

**PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESTATUS DE LA LENGUA DE SEÑAS
COLOMBIANA EN UN ESCENARIO EDUCATIVO DE BÁSICA SECUNDARIA
Y MEDIA EN DONDE CONVERGEN INDIVIDUOS PERTENECIENTES A LAS
COMUNIDADES SORDA Y OYENTE.
DESARROLLO DE LA ETAPA DE DIAGNÓSTICO**

**PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESTATUS DE LA LENGUA DE SEÑAS
COLOMBIANA EN UN ESCENARIO EDUCATIVO DE BÁSICA SECUNDARIA
Y MEDIA EN DONDE CONVERGEN INDIVIDUOS PERTENECIENTES A LAS
COMUNIDADES SORDA Y OYENTE.
DESARROLLO DE LA ETAPA DE DIAGNÓSTICO**

MÓNICA MARÍA CARVAJAL OSORIO
Maestría en Lingüística y Español

Director
Prof. Lionel Antonio Tovar M.
Ph.D.



Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle
Santiago de Cali
2009

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas aportaron para que este trabajo sea un soporte de importancia para continuar trabajando por una educación con calidad para la minoría sorda caleña.

A mi profesor Lionel Tovar que confió en mi criterio y me dio alas para volar sobre las parcelas de la planificación lingüística. El encuentro con él y sus preciados libros fueron una guía fundamental en el camino.

A los directivos de la Institución Educativa «José María Carbonell», Carlos Arturo Morales, Hugo Lozano y Víctor Arango, que le dieron importancia a este trabajo y me brindaron las condiciones institucionales para hacer un ejercicio de ciudadanía. Reconozco en ellos, su apuesta por la construcción de entornos incluyentes que den cabida a la diferencia lingüística.

A Patricia Quintana, colega, amiga y maestra de las maestras, gracias por su acompañamiento, por su escucha y *julepiadera* para que me lanzara sin temores en el diseño de una metodología que permitiera lograr coherencia con los anhelos de llevar a cabo un proceso participativo, incluyente y prospectivo.

A mis compañeras y amigas del equipo de trabajo del programa académico de fonoaudiología. Su apoyo para ausentarme de las labores académicas de la universidad, durante un año, permitieron concentrarme y disfrutarme este ejercicio investigativo.

A mis chicos, Santiago, Mateo y Valeria, *samava*, que con paciencia y amor de niños, asumieron a una mamá sentada al computador por muchas horas. Al lado de ellos, siempre la negra, haciendo mis jornadas de trabajo más amable con sus palabras y mimos permanentes.

A Orlando, interlocutor diurno y nocturno en medio de mis dudas, reflexiones y descubrimientos. Hasta el último momento mi trabajo fue su trabajo. Su tranquilidad y certeza han sido mi soporte.

A cada uno de los que participaron de este proceso, con su creatividad, reflexión y posibilidad de concertación, lograron configurar futuros posibles y definir alternativas para construir escenarios de enriquecimiento mutuo entre Sordos y Oyentes: directivos, maestros, intérpretes, estudiantes oyentes, sordos, familias, estudiantes universitarios, profesionales que trabajan para la comunidad sorda. A todos ellos gracias. Y ante todo a la comunidad sorda, que ha creído en mi compromiso y me permite apoyarlos en este camino de lograr espacios comunes para todos.

A Dios por el regalo de la vida y por las personas que ha puesto en el camino.

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN	11
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
2. ANTECEDENTES	15
3. OBJETIVOS	25
3.1 Objetivo General	25
3.2 Objetivos Específicos	25
4. JUSTIFICACIÓN	26
5. RESULTADOS ESPERADOS	27
6. LIMITACIONES	27

CAPITULO II

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	29
2.1.1 Visión clínico-terapéutica de la sordera y persona sorda	31
2.1.2 Visión socioantropológica de la sordera y el Sordo	33
2.2 La lengua de señas	34
2.2.1 La lengua de señas desde la perspectiva oyente	34
2.2.2 <i>La lengua de señas desde la perspectiva Sorda</i>	37
2.3 <i>La Comunidad Sorda Colombiana</i>	40
2.3.1 El carácter minoritario de la comunidad sorda	42
2.3.2 Funciones sociales asignadas a la LSC y al Castellano	43
2.4 <i>Las Actitudes Hacia las Lenguas</i>	59
2.4.1 <i>Definición y Naturaleza de las actitudes</i>	60
2.4.2 Actitudes hacia las lenguas	63
2.4.2.1 Actitudes Positivas	64
2.4.2.2 Actitudes negativas	64
2.4.2.3 Actitudes oficiales hacia las lenguas	64
2.4.2.3.1 Intento de eliminar una lengua	65
2.4.2.3.2 Dejarla que muera	65
2.4.2.3.3 Coexistencia sin apoyo	66
2.4.2.3.4 Apoyo parcial hacia funciones lingüísticas específicas	66
2.4.2.3.5 Adopción como lengua oficial	67
2.4.2.4 Ideologías presentes en los planificadores lingüísticos	67
2.4.2.4.1 Asimilación lingüística	68
2.4.2.4.2 Pluralismo lingüístico	68
2.4.2.4.3 Vernaculización	69
2.4.2.4.4 Internacionalización	69
2.4.2.5 <i>Las actitudes hacia las lenguas y los grupos lingüísticos minoritarios en el contexto educativo</i>	70
2.5 El escenario Educativo como contexto multilingüe y multicultural	72
2.5.1 Los contextos sociales	72
2.5.2 La diversidad lingüística en el contexto educativo	74
2.5.3 El conflicto en el contexto escolar multilingüe y multicultural	75
2.6 La Planificación Lingüística del estatus	79
2.6.1 Definición de Planificación Lingüística	79

