

LENGUAJE Y EDUCACIÓN EN NIÑOS SORDOS: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.

Carolina Becerra Sepúlveda¹

Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Alonso de Ribera 2850, Concepción

carolinabecerra@ucsc.cl

RESUMEN

La problemática de la sordera y desarrollo lingüístico constituye un tema preocupante para la Educación Especial.

Se reconoce que en la actualidad la educación del niño sordo es precaria. Tanto a nivel Nacional como Internacional se conoce poco acerca del tema y no existe amplio consenso respecto de los métodos de enseñanza más idóneos.

Diversos estudios (Stokoe, 1960; Liddell & Johnson, 1989; Wilcox, 2000) han demostrado que la Lengua de Señas es uno de los medios de comunicación utilizados por las personas sordas y ha sido catalogada como un lenguaje equiparable al oral. Sin embargo, esta idea ha sido foco de controversias que no favorecen el consenso e incorporación sistemática de algún método de enseñanza basado en una adecuada valoración de esta lengua.

Considerando los postulados provenientes de esta discusión, cabe preguntarse cuál es el rol de la Lengua de Señas como herramienta de acceso a la Educación de niños sordos.

El presente documento tiene por objeto presentar un somero análisis crítico de las distintas metodologías de estudio del lenguaje de señas y sus implicancias en la Educación Especial.

Palabras claves: lenguaje de señas, metodologías, educación especial.

ABSTRACT

The problematics of the deafness and linguistic development constitutes a worrying topic for Education.

Is admitted that the education of the deaf child is precarious. Both nacional and international it is known poorly it brings over of the topic and wide consensus does not exist respect of the more suitable methods of education.

Diverse studies (Stokoe, 1960; Liddell & Johnson, 1989; Wilcox, 2000) they have demonstrated that the Language of Signs is one of the mass media used by the deaf persons and has been catalogued as a comparable language to the oral. Nevertheless the controversies between them have not allowed a consensus and systematic incorporation of any method of education based on a suitable valuation of this language.

Considering this precedents, it is necessary to ask him which is the role of the Language of Signs as tool of access to the Education of deaf children. The present document has for object present an brief analysis of the different methodologies of study of the sign language and his implications in the Education.

¹ Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Key words: sign language, methodologies, special education.

Introducción.

Del habla a la seña: acuerdos y desacuerdos.

El lenguaje de señas constituye el principal recurso para la comunicación dentro de la comunidad sorda, que la aprende de forma natural y la convierte en una lengua necesaria, útil y práctica.

Las preguntas acerca del rol del lenguaje de señas han originado importantes controversias, tomando un lugar relevante en la historia de la Educación. Por otro lado, tanto la Lingüística como la Psicología la han relacionado íntimamente con preguntas acerca de los orígenes del lenguaje en general.

Desde una perspectiva filogenética se puede argumentar que el origen del lenguaje de señas es coincidente con los orígenes de los lenguajes humanos, donde la lengua de señas ha venido a constituirse en una verdadera lengua más (Wilcox, 2000). A partir de esto, se han diseñado diversos modelos de trabajo desde la Psicología y la Lingüística, con miras a comprender su rol en el desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas sordas.

Estos modelos han tenido fuerte repercusión en el ámbito de la Educación Especial, que propone variadas modalidades de abordaje para la estimulación del niño sordo. Estas modalidades han influido en la orientación educacional, definiendo metodologías, pero a la vez generando cambios drásticos que afectan los procesos educativos que vive el niño.

El origen de tales cambios remite a las diversas formas de análisis en torno al lenguaje de señas desde la Psicología y la Lingüística. Esta diversidad de enfoques genera discrepancias entre partidarios del lenguaje de señas como herramienta al servicio del desarrollo del lenguaje oral y defensores del lenguaje de señas como primera lengua y el desarrollo de la lecto escritura al servicio de la integración social. Ello se ha traducido en una histórica disputa que se mantiene hasta nuestros días, bajo la denominación predominante de *Oralismo* y *Bilingüismo/biculturalismo* respectivamente.

De la corta distancia entre Educación y Psicolingüística.

