

Bilingüismo (signos y oral) o privación lingüística

Esperanza Morales López

Profesora Lingüística, Universidad de A Coruña
e.morales.lopez@udc.es / <http://cei.udc.es>

Presidenta de BilinSig (www.bilinsig.org)

1. Introducción

He titulado mi exposición de hoy en el *Parlament* copiando la estructura de la opinión de un ex director de un CREDA, que recoge Jordina Sánchez Amat (2015: 453) en su tesis doctoral: “**Voleu fer signes o voleu fer oral**” (‘Queréis hacer signos o queréis hacer oral’). Cuando este profesional afirma este enunciado, está activando el conflicto clásico entre oralismo y signos, como un espacio dicotómico, apelando al supuesto derecho de libertad de elección de los padres en la educación de sus hijos.

Sin embargo, esta dicotomía es hoy ya un planteamiento científico superado desde los estudios del bilingüismo y multilingüismo, sobre todo a partir de la **hipótesis del periodo crítico**, ampliamente aceptada por la comunidad científica (Slabakova 2016). Hay conocimientos en la vida que nunca es tarde para aprenderlos, pero hay otros, como la **adquisición de la lengua primera**, que solo se adquieren, de manera natural y completa, antes de la maduración cognitiva del cerebro en lo relativo a la facultad del lenguaje; normalmente, esto sucede antes de la adolescencia, aunque hay casos singulares en los que se puede alargar este proceso.

Por tanto, cualquier profesional de la educación que defiende la dicotomía signos/oral está defendiendo un planteamiento obsoleto, que hoy ya no se sostiene porque conduce a la **privación lingüística** o al **semilingüismo** del niño y joven sordos. Es decir, provoca que no adquiera ninguna lengua de manera completa (ni la oral ni la de signos) y de aquí se deriven problemas serios en su desarrollo tanto comunicativo como cognitivo y psicosocial. La dicotomía entonces no es oral o signos, sino **bilingüismo o privación lingüística**.

Según Pallier (2007: 160), los efectos de la privación son más fuertes en la adquisición de la L1 que en la L2. Una posible explicación para ello se basa en los factores madurativos que causan una pérdida progresiva de la plasticidad neuronal en el cerebro. Otra posible explicación está en que es el proceso mismo de aprendizaje de la L1 el que da estabilidad a las conexiones neuronales de un individuo.

¿Hay privación lingüística entre el alumnado sordo hoy en Cataluña?

Desgraciadamente, sí. Durante este curso, he estado haciendo entrevistas a padres y madres de alumnado sordo en el área de Barcelona, también estoy haciendo observación en el *esplai* de Apansce, y he constatado algo que no me imaginaba que podía existir: niños de 7 años y medio sin ningún lenguaje, ni oral ni signos. También vino un día un niño de 6 años con un impedimento para desarrollar el habla, aunque puede oír. Los padres decían que se desespera al no poder hablar y les preguntaba si había otros niños como él. En dos de estos casos, los profesionales de su CREDA les habían ofrecido, como única alternativa, la comunicación por medio de una Tablet (un sistema alternativo de signos), pero no la lengua de signos. Los logopedas no veían bien, en ninguno de estos tres casos, la solución bilingüe de Tres Pins.

De estos tres niños, ahora solamente uno asiste regularmente al *esplai* y ha empezado a reaccionar ante la lengua de signos (le vamos a llamar con el seudónimo de Alex). Alex (de 7,5 años) no es capaz de pronunciar ninguna palabra en catalán (la lengua de su familia), al principio jugaba siempre solo y no miraba cuando los monitores se dirigían a él en lengua de signos. El cambio se produjo cuando empezó a fijar la mirada en sus interlocutores y a darse cuenta de que se comunicaban con él. Ahora ya hace algunos signos de lo que puede ser en el futuro su L1, pero a los 7,5 años está en la "etapa de la palabra única" (la que da entre los 1-2 años en la vida de un niño, sea sordo u oyente).