2.6.2 La Planificación Lingüística en el microcontexto escolar	82
2.6.3 Fines y beneficios de la Planificación Lingüística	84
2.6.4 Planificación lingüística del estatus (planificación funcional)	86
2.6.4.1 Factores a tener en cuenta para la planificación lingüística del estatus	87
2.6.5 Etapas de la Planificación Lingüística	93
2.6.5.1 Examen de la realidad o diagnóstico	93
2.6.5.2 Toma de Decisiones	94
2.6.5.3 Implementación	94
2.6.5.4 Evaluación	95

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA	97
3.1 Marco contextual de la investigación	97
3.2 Modelo metodológico para la planificación lingüística en su primera etapa	98
3.3 Población	101
3.4 Dimensiones, Categorías y Variables	102
3.6 Técnicas e instrumentos	107
3.6.1 Revisión documental	107
3.6.2 Encuesta a población estudiantil sorda	108
3.6.3 Mesas de trabajo	108
3.6.4 Entrevista a actores relevantes	109

CAPITULO IV

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS	111
4.1 La LSC en la educación básica secundaria y media: Elementos para la reconstrucción de una historia	111
4.2 Caracterización de la población sorda en el JMC	113
4.3 Estatus actual de la LSC en el JMC	114
4.3.1 Contexto socio-psicológico para la toma de decisiones	114
4.3.2 Decisiones tomadas en relación con el uso de la LSC	121
4.3.3 Funciones Sociales de la LSC en el JMC	123
4.3.4.1 Los Sordos y la LSC como los principales beneficiados	131
4.3.4.2 <i>Los Oyentes se benefician del uso de la LSC en el escenario educativo del JMC</i>	134
4.3.4.3 <i>Aportes en la construcción de una cultura escolar que se abre a la diversidad lingüística</i>	136
4.3.4.4 Limitantes relacionadas con el uso de la LSC en el contexto educativo del JMC	137
4.4 Construcción de Escenarios	146
4.4.1 Escenario Deseable	147
Estructura y acciones de soporte	152
4.4.2 Escenario no Deseable	155
4.5 Confrontación estratégica	160
4.5.1 Del futuro hacia el reconocimiento de una historia y un presente	160
4.5.2 <i>Necesidades en relación con los usos de la LSC en el JMC</i>	163
4.5.3 Identificación de los frenos y motores para alcanzar el futuro deseable	164
4.6 Acciones para orientar la toma de decisiones	167
5. Consideraciones finales para la toma de decisiones	170
BIBLIOGRAFIA	173

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

La presencia de los Sordos, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), en los contextos educativos de básica secundaria y media ha pasado progresivamente de la invisibilidad a la que fueron sometidos durante muchos años hacia su reconocimiento y visibilidad. Esta transición ha tenido una fuerte relación con las concepciones sobre la sordera y la persona sorda; una de las concepciones que más ha prevalecido ha sido la *clínico-terapéutica*, cuya perspectiva se orientó hacia la normalización de la persona sorda para poderla integrar al mundo de los oyentes usuarios de la lengua oral¹. Expresiones de esta concepción han prevalecido durante muchas décadas traduciéndose en un perfil de estudiante Sordo en la básica secundaria y media asimilada a la comunidad oyente por ser usuario del castellano.

A pesar de todo, la lengua de señas ha perdurado en el seno de las comunidades sordas de tal forma que los Sordos usuarios de la LSC también han llegado a la básica secundaria desde hace varias décadas. Desde experiencias individuales, la presencia de estos no lograba impactar la dinámica escolar, máxime si a pesar de llegar con una lengua que les permitía su desarrollo académico, se enfrentaban a un currículo en una lengua diferente, es decir en castellano. En estas condiciones, el fracaso o éxito se depositaba plenamente en los estudiantes Sordos (Colombia. INSOR 1998).