Desde el primer artículo de Stokoe (1960) proclamando que el Lenguaje de Señas tiene estructura Lingüística, el campo de investigación en esta área ha crecido considerablemente.

Las primeras aproximaciones en el tema se enfocaron en demostrar en que éstas son lenguas verdaderas, con estructuras propias. Para ello, la metodología de análisis tuvo un papel relevante. La primera descripción de Stokoe (1960) de la forma de los componentes del ASL² fue denominada *Querología*³. Con este análisis se enfatizó la naturaleza simultánea de las señas. En ella los componentes formacionales de la configuración manual, la locación y el movimiento ocurrían en un paquete simultáneo; a diferencia del lenguaje oral, donde sus componentes (vocales, consonantes, etc) ocurren en secuencia. A pesar de sus

² Corresponde a la Lengua de Señas Americana.

³ Sus alcances llevan al autor a destacar dentro de ella los queremas, como unidades distintivas mínimas del lenguaje de señas.

debilidades, esta primera aproximación permitió observar la estructura propia del lenguaje de señas, pero a su vez una diferenciación respecto del lenguaje oral. Ello constituyó un importante avance en la comprensión y valoración del lenguaje de señas.

A partir de esta descripción de Stokoe (1960) el lenguaje de señas comienza a recibir una atención especial tanto por parte de la Lingüística como de la Psicología y Educación. La atribución de elementos discretos diferenciales trajo consecuencias a nivel Educativo, Social y Lingüístico, lo que le lleva en 1972 a su inclusión en el catálogo de Lenguas vivas naturales de la Sociedad Lingüística Internacional (SLI). A nivel Educativo, junto a la potenciación de la Educación Especial comienza a proliferar rápidamente un cúmulo de conocimientos metodológicos y filosóficos que convergen en la creación de corrientes pedagógicas como:

- (1) La Filosofía de la Comunicación Total, que sostiene el derecho del niño a comunicarse utilizando el recurso comunicativo que resulte más natural y efectivo; sea lenguaje de señas puro, o acompañándolo con material visual, mímica, etc. (Schaeffer & Kollinzas, 1980).
- (2) Modelo Educativo Bimodal, el cual presenta las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje oral para ser vistas y oídas simultáneamente (Schlesinger, 1978), al combinar emisiones orales con Lenguaje de Señas.

Las consecuencias pedagógicas ancladas al uso del lenguaje de señas reportaron beneficios para los alumnos sordos, especialmente para hijos de padres sordos, quienes por primera vez pudieron acceder a un sistema educacional formal que se adaptó a sus particulares necesidades y formas de aprendizaje. Todo esto produjo un aumento significativo de matrícula y la proliferación de Escuelas Especiales para niños sordos.

Como puede observarse, esta primera etapa de investigación desde la Lingüística y la Psicología trajo avances significativos no sólo en el plano teórico sino además en la práctica educativa. La aplicación de las propuestas metodológicas y forma de estudio del lenguaje de señas derivó en importantes resultados en relación a la lectoescritura, análisis del discurso y otras áreas de investigación. Pero también derivó en un estudio sistemático de la iconicidad⁴ en lenguaje de señas. Así esta primera etapa deja de manifiesto una de las principales "desventajas" de lenguaje de señas respecto al lenguaje oral, puesto que no permitiría la expresión de conceptos abstractos de mayor complejidad (Johnson & Myklebust, 1967).

Visto de este modo, ya no resulta beneficioso destacar las diferencias entre lenguaje oral y de señas. Por otro lado, si bien es cierto que las ideas de Stokoe (1960) tuvieron un fuerte impacto sobre la Educación Especial y las corrientes metodológicas de ese entonces, tanto *la Filosofía de la Comunicación Total* como *el Modelo Educativo Bimodal* siguieron tácitamente un patrón oralista. Hablamos de una visión oralista implícita, aun cuando ambas se definieron explícitamente como una alternativa opuesta al oralismo imperante.