¿Tendrá este retraso lingüístico repercusiones en su desarrollo cognitivo y psicosocial? Hace unos meses, en una visita que hicimos al Parlament para explicarles a ustedes en qué consiste el bilingüismo en oral y signos, acudieron también unos padres que tienen una hija sorda de 13 años; el problema era que estaba asistiendo al instituto sin intérprete (otro segundo caso grave de causa de privación lingüística). Estos padres comentaron que su hija ha sufrido una grave privación lingüística consecuencia de la educación oralista tan severa que tuvo en su infancia. Ahora puede signar, pero padece graves problemas psíquicos y sociales consecuencia de dicha privación; está en tratamiento médico. Los expertos desde la Psicología utilizan el término de **psicosis de privación**, para explicar las consecuencias psico-sociales de dicha privación lingüística.

¿Cuántos niños y jóvenes hay en Cataluña en esta situación? No lo sé. Los profesionales de la educación tampoco me ofrecen información al respecto. He preguntado, pero he encontrado bastantes silencios. Los padres que he entrevistado hablan del "**lobby oralista**", profesionales de los CREDA y de la sanidad que parece están conectados con las empresas de los audífonos e implantes. Hay mucho dinero en ello, dicen, y no quieren la competencia de la lengua de signos. Citan la empresa WIDEX y una tienda en la calle Casp de Barcelona, recomendada por todos los profesionales. El caso huele a **corrupción**.

¿Qué profesionales de los CREDA son responsables de la privación lingüística de estos niños? Estos niños tienen nombre y apellidos, se puede rastrear y conocer sus historias y también los nombres de estos profesionales. ¿Por qué se ha esperado tanto para darles una solución lingüística que les puede conducir a una segunda discapacidad? ¿No tiene que haber dimisiones o destituciones por ello, y una profunda investigación sobre

tales prácticas? El siguiente testimonio de una madre que se enfrentó ella y su marido a los profesionales de la primera escuela de su hijo es bien revelador:

“Nuestro hijo es sordo profundo... A los 3 años el CREDA nos aconsejó una escuela de agrupación de sordos, pero oralistas. Como siempre, dicen que dan libertad a las familias, pero no es así; a nosotros no nos dieron otra opción. Esto también es acoso psicológico, ahora que el *Departament* va diciendo que lo va a perseguir.

Nosotros ya le signábamos algo, en la escuela nos dijeron que no lo hiciéramos. Entonces mi marido les decía: “enseñanos niños sordos profundos como el nuestro”, porque solo nos enseñaban los que ya tenían restos o a los que les había ido bien el implante. Al final, tuvieron que aceptar que, como el nuestro, no había nadie. Entonces tuvimos claro que a nuestro hijo le teníamos que buscar una alternativa con lengua de signos, si queríamos tener un niño normal...” (Newsletter 5, 17, 2019, www.bilinsig.org/newsletter).

Se puede objetar diciendo que los ejemplos anteriores que he mostrado son solo cuatro casos aislados de privación lingüística. Sin embargo, los padres y madres de niños sordos me dicen que tienen constancia de muchos más, pero no todas las familias quieren explicar su historia y dejar constancia de ello. Estos cuatro casos son el testimonio de un hecho muy grave porque la privación lingüística solo se suele dar en casos de extremo deterioro familiar y social. Y aquí estamos hablando de familias normales, de clase trabajadora y media.

¿Existen otros casos menos graves? Sí, según las investigaciones realizadas en España a los niños que han recibido un implante coclear. Sonia Madrid Cánovas, en una publicación de 2006 (p. 155-156), mostraba los resultados de su investigación sobre el nivel léxico de un grupo de niños sordos implantados, comparados con un grupo normo-oyentes (más datos en el texto nº 1 en <http://bilinsig.org/investigacion/>). Las conclusiones apuntan a que los implantados tienen un “retraso lingüístico” de al menos tres años respecto a sus homólogos normo-oyentes; aunque algunos de ellos poseen un nivel muy cercano a este grupo normo-oyente y, en algunos casos, incluso algún niño implantado supera a este grupo control. En cuanto al tiempo que estos niños emplean en la realización de la actividad, los niños implantados son más lentos que normo-oyentes, aunque de nuevo hay grandes diferencias individuales.