La presencia de los Sordos en este escenario social se hizo más visible en Colombia en la década de los noventa y, de manera especial, en el contexto vallecaucano, desde 1999, con la puesta en marcha de una opción educativa llamada *integración escolar a la secundaria con intérprete*². Este proceso, consecuente con una concepción socio-antropológica de la sordera y la persona sorda³, enfrentó a las instituciones educativas a una situación que nunca habían considerado en su historia escolar: recibir en grado sexto a los estudiantes Sordos bilingües, seguramente sin comprender la particularidad de su bilingüismo, para adherirlos a su currículo monolingüe diseñado exclusivamente

¹ Esta concepción caracteriza a la sordera de acuerdo al nivel de pérdida auditiva y a la persona sorda como un ser defectuoso, ausente de lenguaje para lo cual se asume que requiere de métodos reparadores centrados en la enseñanza del lenguaje hablado. La máxima expresión de esta concepción se dio en 1880 con la celebración del Segundo Congreso Internacional de Educación de las Personas Sordas, en Milán en el que se proscribió la lengua de señas de la educación de los Sordos por considerarla como un sistema defectuoso e incompleto y se impuso como objetivo educativo la oralización. (Skliar, Masonne, Veinberg, 1989)

² El reconocimiento legal de la LSC en 1996 a través de la Ley 324, sumado a los principios constitucionales de reconocimiento de la diversidad y fundamentos integracionistas definidos en la Ley General de Educación de 1994 fueron soporte para que el Ministerio de Educación Nacional diera lineamiento hacia una forma de asegurar la continuidad del Sordo en la educación básica secundaria y media a través de procesos de integración con el apoyo de intérpretes de LSC. La Resolución 1515 de 2000, dio sanción legal a esta opción educativa.

³ Bajo esta perspectiva se logra el reconocimiento del Sordo (con mayúscula inicial) como la reafirmación del individuo en sí mismo, es decir del Sordo como sujeto y, de manera significativa, como perteneciente a una comunidad lingüística poseedora de un sistema lingüístico propio llamado LSC (Skliar, Massone, Veinberg, 1989). Identificar al Sordo como ser sociolingüístico dio despliegue al desarrollo de propuestas educativas bilingües en la básica primaria en la que se asumió como primera lengua y medio de instrucción la LSC y el castellano escrito como segunda lengua.

para una población oyente usuaria de la lengua oral. Los jóvenes Sordos, siendo usuarios de una lengua minoritaria utilizada como medio de instrucción y construcción de sujeto y cultura en su formación básica primaria y, además, aprendices del castellano escrito, han compartido la vida institucional con una mayoría oyente que no comparte su lengua. Para salvar en alguna medida la brecha originada en el encuentro de estos dos grupos lingüísticos tan diferentes, se han brindado condiciones para facilitar la comunicación y el acceso al currículo a través de servicios de interpretación.

En estos contextos educativos, es posible que se haya avanzado en el reconocimiento de la condición bilingüe del Sordo; esto significa asumir la apropiación y uso de dos lenguas en la cotidianidad del estudiante Sordo: una primera lengua, la LSC, que por realizarse en el canal visogestual facilita su adquisición y uso, lo cual redundará en un desarrollo personal y social; una segunda lengua, el castellano, que se aprende formalmente. La presencia del castellano escrito en la vida del Sordo se sitúa en función de las necesidades particulares de relación con el oyente y con el conocimiento que circula en esta lengua en el contexto mayoritario. Respuesta a ello, son las decisiones institucionales que se vienen tomando de institucionalizar un espacio académico exclusivo para la enseñanza del castellano escrito como segunda lengua a los estudiantes Sordos.

Este tipo de decisiones se consideran de gran importancia en el reconocimiento a una diversidad lingüístico–comunicativa propia del bilingüismo de los Sordos. No obstante, en esencia, deben existir muchos más aspectos que han aun no se han descrito y que tienen que ver con lo que acontece cuando se presenta un contacto interlingüístico tan particular en un escenario de alta relevancia social como lo es el educativo.

En estos escenarios educativos de básica secundaria y media se está planteando un hecho sociolingüístico que requiere ser comprendido, con miras al establecimiento de procesos de planificación lingüística sobre el lugar de las lenguas si se tiene en cuenta que:

- los Sordos son miembros de una minoría lingüística que, en su mayoría, provienen de instituciones educativas de básica primaria en donde ya han iniciado un proceso de estructuración de su condición bilingüe;
- en el mismo escenario social convergen dos grupos lingüísticos cuyos integrantes están en contacto permanente;
- una de las lenguas, el castellano, es mayoritaria en dicho contexto educativo y es en la que se desarrolla oficialmente el currículo;
- cada grupo lingüístico cuenta con su propia lengua dominante a través de la cual han tenido acceso al conocimiento;
- las dos lenguas que convergen en el escenario educativo plantean una diferencia peculiar en relación con los canales utilizados para su concreción: de orden visogestual para la LSC y auditivo-vocal, para la lengua oral;
- a cada lengua se le ha otorgado un estatus y por tanto se le han asignado, de manera explícita o tácita, funciones en dicho escenario social.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Posiblemente algunos aspectos de este panorama sociolingüístico han sido reconocidos, de manera intuitiva o aislada por los diversos actores que viven la cotidianidad de este contacto interlingüístico y han podido ser la base para la toma de decisiones en busca de mejores condiciones educativas para los estudiantes Sordos y oyentes traducidas en la planeación de acciones a nivel de aula de clase o a nivel institucional en busca de dar solución a situaciones problemáticas que surgen de este contacto interlingüístico. No se desconoce la importancia de los procesos desarrollados y las decisiones acogidas al interior de las instituciones que han abanderado esta opción educativa puesto que con su abordaje propositivo se ha hecho visible la presencia de los Sordos en el escenario educativo y la capacidad de respuesta que puede tener la escuela frente a las necesidades de la comunidad educativa. No obstante, no se conoce un abordaje específico y formal hacia la lengua minoritaria, es decir hacia la LSC