El uso inconsciente del enfoque oralista dentro de la Filosofía de la Comunicación Total y el Modelo Educativo Bimodal se hace evidente si observamos que en ambos el lenguaje de señas fue puesto al servicio del lenguaje oral. O al menos su implementación sirvió pa-

⁴ Para estos efectos, debe entenderse la iconicidad como la representación casi pictórica de un concepto en la configuración manual. Correspondería a un dibujo manual de algún concepto particular.

ra desarrollar lenguaje oral hablado, más que centrarse en el desarrollo cognitivo del niño sordo. En ellos el discurso oral podía ser "traducido" al lenguaje de señas, ya fuera utilizando señas y lenguaje oral o bien con mímicas y material visual. Lo anterior derivó en un amplio uso de *lenguaje oral signado*⁵ que difícilmente respetó la estructura propia del lenguaje de señas.

Los problemas relacionados con la iconicidad en lenguaje de señas y el uso del lenguaje oral signado contribuyeron a potenciar la oposición imperante en ese entonces: el oralismo. Éste propone al lenguaje oral como única vía para garantizar el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño sordo. Sus críticas a la *Filosofía de la Comunicación Total y Modelo Educativo Bimodal* se centraron en la incapacidad del lenguaje de señas para el manejo de conceptos abstractos, su alta iconicidad y su aparente universalidad. Asimismo presentó un fuerte cuestionamiento a las corrientes descritas, las cuales tendrían su mayor fundamento en postulados de carácter filosófico, más que reportar beneficios concretos en la educación del niño sordo (ie: desarrollo de lectoescritura).

No obstante lo anterior resulta curioso observar que la concepción oralista no contemplara suficientemente la forma en que la *Filosofía de la Comunicación Total* y el *Enfoque Bimodal* pusieron el lenguaje de señas al servicio del lenguaje oral. Las razones de ello no quedan del todo claras, pero es evidente que uno de los principales argumentos del oralismo se basó en la iconicidad del lenguaje de señas. Para ello se argumentó fuertemente que esta cualidad provenía de lenguas primitivas (Johnson, & Myklebust, 1967) y no se encuentra presente en el lenguaje oral, el que se caracteriza principalmente por su arbitrariedad.

A pesar de los avances alcanzados, las críticas del oralismo traen consigo una discusión acerca de la iconicidad en lenguaje de señas y su papel en la cognición del sujeto sordo. En respuesta surge una nueva etapa de investigación en Lingüística, Psicología y Educación Especial. Ella busca oponerse a los mitos de la lengua de señas como un sistema único, universalmente entendido, o que sólo corresponde a "dibujos" en las manos: palabras divididas incapaces de describir abstracciones.

Esta fase comienza asumiendo la iconicidad como un elemento propio del lenguaje de señas y altamente amenazante. La iconicidad restaría valor al lenguaje de señas al convertirla en un elemento pictórico y carente de arbitrariedad. Por tanto se situaría al lenguaje de señas en un rango jerárquico inferior al oral. Frente a esto sería necesario demostrar que el lenguaje de señas no es un recurso icónico. Por ello se buscó el reconocimiento del lenguaje de señas mediante su analogía y establecimiento de similitudes con el lenguaje oral.

Según Taub (2000), una razón para enfatizar similitudes entre ambas lenguas fue política, apuntando a convencer a los escépticos de que ésta era una verdadera lengua. Pero otra razón más profunda vino del deseo de comprender qué es universal acerca del lenguaje mismo y acerca de la capacidad humana para desarrollar sistemas de comunicación productivos y flexibles.

En este sentido los lingüistas de señas buscaron minimizar aquellas diferencias observadas ya por Stokoe (1960), así como los efectos de la iconicidad. El término *Querología* fue abandonado, a favor del término Fonología que es usado para los componentes formales de las lenguas orales. Esta etapa continúa siendo desarrollada hasta nuestros tiempos

⁵ Se refiere al uso simultáneo de lenguaje oral y señas específicas a cada palabra oral. En éste el lenguaje de señas reproduce la estructura sintáctica del lenguaje oral.

y ha generado como consecuencia la importación de conceptos provenientes de la investigación de lenguas orales (conceptos como sílaba y clasificador).