En una publicación posterior (2011), Madrid Cánovas y Bleda García, abordan el tema de las dificultades pragmáticas de un grupo de ocho niños implantados; en concreto analizan la variedad de actos de habla que utilizan en el nivel conversacional. El resultado es que, aunque el desarrollo cognitivo de estos niños sea el correspondiente a su edad, suelen presentar rasgos atípicos en todos los niveles lingüísticos (fonológico, morfológico y léxico-semántico), incluyendo también el pragmático (o comunicativo). En este último nivel, sus dificultades tienen que ver con la adquisición de los matices sociales y culturales porque tienen acceso a un número reducido de registros; también provocan mayores silencios y rupturas conversacionales que los normo-oyentes, lo que muestra que su fluidez conversacional es aún pobre.

Los resultados muestran también que la mayor parte de los actos de habla que realizan son los representativos (estos incluyen tanto muestras de acuerdo o desacuerdo o formulaciones evasivas como "no lo sé", hasta enunciados de contenido informativo pleno); los actos directivos cuando aparecen van encaminados a pedir que se les repita, reformule o explique lo enunciado (por tanto, solicitan una acción lingüística); y los actos expresivos son casi inexistentes, con lo cual no hay reflejo del estado interno del niño ni una preocupación de este por el estado de su interlocutor. Estas características les llevan a las autoras a la siguiente conclusión:

"Los actos de habla que construyen los niños sordos implantados son generalmente breves y sencillos, porque carecen de unas estructuras lingüísticas sólidas. Esta dificultad en la producción enlaza quizás con [su] falta de iniciativa comunicativa: la comprensión del interlocutor es más lenta y costosa, requiere más esfuerzo, lo cual les lleva a detentar un rol pasivo en el proceso comunicativo..." (2011: 103).

¿Cuál es nuestra interpretación tras la lectura de estas investigaciones? Que estamos también ante **casos de privación lingüística**, aunque en **menor grado** que en los cuatro niños con privación lingüística severa que hemos comentado al principio. Muy pocos niños implantados consiguen el nivel superior de adquisición de la lengua oral como L1. La mayoría llegan al nivel morfosintáctico, pero este nivel es insuficiente para la competencia plena de una L1. Hace falta las dos: la competencia lingüística y la competencia comunicativa para adquirir plenamente una lengua. Es lo que nos pasa a muchos de nosotros en algunas de nuestras L2 (inglés, francés, etc.): podemos comunicarnos con mensajes sencillos, pero no podemos participar activamente en una conversación completa con nativos. Nos falta la competencia y la fluidez comunicativa de esta L2, pero al menos tenemos la competencia plena en nuestra L1 o en varias de nuestras L1.

¿Qué pasa cuando estos niños implantados adquieren la lengua de signos desde la infancia (desde 0-3 años)? Pues que, al menos, adquieren una L1 completamente y nos aseguramos de que no sufrirán privación lingüística.

Los resultados de Madrid Cánovas y Bleda García podemos hacerlos extrapolables también a Cataluña, máxime cuando el lobby oralista de los CREDA y de la sanidad es tan fuerte. Esto no pasa en otras autonomías. Es lo que me comentaba la directora de un colegio con educación compartida y bilingüe de Madrid:

"La guerra del oralismo se acabó en Madrid cuando el equipo pedagógico de sordos decidió que la solución para el alumnado sordo era el bilingüismo. Los padres que no quieren signos van a los colegios oralistas, que también los hay, pero el equipo se asegura que conocen bien las dos opciones y deciden en libertad".

Desgraciadamente, no parece que esta libertad se dé hoy en Cataluña, según las opiniones de los padres y madres. Por ello, podemos hacernos también la siguiente pregunta:

¿Hay privación lingüística en el nivel de la competencia pragmática y comunicativa en el resto de niños implantados en las escuelas catalanas?

Claro que sí, solo es cuestión de empezar a reconocer el hecho y llevar a cabo una investigación exhaustiva de sus niveles lingüísticos en cada una de sus lenguas orales. Y, si hay privación lingüística, cualquiera que sea su grado, es seguro que hay también analfabetismo y, en consecuencia, fracaso escolar en la etapa post-obligatoria.