La LSC ha conquistado espacios sociales en los últimos años gracias a la acción convergente entre comunidad sorda e instancias gubernamentales y no gubernamentales. No obstante, la comunidad sorda, a diferencia de las comunidades indígenas, no cuenta con un espacio geográfico propio para su desarrollo individual y social al encontrarse inmersa en la comunidad dominante⁴. La presencia de un soporte legal fue vital en el reconocimiento de la LSC en el ámbito nacional⁵, sin embargo éste no es suficiente para permear las prácticas sociales en los microcontextos en donde se desenvuelven cotidianamente miembros de esta comunidad siendo factible, como lo plantea Tovar (2002), que se presente un desequilibrio creado mediante la introducción de valores y prácticas sociales que tienen en cuenta mayoritariamente las necesidades del grupo dominante, en este caso de los oyentes usuarios del castellano, hecho que puede llevar a ampliar aún más la brecha entre las dos comunidades lingüísticas, impidiendo tanto la integración como la preservación natural de tradiciones propias, colocando al grupo minoritario en una situación de marginación y baja autoestima.

Por tanto, adoptar el tratamiento de esta lengua como un recurso más que como un derecho o problema (Ruiz 1984) es de vital importancia para la comunidad educativa, máxime cuando cotidianamente se presentan actitudes que determinan, en alguna medida, sus usos y su lugar para la construcción de la identidad cultural de sus estudiantes Sordos y oyentes.

Cuando una institución requiere mantener o modificar un comportamiento lingüístico en beneficio de uno o de los grupos involucrados, el camino a seguir es la «planificación lingüística»⁶. En el microcontexto del escenario educativo en donde estudiantes Sordos

⁴ Esta situación tiene su explicación en el alto porcentaje de personas sordas con procedencia de familias de oyentes. En promedio un 4 ó 5 % de la población sorda proviene de familia de Sordos (Skliar 1995, Veinberg 1998).

⁵ En el año de 1996 se aprueba la Ley 324 en la cual se reconoce la existencia de la LSC (artículo 1) y su Decreto reglamentario 2369 de 1997, la presenta como una lengua natural, estructurada como un sistema convencional y arbitrario de señas visogestuales, basado en el uso de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo (artículo 3).

⁶ Tovar (1999) plantea que diversos términos han sido acuñados y utilizados para referirse a este campo de interés: términos como el de «ingeniería lingüística», «regulación lingüística» y «administración lingüística» se encuentran en la literatura incluso, en conversaciones sostenidas con el autor, pone en evidencia el uso del término «planificación lingüística». Más allá del término utilizado, para el presente trabajo tomaré la definición trabajada por él ya que en su

y oyentes conviven en la cotidianidad de la vida escolar, no se han generado procesos de planificación lingüística tendiente a equiparar el estatus de las dos lenguas en la educación de los Sordos y oyentes que comparten un mismo escenario educativo. También es posible que en los esfuerzos que se llevan a cabo para cumplir con dicha intención no se esté haciendo «una verdadera planificación lingüística, con el riesgo de que no se alcancen los objetivos (Tovar, 1999: 223-224)... una queja constante en los estudios sobre planificación lingüística es, precisamente, que generalmente se hace intuitivamente, con ajustes sobre la marcha y que, debido a la escasa documentación de casos completos y a que gran parte de los esfuerzos tienen que ver solo con la lengua escrita, ha demorado en consolidarse una teoría que permita a planificadores en diversos sectores tener una guía para su trabajo (Cooper 1989). Es posible que el no contar con dichas teorías consolidadas sobre planificación lingüística ayude a explicar la ausencia o poca presencia de estos procesos en los contextos educativos en donde convergen la LSC y el Castellano con el fin de definir acciones para propiciar el mantenimiento o el cambio de las funciones otorgadas a la lengua minoritaria y dar respuesta a sus necesidades de estatus y difusión.

