapunto entre lo expresado anteriormente con uno de los fines que persigue esta carrera:

Proporcionar a los alumnos del profesorado un encuadre epistemológico que permita analizar la sordera desde distintas concepciones que faciliten una mejor comprensión del sujeto de la educación, considerando su naturaleza, sus dimensiones propias y su condición existencial, en un espacio y tiempo concreto, partiendo desde sus capacidades y potencialidades, a través de un diagnóstico socio-cultural y no desde la deficiencia auditiva.

Podemos aventurar que los enfoques divergentes y contrapuestos que se presentan en el discurso se derivan de la elección de citas de autores que entienden la sordera, a la

comunidad sorda y la LSA de modo muy distinto entre sí y que sus trabajos se sustentan en concepciones epistemológicas diferenciadas.

Inconsistencias de la estructura curricular

Para finalizar cabe analizar algunas de las incongruencias del Plan de Estudios en lo atinente fundamentalmente a la formación específica del egresado. Puntualizaremos analíticamente los espacios curriculares que a nuestro modo de ver se presentan como más ambiguos o inconsistentes como así también aspectos concernientes a la organización de la curricula:

Dentro de lo que corresponde a la formación específica aparece en 1º año la materia "Lengua" que se correlaciona en 2º año con "La lengua y su didáctica".

Destacamos el hecho de que cuando leemos "Lengua" en el Diseño, inferimos que ésta corresponde al español, es decir, la L2 de los sujetos sordos. Sin embargo al revisar los contenidos propuestos para esta disciplina, nos encontramos con generalidades que atañen al área de la Lingüística y sus ramas, como así también de la Literatura. Se confunden los dominios de lo referente al lenguaje y a la lengua específicamente tal como ocurre en otros textos ministeriales destinados a docentes, tal como mostró en un trabajo anterior Castro Llomparte (2012).

Es recién a partir del segundo año de cursado que aparecen los espacios curriculares LSA I, II y III pero sin su respectiva didáctica.

Esta organización curricular tanto como la designación de las asignaturas, trasunta en realidad una postura monolingüe con una clara tendencia al multilingüismo más que al plurilingüismo. El docente que estudia para formar niños pertenecientes a la comunidad sorda e hipoacúsica ¿podrá llegar a ser consciente, en este marco, de que el sujeto sordo que aprende Lengua en la escuela se halla, desde el inicio, en desventaja con respecto a su par oyente puesto que debe aprender una gramática y formas que le resultan ajenas?

De manera análoga, "Lingüística general y Gramática española" presenta contenidos en los que se confunden dominios de índole general con estudios específicos sobre la gramática de una lengua particular, el español.

Desde la enunciación del nombre del espacio curricular se presenta como complejo, ambiguo, heteróclito. Y más allá de lo erróneo de la designación de la materia, marcamos el hecho ineludible de que no se hace alusión a la Gramática de la LSA.

Desconociendo o negando las características propias del sistema lingüístico particular de la LSA que es viso gestual espacial, singulariza lo múltiple: "Desde este punto de vista los niveles de conceptualizaciones que esta disciplina aporte a la formación docente facilitará el abordaje de las peculiaridades esenciales del sistema lingüístico." (pg. 191) No hay un sistema lingüístico único, al menos no lo hay para la comunidad sorda, cuya lengua difiere de la auditivo vocal. Tampoco podemos afirmar la existencia en singular de "un sistema cognitivo que hace posible la diversidad de lenguas naturales" porque las vías de entrada, elaboración y salida de información de la LSA, divergen de la de las Lenguas orales.

Aparecen también espacios curriculares como "Audiología – audiometría y estimulación audio viso oral", "Fonoarticulación", "Música y musicoterapia", materias que no tienen razón de ser en un Diseño Curricular que enfoca la educación de los sordos e hipoacúsicos desde el paradigma bilingüe/ bicultural de respeto por sus singularidades, al tiempo que critica el antiguo modelo oralista por sumir al mundo del sordo en el analfabetismo.

Conclusiones

El análisis crítico del Diseño Curricular del Profesorado en Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos que hemos desarrollado pone en evidencia una representación de la comunidad sorda, de la Lengua de Señas y del sujeto sordo con múltiples contradicciones y ambigüedades. Si bien se sustenta en una concepción de la comunidad lingüística sorda e hipoacúsica como minoría lingüística, no hay una legitimación de la misma como tal. Se explicita un abordaje conceptual muy alejado de lo que sería una educación bilingüe para sordos, que es la postura a la que adscriben las nuevas conceptualizaciones sobre "educación para sordos e hipoacúsicos" y la que los enunciadores de este discurso asumen.