Como alternativa concreta adaptada a estas nuevas necesidades, Liddell y Johnson (1989) proponen el modelo de retención/movimiento de la estructura de las señas. Esta idea fue ampliamente aceptada puesto que se presenta como un modelo secuencial más que el modelo de simultaneidad de Stokoe (1960). Así la propuesta de Liddell y Johnson (1989) hacía aparecer a las señas más similares a palabras de las lenguas orales con sus secuencias de consonantes y vocales. Y por supuesto, como es de suponer, la iconicidad del lenguaje de señas fue tratada con menor importancia.

Esta etapa, basada fuertemente en la Revolución Cognitiva desde la Psicología y en las ideas Chomskyanas (1957-1967) acerca de la Gramática Generativa, marcó profundos cambios en la forma de concebir la Educación Especial. Aun cuando se mantuvo una manifiesta actitud de respeto y valoración del Lenguaje de Señas (mediante su analogía al lenguaje oral), esta vez se privilegió explícitamente su uso como medio o herramienta para desarrollar el lenguaje oral hablado. En consecuencia, el objetivo de la Educación Especial consistió en el máximo desarrollo posible de habilidades comunicativas orales en alumnos sordos, situando al lenguaje de señas como una herramienta complementaria. Para ello, surgieron nuevas propuestas metodológicas basadas en ciertos principios Chomskyanos básicos. Proliferan entonces metodologías estructuralistas del lenguaje oral, basadas principalmente en claves de estructuración. Algunos ejemplos de ellas son:

- (3) Clave Fitzgerald: Sistema para enseñanza del lenguaje y las reglas gramaticales en los sordos e hipoacúsicos. La clave tiene como apoyo visual unos símbolos que representan a las distintas partes de la oración. Su principal objetivo es de carácter sintáctico, favoreciendo el desarrollo de estructuras oracionales propias del lenguaje oral.
- (4) Cued Speech o palabra complementada: Sistema de configuraciones manuales (kinemas) que permiten identificar vocales y consonantes mediante ocho configuraciones de la mano realizadas en tres posiciones (lado, barbilla, garganta) respecto al rostro. Ello se complementa con lectura labiofacial, ya que se encuentran desprovistas de significado sin su correspondencia oral. Esta propuesta apunta al desarrollo de habla en el niño sordo, diferenciando visualmente mediante gestos aquellos fonemas que se presentan similares para la lectura labial (ie: /b/ y /p/).

Hasta acá se han comentado dos etapas importantes en el estudio del lenguaje de señas. Si bien ambas difieren explícitamente en el rol asignado al lenguaje de señas, llevan implícita la idea de un reconocimiento tomando como referencia el lenguaje oral. Esta visión subyacente al estudio del lenguaje de señas se materializa en la Educación Especial, donde una *Metodología Bimodal y Filosofía de la Comunicación Total* hace contrastar fuertemente sus principios de respeto hacia la configuración propia del lenguaje de señas con el uso de lenguaje oral signado. Por otro lado, una propuesta de enseñanza basada en *Clave Fitzgerald* y *Cued Speech* olvida por completo el lenguaje de señas (con su propia estructura) y utiliza gestos originarios del mismo para desarrollar lenguaje hablado.

Lo interesante de estos contrastes es que aun cuando los orígenes de ambos remontan a una aparente valoración del lenguaje de señas, ninguno es capaz de sostener debidamente sus postulados. Dejan de manifiesto una contradicción tanto al interior de sus mismas

corrientes como frente a sus oponentes. A todas luces este panorama ofrece un debate álgido entre dos formas que se denominan a sí mismas como "opuestas" a pesar de los fundamentos implícitos que las unen.

De esta manera, la primera etapa que contempla la *Filosofía de la Comunicación Total* y *Enfoque Bimodal* tiende a denominarse como partidaria del lenguaje de señas. La segunda etapa se denomina Oralismo y es la que se ha visto más fortalecida en nuestros tiempos.

Como se puede apreciar, históricamente la Educación de Niños Sordos ha estado marcada por una serie de cambios drásticos que poco contribuyen a la estabilidad de estrategias de estimulación para estos niños. Desde 1980 a la fecha, se han llevado a cabo análisis lingüísticos de más de una lengua de señas, destacando la Lengua de Señas Americana (ASL), Británica (BSL), Catalana (LSC), Italiana (LIS) entre otras. Gran parte de sus hallazgos actuales se encuentran a la vez influenciados de manera importante por ideas como Embodied Cognition (Anderson, 2003; Varela, 1991), provenientes principalmente de la Psicología. A medida que se analiza esta información, podemos comenzar a obtener un panorama de lo que son las lenguas de señas y compararlas en modalidades de señas y orales. Como se espera, hay muchas similitudes entre ambas, pero también podemos encontrar diferencias que debieran constituirse en un tema relevante para la Educación Especial actual.