Para llevar a cabo procesos de planificación lingüística se han propuesto cuatro etapas (Eastman, 1983; Cooper, 1989 y Tovar, 1997 y 1999) de las cuales se requiere avanzar en la primera de ellas, el diagnóstico en el contexto socioeducativo con el ánimo de lograr la identificación de los comportamientos lingüísticos o la situación objeto que requiere ser abordada para propiciar el cambio o mantenimiento de los usos asignados a la lengua minoritaria⁷. La descripción y evaluación de la realidad implica situarse retrospectiva y prospectivamente para lograr la comprensión colectiva del presente de una manera integral, es decir, considerando diversos actores, factores y niveles del sistema social que confluyen en la configuración de una realidad lingüística en torno al uso de la LSC que esté generando insatisfacción, vacío o necesidad de cambio en el escenario educativo. El contar con una descripción de dicha realidad de manera participativa e integral permite contar con un punto de partida sólido para la toma de decisiones e implementación de una norma lingüística que formalice las funciones que debe tener una lengua minoritaria tan particular con la LSC en un contexto educativo mayoritariamente oyente, en el marco del fortalecimiento lingüístico y enriquecimiento social de las dos comunidades lingüísticas.

experiencia con la comunidad sorda ha retomando las propuestas de otros autores (Eastman, 1983; Fasold, 1984; Christian, 1988 y Cooper, 1989) para proponer una definición incluyente de la situación de muchos grupos, y entre éstos el de la minoría lingüística de los Sordos. Por tanto, planeación lingüística se entenderá como todas aquellas «acciones deliberadas de individuos, instituciones o gobiernos tendientes a cambiar o mantener el estatus, las formas o las maneras de adquisición de lenguas o variedades de lenguas en grupos determinados» (1999: 224).

⁷ Este primer momento de la planificación lingüística también se le da la denominación de descripción o evaluación de la situación (Tovar, 1997:5) o examen de la realidad (Tovar 1999, retomando a Eastman, 1983; Cooper, 1989:228).

2. ANTECEDENTES

Los procesos de planificación lingüística del estatus de las lenguas se han dado en contextos de las lenguas orales y prioritariamente desde procesos adelantados por los gobiernos en relación con lenguas minoritarias o variedades que circulan en el territorio nacional como lo reportan diversos estudios (Rubin & Jernudd 1971; Rubin et al. 1977; Cobarrubias & Fishman 1983; Eastman 1983; Cooper 1989; Wright 2004). No se conoce en Colombia ni en el Valle del Cauca ningún proceso de planificación lingüística sobre el estatus en escenarios tan particulares como el observado en contextos educativos en donde una lengua oral, mayoritaria, se encuentra en estrecho contacto con una lengua de señas, minoritaria. Esta situación podría explicarse desde dos hechos relacionados y fundamentales en la historia educativa de los Sordos colombianos, bastante similar a lo acontecido a nivel mundial. En primera instancia, es reciente la presencia masiva de miembros de esta minoría lingüística en colegios de secundaria cuyos currículos fueron diseñados, en principio, para oyentes. Las primeras experiencias de este tipo se reportan a partir de 1994 en Bogotá⁸ (Colombia. INSOR 1999) y 1999 en Cali⁹, rescatándose el hecho de que la presencia de los estudiantes Sordos en los colegios de oyentes obedeció a iniciativas de padres de familia y de una organización no gubernamental, respectivamente, fundamentados en los derechos Constitucionales y en la Ley General de Educación de 1994 que abría las posibilidades para que la población con discapacidad estuviera integrada a la escuela regular. En esta línea de ideas, el segundo hecho que es pertinente resaltar está en relación, justamente, con la modalidad educativa bajo la cual estos estudiantes han llegado a la secundaria. La denominada «integración escolar de estudiantes Sordos con intérprete a la básica secundaria y media» (Colombia. INSOR 1999), surge como lineamiento nacional posterior a la presencia de los Sordos en dichos escenarios y, de manera significativa, se plantea bajo la política integracionista. Esta política, considera a los estudiantes con déficit motriz, intelectual, comportamental, visual y auditivo, como poblaciones con necesidades educativas especiales. Consecuentemente, se generó una fuerte movilización en el país para responder a un derecho constitucional de acceso a la educación con equidad es decir, procesos institucionales para que los estudiantes que «no escuchan» y «no hablan igual que los oyentes» se les planteen adecuaciones curriculares que les permita mantenerse en el sistema educativo y de esta manera contrarrestar la deserción, la repitencia y la exclusión. Sin embargo, la perspectiva socio-antropológica de la sordera, que abrió la mirada hacia el reconocimiento de estos sujetos como seres sociolingüísticos, no ha permeado del todo la interpretación de lo que acontece en el escenario educativo de básica secundaria y media a donde están llegando integrantes de una minoría lingüística. No se conoce en Colombia ni en el Valle del Cauca, ninguna institución educativa que haya adelantado un proceso de planificación lingüística para redimensionar su contexto educativo desde una perspectiva sociolingüística de tal forma que se logre dar un tratamiento a las lenguas como un recurso de

⁸ Un grupo de padres de nueve jóvenes Sordos que habían culminado su básica primaria se unen para contratar un servicio de interpretación para facilitar la integración de éstos a la básica secundaria en un colegio privado del Distrito Capital.