Se suceden en el texto intentos fallidos de dar estatuto de igualdad a una lengua que desde el inicio ya carece de prestigio y por extensión, intentos malogrados de legitimar a los hablantes que la utilizan como instrumento de "*de cohesión, identificación, comunicación y expresividad creadora*".

Y es comprensible más no justificable que este Diseño Curricular que se propone como inclusivo y novedoso conceptual y metodológicamente, se haga eco de representaciones sociales que circulan en nuestra comunidad en torno a la sordera.

Entendemos que el planteo de igualar culturalmente la comunidad sorda a la oyente, genera resquemor en representaciones sociales naturalizadas vigentes que conciben a la primera en función de la enfermedad, de la discapacidad, de la limitación.

Avalamos el planteo equilibrador de desigualdades que el Ministerio de Educación se propone al buscar la forma de compensar a un grupo lingüístico que desde instituciones internacionales como la ONU es enfocado desde la discapacidad. Pero creemos también que al estigmatizar a la cultura sorda bajo el apelativo negativo de la "discapacidad", su cosmovisión y por ende la lengua que la vehiculiza pierden el estatus de equivalencia con cualquier otra lengua natural existente. Al punto que algunos reconocidos lingüistas internacionales incluyen a las Lenguas de Señas en la categoría de códigos, meras etiquetas de una realidad que no les pertenecen a las comunidades sociolingüísticas que las producen.

En la mayoría de los países europeos las LS son consideradas lenguas oficiales. Igual ocurre en países americanos como Uruguay, Perú, México, entre otros. En la Argentina del año 2015 la comunidad sorda sigue haciendo denodados esfuerzos para que la LSA sea aprobada como lengua natural oficial.

¿Por qué consideramos importante cambiar el encuadre de "discapacidad" en el que se inscribe a los sujetos sordos? Porque entendemos que en ellos la sordera no es el producto de una carencia real sino el proceso por el cual la comunidad oyente estigmatiza, limita las capacidades diferentes de todo un grupo humano, desde una perspectiva etnocéntrica de larga raigambre en la historia de la humanidad. Convierte, por la naturalización, la capacidad distinta, en discapacidad... la discapacidad en deficiencia...

Labov alertaba a la Lingüística de su época con su célebre frase "El cambio es inherente al sistema". Avanzada ya la segunda década del siglo XXI cabría repensar el posicionamiento que asumimos y entender que (parafraseando a Labov) la diferencia, la divergencia, la diversidad es inherente al sistema.

Divergencia, diversidad que deberá enfocar lo diferente desde una concepción descriptiva igualitaria y no ya desde el posicionamiento etnocéntrico prescriptivo del evaluador que la analiza.

Bibliografía

- CALVET, Louis-Jean (1996) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- CASTRO LLOMPARTE, Cecilia (2012) *El concepto de Lengua en los Cuadernos para el aula del Ministerio de Educación*. En: Dora Riestra (comp.) (2013) *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche: Ed. GEISE.
- LABOV, William (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- LEY NACIONAL 26.378 (1999) *Convención sobre los derechos con las personas con discapacidad*, Argentina: Congreso de la Nación.

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN 26.206 (2006).

LEY PROVINCIAL 6941 (1999) *Remoción de barreras de comunicación*, Res. Provincial 1872/5 (1997)
Tucumán: Legislatura de la Provincia de Tucumán.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE TUCUMÁN (2011) *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos*.

MONZÓN, J. (2002) *Bases psicopedagógicas de la educación especial II. Proyecto docente*. Donostia: Universidad del país Vasco.

ONU (13 de diciembre de 2006) *Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/61/106*

SKLIAR, MASSONE y VEINBERG (1995) *Acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo*. Publicado en *Infancia y aprendizaje*. Madrid, España.

SORDERA. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 4 de mayo de 2015 de:
<http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Sordera&oldid=82193190>.

TABOADA, María S. y GARCÍA, Roberto (ed.) (2011) *Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad*. Tucumán: UNT, Centro de estudios de Política y Planificación Lingüísticas (CPL).

TORTOSA, José M. (1982) *Política lingüística y lenguas minoritarias*. Madrid: Tecnos.

UNESCO (1996) *Declaración de los Derechos Lingüísticos*. Barcelona.