Tiempo presente y futuro: otra distancia por recorrer.

El camino recorrido por la Psicología, Lingüística y Educación Especial ofrece actualmente un interesante panorama. El análisis de las investigaciones desarrolladas invita a volver nuestra atención a áreas en las cuales las lenguas de señas difieren estructuralmente de las lenguas orales. Lo anterior no implica el olvido de patrones comunes sino constituye un llamado a observar la complejidad y particular forma de funcionamiento del lenguaje de señas. A la base de este postulado se encuentra la necesidad de contar con enfoques educacionales que postulen al lenguaje de señas como herramienta al servicio del desarrollo cognitivo y lingüístico del niño sordo, más que centrar sus esfuerzos en el desarrollo del lenguaje oral.

Hasta acá se ha comentado que las diversas formas de abordaje del Lenguaje de Señas por parte de la Lingüística y Psicología, han generado consecuencias para la Educación Especial. Pero actualmente estas consecuencias ya no sólo afectan a estas disciplinas sino se constituyen además en una invitación a su estudio por parte de otras ciencias.

En los últimos años este tema no sólo ha encontrado eco en las disciplinas ya mencionadas. Paulatinamente comienzan a incorporarse nuevas ciencias en el estudio del lenguaje de señas. Ello ha sido posible gracias a los principios de *Fonología*, propios de una visión analogista del lenguaje. Áreas como las Neurociencias se han visto favorecidas por este enfoque, que les ha permitido generar diversos modelos neurobiológicos para explicar bases fisiológicas del asentamiento del lenguaje de señas. Antecedentes empíricos provenientes de esta ciencia sugieren que el lenguaje de señas posee sus bases en las mismas zonas corticales que el lenguaje oral (Emmorey, 2002). Gran parte de sus hallazgos han tomado como unidades de análisis la sílaba y palabra, lo cual es concordante con registros neurofisiológicos y su posterior contrastación con personas oyentes usuarias de lenguaje oral

(Emmorey, 2002). Desde esta perspectiva, el principal aporte de las Neurociencias apunta a confirmar postulados acerca del funcionamiento del lenguaje de señas como una lengua más al estar fisiológicamente sustentada en las mismas zonas corticales que el lenguaje oral.

Más allá de sus aportes, las Neurociencias retoman el estudio del lenguaje de señas teniendo como punto de partida al lenguaje oral. En este sentido no logran abordar suficientemente el lenguaje de señas en su real configuración. Su visión analogista difícilmente dará luces acerca de la complejidad que subyace a este lenguaje. Ello despierta fuertes controversias en partidarios de un análisis riguroso de la configuración del lenguaje de señas, quienes descartan la existencia de *fonemas* al interior del lenguaje de señas (Taub, 2001).

En el plano de la Psicología, Lingüística y Educación Especial las investigaciones actuales se orientan en torno a temas como iconicidad (Taub, 2001), metáfora (Brennan, 2005; Jarque, 2005; Pizzuto 2000; Taub 2001, Wilcox, 2000), análisis del discurso en lenguaje de señas (Poulin & Miller, 1995), entre otros. Sin embargo, para cada uno de ellos, sus grandes obstáculos tienen que ver con el abordaje metodológico y la forma de análisis del lenguaje de señas.

Como alternativa a esta visión analogista se ha propuesto el modelo de doble mapeo (Taub, 2001), categorización (Wilcox, 2000) y análisis a partir de la estructura misma del discurso (Poulin & Millar, 1995). Todas coinciden en un análisis riguroso a partir de la configuración manual de lenguaje de señas. Asumen la relevancia de la iconicidad como herramienta propia de una estructura Lingüística compleja.