⁹ En este año, por iniciativa de profesionales que trabajaban para la Asociación de Sordos del Valle «ASORVAL», participé en el diseño y desarrollo del primer programa de integración a la básica secundaria y media, un colegio oficial de la ciudad de Cali, de un grupo de doce estudiantes Sordos usuarios de la lengua de señas colombiana que habían terminado su básica primaria en las dos instituciones para Sordos que ofrecían una propuesta educativa bilingüe.

vital importancia para la comunidad educativa, máxime cuando su presencia genera actitudes que llevan a definir sus usos y el lugar para la construcción de la identidad cultural de sus usuarios, en este caso los estudiantes Sordos y oyentes.

Teniendo en cuenta, como lo plantea Behares (s.d) que la forma tácita más importante de planificar lingüísticamente una comunidad es la que se encuentra usualmente bajo la forma de orientaciones en materia de educación, en adelante se tomará como antecedente para la presente investigación, los lineamientos de orden nacional que se hayan dado en los últimos diez años en una búsqueda de propuestas específicas en relación con el tratamiento del estatus de las lenguas involucradas en el contexto escolar de secundaria y media donde convergen Sordos y oyentes. Su existencia, brindará una base de importancia en términos de planificación lingüística desde el estado. De igual manera, se tendrán en cuenta procesos de investigación que se hayan adelantado en Colombia y en la región, que den indicios de este tipo de procesos a nivel institucional.

Por tanto, se tomarán como base las orientaciones emanadas desde el gobierno nacional a través del INSOR, por ser este organismo el que asume funciones que se relacionan principalmente con «las políticas, programas y proyectos específicos que son necesarios formular o fomentar para brindar atención educativa a las personas con limitación auditiva...» (Colombia. INSOR 1998). Estas orientaciones han sido diseñadas con el fin de permitir

a las autoridades educativas territoriales y a los consejos directivos de los establecimientos educativos, diseñar y poner en marcha las acciones requeridas para brindar el servicio educativo a las personas con limitación auditiva, de conformidad con las normas vigentes (Colombia. INSOR 1998:2).

Se revisarán los aportes y vacíos de estas orientaciones, por ser las primeras acciones concretas que se dan en el territorio nacional en términos de política, así como los planteamientos existentes en el tema que interesa a esta investigación desde las políticas o lineamientos de política dispuestas por el Ministerio de Educación Nacional. La primera, de este orden, que se ofreció a nivel nacional se planteó a partir del reconocimiento oficial de la presencia de la comunidad sorda como una minoría lingüística en el sistema educativo así como una indicación general del tratamiento que debía dársele a esta población, al señalar que:

/.../ para el caso del trabajo pedagógico con comunidades con características particulares, como por ejemplo las comunidades indígenas o las comunidades de Sordos que poseen lengua materna diferente a la lengua castellana, o las comunidades con necesidades educativas especiales, como ciegos o aquellos con parálisis cerebral, será necesario acoger las orientaciones específicas que se definan y/o continuar adelantando investigaciones al respecto. (Colombia. Ministerio Educación Nacional 1998: 48).

A partir del reconociendo de la diversidad lingüística existente en la población sorda colombiana, es decir que se encuentran Sordos usuarios del español como primera lengua y otros que son usuarios de la lengua de señas colombiana como primera lengua, se precisan opciones educativas para cada grupo. Para el segundo grupo, interés de la presente investigación, se hizo implícito que todo estudiante Sordo al llegar a la secundaria

procedente de establecimientos con proyectos educativos institucionales enfocados primordialmente a la atención de educandos Sordos era bilingüe y que en ese sentido demostraba competencias en lengua de señas colombiana y algún manejo competente en castellano escrito (Colombia. INSOR 1998). En consecuencia, se orienta que en estos casos se debe contar con el acompañamiento de un intérprete.

Las orientaciones brindadas para el tratamiento de las lenguas están dadas en el sentido de reconocer la primera y segunda lengua del estudiante Sordo y en consecuencia la necesidad de direccionar adecuaciones curriculares para la enseñanza del castellano y para la evaluación en la primera lengua. No se indican orientaciones considerando el encuentro de las dos comunidades lingüísticas, máxime cuando para su definición se tomó como referente lo establecido en el Decreto 2082 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional, que en su artículo 7 indica que:

Los establecimientos educativos que atiendan educandos con limitación auditiva, incluirán en su respectivo proyecto educativo institucional, los proyectos personalizados que permitan adelantar la atención educativa de los mismos, de acuerdo con sus particulares características, las necesidades de aprendizaje a satisfacer y las estrategias y requerimientos para alcanzar los objetivos de los distintos niveles educativos.