Porque, además, a ello se une el **problema de los servicios de interpretación**. Los criterios que el CREDA utiliza para asignar intérpretes al alumnado sordo en la post-obligatoria son discriminatorios (documento accesible en <http://bilinsig.org/noticias-de-eventos/>). Uno de los criterios es el siguiente:

“Capacitat d'accés al currículum en LSC” y “Modalitat de procedència bilingüe/oral”.

Dado que hay tan pocos centros bilingües en lengua de signos y oral en Cataluña (tres en Barcelona y uno en Gerona), habrá muy pocos alumnos sordos que conozcan la LSC en la etapa de Primaria (el mismo escrito indica que son 76, una mínima parte del total de alumnado sordo). No se les puede negar el servicio de interpretación en la Secundaria porque no tengan este conocimiento, propiciado además por la política misma del Departament. Estas dos razones constituyen lo que en Retórica se denomina un “argumento circular”.

A veces, además, cuando se concede este derecho no se cubre todo el horario escolar. Una segunda discriminación.

En fin, desgraciadamente, este curso me he encontrado con un problema gravísimo. En Cataluña no se están cumpliendo los derechos de la infancia sorda. Además, al Institut d'Estudis Catalans (el responsable de todo lo relativo a la lengua de signos) le ha faltado una visión holística del problema, como ya anticipé en Morales López (2010: 182):

“[L]a iniciativa de la planificació hauria de partir dels departaments d'Educació perquè aquesta llengua es farà servir principalment en l'àmbit educatiu; a més, les persones encarregades de la implementació haurien d'estar estretament lligades a la realitat educativa diària. Per aquest motiu, no comparteixo la decisió adoptada... que sigui el Departament de Política Lingüística qui lideri aquest tema”.

Casi una década después de estas palabras, veo que el resultado no puede ser más negativo, como les acabo de exponer. Apelo a los responsables de educación de cada uno de los partidos a tomar conciencia del grave atentado que se está produciendo en los derechos de estos niños y a que insten al Departament a poner soluciones urgentes.

¿Es consciente también la comunidad sorda de este grave problema? Espero que así sea. Las generaciones actuales de sordos parece que están teniendo menos oportunidades que aquellos que se educaron en los tradicionales colegios de sordos. Al menos allí aprendieron la lengua de signos como L1, en el patio y/o internado. Ahora parece que ni eso.

Referencias:

- Madrid Cánovas, Sonia. 2006. “Tareas de denominación y tiempo de latencia en niños con implante coclear prelocutivo”, en Gallardo, Beatriz, Hernández, Carlos y Moreno, Verónica (eds.) *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol. 2. Lingüística y evaluación del lenguaje*. Descargado de <http://www.uv.es/perla/2%5B13%5D.MadridCanovas.pdf> (20 julio de 2013).
- Madrid Cánovas, Sonia y Bleda García, Inmaculada. 2011. “Dificultades pragmáticas de niño sordo con implante coclear”, *Revista de Investigación Lingüística*, 14: 87-107.
- Morales López, Esperanza. 2008. “Sign bilingualism in Spanish deaf education”. En Carolina Plaza Pust y Esperanza Morales López (2008: 223-276).
- Morales López, Esperanza. 2010. “Característiques generals del bilingüisme inter-modal (llengua de signes / llengua oral)”. En *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)*, eds. Joan Martí i Castells y Josep Mestres i Serra, Josep, 175-188. Barcelona: Institut d’Estudis Catalans.
- Pallier, Christophe. 2007. “Critical periods in language acquisition and language attrition”, en Köpcke, b., Schmidt, m. s., Keijzer, m. y Dostert, s., eds., (2007) *Language attrition. Theoretical perspectives*, 155-168. John Benjamins, Amsterdam. Descargado de https://www.researchgate.net/publication/290062835_Critical_periods_in_language_acquisition_and_language_attrition (4 marzo 2019).
- Plaza Pust, Carolina. 2016. *Sign Bilingualism in Education: Challenges and Perspectives along the Research, Policy, Practice Axis*. Lancaster: Ishara Press.
- Plaza Pust, Carolina y Morales López, Esperanza. (Eds.) 2008. *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sánchez Amat, Jordina. 2015. *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l’infant sord*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Slabakova, Roumyana. 2016. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.