A pesar del marcado interés de nuevos investigadores en el análisis de la configuración manual de este lenguaje aún no existe claro consenso respecto de la necesidad de retomar la vieja idea de *Querología* propuesta por Stokoe (1960). Sin embargo, es necesario insistir en la necesidad de utilizarla. Más allá de identificar similitudes y divergencias con el lenguaje oral, se hace necesario un estudio que contemple el mapeo del lenguaje de señas (entendiéndola como una lengua manual y por tanto carente de *fonemas*), rescatando elementos que den cuenta de su riqueza lingüística y revelen el desarrollo cognitivo del sujeto sordo.

Lo anterior expone la relevancia de reconocer tanto características comunes como divergentes en ambas lenguas. Así se debieran reforzar (y también ser un punto de partida) aspectos comunes como su asentamiento en la experiencia fenomenológica del individuo (Lakoff & Johnson, 1999) y la Cognición Corporeizada (Varela, Thompson, & Rosch; 1991). Pero a su vez se deben poner en evidencia las diferencias entre ambas, partiendo de la complejidad del lenguaje de señas para materializar el pensamiento abstracto del individuo sordo, por ejemplo, a través de la metáfora (Jarque, 2005; Taub, 2001; Wilcox, 2000).

La nueva forma de entender el lenguaje de señas, con rasgos comunes y distintivos al lenguaje oral, ha llevado a la Educación Especial a replantearse una vez más sus alternativas de abordaje. De esta manera, la Educación debiera ser capaz de entregar al niño las herramientas necesarias para integrarse eficientemente en una sociedad que garantice su acceso a las diferentes esferas de funcionamiento.

Con esto se pone de manifiesto la relevancia de un manejo adecuado tanto de lenguaje de señas como oral, donde el lenguaje de señas favorecería el desarrollo cognitivo y lingüístico mientras el lenguaje oral sería puesto al servicio de la Integración Social. Por otro lado el acceso al lenguaje oral no debiera contemplar la idea de modificar la estructura pro-

pia del lenguaje de señas. Con ello se descarta la emergencia de un desarrollo forzado del lenguaje oral hablado y se le ofrece la oportunidad de acceder al lenguaje escrito como segunda lengua.

A partir de lo anterior, diversos estudios desde la Psicología, Lingüística, Educación Especial y Neurociencias han contribuido al desarrollo de una nueva propuesta: el *Bilingüismo/Biculturalismo*. Éste implica un adecuado desarrollo de lenguaje de señas desde edades tempranas, para acceder posteriormente al lenguaje escrito. Para Goodz, (1989, citado en Hamers, 1998), debiera corresponder a un "uso balanceado de ambas lenguas (ASL e Inglés escrito) en aspectos familiar y escolar". Para efectos de habla castellana, este enfoque debiera considerar el manejo apropiado del lenguaje de señas y el posterior acceso del niño sordo al lenguaje español escrito.

Si bien es cierto que el Bilingüismo/Biculturalismo reconoce la importancia del lenguaje de señas en el desarrollo de estructuras cognitivas complejas y por tanto aboga su potenciación, aún se insiste en el acceso del niño sordo al lenguaje oral (mediante la lectura). Sin embargo, la diferencia con las otras propuestas radica en reconocimiento de estructuras complejas propias del lenguaje de señas. De esta manera se acepta el uso de un lenguaje de señas puro que potenciaría un adecuado desarrollo cognitivo y lingüístico.

El fin último de esta propuesta pareciera centrarse en la incorporación del sujeto sordo a esferas sociales relevantes en las que le corresponda participar. De esta manera pareciera ser que el Bilingüismo/Biculturalismo tiende a considerar el derecho de las personas sordas a utilizar su lenguaje natural. Para ello existe un respeto a la estructura sintáctica del lenguaje de señas, sin generar eslabones jerárquicos y/o comparativos frente a al lenguaje oral. De este modo se pone el lenguaje oral al servicio de la Integración Social del niño sordo y el lenguaje de señas como herramienta para su desarrollo cognitivo.

Conclusiones

Se han expuesto hasta acá las distintas etapas por las cuales ha atravesado la Educación Especial, todas ellas a partir de diversas formas de abordaje metodológico del lenguaje de señas. Se han comentado las debilidades y fortalezas de cada corriente metodológica y las formas en que sus aplicaciones generan nuevas alternativas de análisis.