Tampoco se observa desde este trabajo, orientación alguna para que al interior de las instituciones educativas de secundaria y media, se lleve a cabo el reconocimiento de unas condiciones iniciales que deben transformarse para trabajar hacia la visualización de una comunidad educativa que acoge a integrantes de una minoría lingüística. A pesar de reconocer al Sordo en su diferencia lingüística, estas orientaciones plantean su debilidad en el hecho de no considerar una caracterización propia de un grupo lingüístico minoritario en un contexto educativo que se muestra sustancialmente diferente en términos de la lengua que circula y los usos dados a ésta curricularmente. De ahí que no se encuentren elementos para precisar cuáles son los aspectos que deben ser abordados institucionalmente desde esta perspectiva sociolingüística para favorecer el desarrollo de la comunidad educativa en donde se han de generar representaciones, actitudes y hechos en respuesta a una nueva dinámica relacional entre hablantes de dos lenguas muy diferentes en su forma de expresión y recepción y en las funciones otorgadas. Siendo éste el primer documento que surge en Colombia de este carácter (Colombia. INSOR 1998), podría comprenderse los vacíos expresados si se tiene en cuenta que no se contaban con antecedentes investigativos que pudieran arrojar pistas sobre los aspectos a ser tratados.

Por ello, se acude a orientaciones más específicas diseñadas para aquellos establecimientos cuyo proyecto educativo institucional estuviera diseñado primordialmente para oyentes y en esas condiciones ingresaran estudiantes Sordos bilingües bajo la modalidad de integración con intérprete (Colombia. INSOR 1999). Estas *orientaciones* surgen como producto de la sistematización de las experiencias de integración con intérprete en la básica secundaria en el colegio distrital «República de Panamá» en el año 1996, sumada a la experiencia desarrollada en el colegio «Alfredo Bidet» entre los años 1994 – 1996, ambas en la ciudad de Bogotá. Siendo el primer reporte que se tiene exclusivamente centrado en la población sorda bilingüe que se encuentra estudiando en contextos

monolingües de castellano, interesa resaltar sus aportes y vacíos en el tema que es objeto de este estudio.

Estas *Orientaciones* se formularon en dirección a tres aspectos: conceptuales, organizativos y pedagógicos, con el propósito de

/.../ servir de guía a las entidades territoriales y a las instituciones educativas de secundaria, que asuman el reto de iniciar un proceso de integración escolar de estudiantes Sordos usuarios de la lengua de señas colombiana, como primera lengua. Así mismo, el documento espera aportar en el mejoramiento de los procesos de aquellas entidades e instituciones que ya iniciaron este camino y que con sus experiencias contribuyen al enriquecimiento del mismo (Colombia. INSOR 1999:2-3).

En relación con los Aspectos conceptuales, hay un aporte de interés en la comprensión del término «integración escolar». A través de su definición se le otorga a la institución educativa un carácter naturalmente diverso en el marco del respeto a la igualdad y a la equidad al plantear que:

/.../ la integración escolar es comprendida como un proceso complejo e inherente a toda propuesta educativa, en tanto reconozca las diferencias, así como los derechos y valores básicos compartidos entre las personas y posibilite un espacio de participación y desarrollo. (Colombia. INSOR 1999:8).

Importante esta perspectiva para sentar principios educativos más incluyentes, es decir más allá del tradicional manejo en función exclusiva del carácter deficitario de la población que llega a la escuela, en este caso estudiantes con déficit auditivo. Una mirada como la que se propone en estas *Orientaciones* hace un llamado a la institución educativa de responder planificadamente al reconocimiento de la diversidad existente desde factores de orden biológico, étnico, religiosos, geográfico, cognitivo y sociolingüístico, entre otros, para lograr la participación con equidad de sus estudiantes en el marco del proyecto educativo. De igual manera se evidencia un posicionamiento frente a la situación lingüística particular que vive la persona sorda desde su necesidad de constituirse como sujeto bilingüe. No obstante, a pesar de hacer explícita la invitación a construir propuestas educativas que tengan en cuenta dichas condiciones lingüísticas, estas *Orientaciones*, desde su componente conceptual, no logran precisar la situación sociolingüística que se genera en la transición del colegio de Sordos al colegio de oyentes en relación con el encuentro necesario que se produce con la comunidad oyente mayoritaria en el mismo contexto educativo en el que cada uno de sus miembros está construyendo lazos de identidad y cohesión.

Continuando con los Aspectos Organizativos, se reconoce el rol dinamizador de la comunidad educativa en la gestión de los procesos de integración de los estudiantes Sordos a la institución educativa. Se le otorga la función movilizadora de un ambiente de convivencia y respeto entre los miembros de la comunidad educativa sea oyente o sorda y presenta al gobierno escolar como un soporte fundamental para trabajar en ello. Sin embargo, por la relevancia dada a la comunidad educativa, en la cual consideran a «los estudiantes oyentes y Sordos, padres y madres de familia, maestros, intérpretes,

maestros de apoyo, directivas, personal administrativo y de servicios, entre otros», (Colombia. INSOR 1999:15) queda un vacío en los aspectos específicos que aportan o que deben abordarse con cada uno de estos grupos de actores relevantes para participar en procesos de planificación lingüística que contribuyan a la definición del estatus de cada una de las lenguas en el escenario escolar.