Las nuevas investigaciones y metodologías han permitido visitar conceptos de lenguaje de señas que han sido abandonados a favor del oralismo dominante. Enfoques actuales dejan de manifiesto la complejidad del lenguaje de señas a partir de la iconicidad y metáfora (Taub, 2001). Asimismo reconocen similitudes y diferencias entre ambas lenguas sin establecer con ello rangos jerárquicos que destaquen la primacía de una sobre otra.

Ciertamente, los desafíos son importantes y aún quedan asuntos sin resolver (como el regreso a la Querología). Las controversias con la corriente Oralista persisten y los desacuerdos toman ahora el nombre de Oralismo y *Bilingüismo/Biculturalismo*. Lo interesante de incorporarse a este debate es la oportunidad de volver la mirada a la rigurosidad metodológica. En este sentido el mapeo del discurso signado debiera constituirse en un punto relevante para la investigación, siendo la iconicidad y metáfora dos campos fértiles para estos propósitos.

El llamado es a retomar las ideas de Stokoe (1960), y partir de ellas realizar un estudio que contemple no sólo las diferencias con el lenguaje oral, sino que se haga cargo además

de las similitudes. El objeto es romper esquemas aceptados casi sin cuestionamiento, donde predomina la lengua oral como un punto de partida en el estudio del lenguaje de señas. La idea es rescatar los elementos más importantes de cada uno de ellos en beneficio de una adecuada valoración del lenguaje de señas y su incorporación sistemática en las prácticas educativas.

Referencias Bibliográficas

Anderson, M. (2003). *Embodied cognition: A field guide*. Maryland: Institute for Computer Advanced Studies.

Brennan, M. (2005). Conjoining Word and Image in British Sign Language (BSL): An Exploration of Metaphorical Signs in BSL. *Sign Languages Studies*, 5, 360-384.

Hewes, G.W. (1996) A History of the Study of language origins and gestural primacy hypothesis. En Lock, A. & Peters, C.R. (Eds), *Handbook of human symbolic evolution*. Oxford Clarendon Press.

Emmorey K & Lane H. (2000) *The Signs of Language Revisited. An Antology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London

Emmorey K (2002) *Language, Cognition and the Brain. Insights from Language Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London.

Hamers, J (1998) Cognitive and language development of bilingual children. En Paransis, I. (Ed.), *Cultural Language Diversity and deaf experience*. Cambridge University Press.

Jarque, M.J. (2005). Double Mapping in Metaphorical Expressions of Thought and Communication in Catalan Sign Language (LSC). *Sign Language Studies*, 5, 292-318

Johnson, D. & Myklebust, H. (1967). *Learning Disabilities. Educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton Inc

Lakoff, G. y Mark J. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Liddell, Scott K. & Johnson, Robert E. (1989) *American Sign Language: The phonological base*. *Sign Language Studies*, 64, 195-277. Linstok Press, Inc. Silver Spring, Maryland.

Pizzuto, E. & Russo, T. (2000). *Italian sign language (LIS)*. the Institute of Psychology, National Research Council (CNR), Rome.

Poulin, C. & Miller C. (1995). On Narrative Discourse and Point of View in Quebec Sign Language. In *Language, Gesture, and Space*, eds. K. Emmorey & J.S. Reilly, 117-131. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Taub, S. (2001) *Language from the body: iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge University Press.

Schaeffer, B.; Musil, A. & Kollinzas, G. L. (1980). *Total Communication: A signed speech program for no-verbal children*. Champaign, Illinois: Research Press.

Schlesinger, H. (1978). *The acquisition of bimodal language*. In I.M. Schlesinger & L. Naimir (Eds.), *Sign language for the deaf*. New York: Academic Press.

Stokoe, W.C. (1960) *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of American Deaf*. Studies in Linguistics. University of Buffalo Department of Anthropology and Linguistics.

Stokoe, W.C. (1991) Semantic Phonology. *Sign Language Studies*. 71, 99-106.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.

Wilcox, P. (2000) *Metaphor in American Sign Language*. Gallaudet University Press.