Por último, en relación a los aspectos pedagógicos, se da un lugar privilegiado al área de humanidades en el plan de estudios en respuesta a las necesidades que se han identificado a lo largo de la práctica. Es comprensible que se le destine tanta atención a hacer visible la necesidad de buscar respuestas a la enseñanza del castellano escrito como segunda lengua para estos estudiantes Sordos. Sin embargo, si se tiene en cuenta que la estructuración de un sujeto bilingüe no solo se procura desde un abordaje sobre la segunda lengua, es de resaltar la ausencia de una mirada hacia la primera lengua y el lugar que ocupa en el currículo justo cuando se trata de la lengua dominante del estudiante Sordo. De igual modo, pensar al estudiante Sordo como un sujeto perteneciente a una comunidad diferente a la que integran la mayoría de estudiantes oyentes en la institución educativa, seguramente requiere de la consideración de aspectos individuales y sociales así como histórico-culturales que permitan la construcción de dicho sentido de colectividad con los elementos propios que posibiliten la cohesión y construcción de sentido de pertenencia y una relación sanamente constructiva con el grupo mayoritario de oyentes en el que transcurren muchos procesos de su vida personal y social. Algo de ello se toca en el documento pero al ser sólo enunciado no logra orientar la planificación en esta línea y mucho más en el sentido de favorecer la reconstrucción de las representaciones sociales existentes en la comunidad educativa sobre la sordera y el Sordo.

Estas *Orientaciones*, como producto de la sistematización de la experiencia realizada en dos instituciones educativas de secundaria y media que contaron con la presencia de estudiantes Sordos y oyentes, son la evidencia de un momento histórico en el que se estaba instalando este tipo de propuesta educativa en nuestro contexto colombiano. Se reconoce la importancia de este documento como línea base para diseñar procesos de planificación lingüística al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, el desarrollo de otras experiencias de este tipo durante los últimos diez años seguramente ha ayudado a precisar fenómenos, a configurar propuestas y, posiblemente, han germinado nuevos elementos que requieren ser rescatados para lograr una comprensión de la realidad sociolingüística en estos contextos educativos que sirvan de base para los procesos de planificación lingüística sobre el estatus de las lenguas.

Por esto se retoman los aportes surgidos del análisis de las experiencias y reflexiones de seis instituciones educativas del Distrito Capital que han ofrecido atención a 218 educandos Sordos bajo la modalidad de «integración con intérprete» (Colombia. INSOR, Secretaría de Educación Distrital de Santa fe de Bogotá 2004) en el cual se propició la participación de directivos, profesores, intérpretes y otros profesionales para la recolección de información ¹⁰.

¹⁰ En importante aclarar que una de estas instituciones educativas ofrece la secundaria y media en jornada nocturna (con 117 estudiantes Sordos integrados), hecho que modifica factores personales y del contexto en el que se da el encuentro de las dos comunidades sorda y oyente

Este trabajo recoge aspectos en los cuales se identifican problemáticas surgidas en el proceso de integración con intérprete que, seguramente, pueden ser útiles para avanzar hacia procesos de planificación lingüística. Se resaltan, entre otros, la institucionalización de la lengua escrita como segunda lengua para los Sordos, el reconocimiento de las variables históricas, educativas y sociolingüísticas que caracterizan a los estudiantes Sordos y la estructuración de representaciones sociales por parte de los docentes. Los dos últimos aspectos se enuncian y no logran su desarrollo en este estudio para comprender la dimensión histórica y sociolingüística de un fenómeno tan especial si se tiene en cuenta que en la escuela confluyen naturalmente diversas comunidades que se contribuyen mutuamente para lograr la difusión e interiorización de expresiones propias, de simbolismos y valores para la construcción de la identidad de cada educando.

De este estudio se seleccionaron algunos aspectos que se identificaron como cimiento en la definición de orientaciones para la organización curricular. Resultan significativos los siguientes elementos a ser tenidos en cuenta desde los diferentes componentes del proyecto educativo institucional por ser útiles para orientar procesos de planificación lingüística:

- Para los procesos de inducción y cualificación de los equipos docentes ha de tenerse en cuenta temáticas como: la historia social y educativa de la comunidad sorda en Colombia y el mundo, educación bilingüe, bilingüismo, biculturalidad, alternativas educativas para los Sordos y servicio de interpretación.
- El trabajo con los estudiantes oyentes, previo al ingreso de estudiantes Sordos, ha de abarcar las características de la comunidad sorda, su historia, lengua y aspectos culturales.
- Para abordar la necesidad del cambio de representaciones sociales en torno a la persona sorda y la sordera, es conveniente el diseño de experiencias o proyectos permanentes de sensibilización con toda la comunidad educativa.
- Desde el componente comunitario se proponen estrategias que la institución educativa puede liderar para favorecer el intercambio entre la comunidad oyente y la comunidad sorda; con todo y ello, este documento no alcanza a explicitar los aspectos o variables sociolingüísticas que se abordarían a través de estas estrategias, ni corresponde a un análisis proyectivo del fenómeno sociolingüístico que se vive en este tipo de experiencias educativas.
- Se plantean algunos aspectos a ser indagados para caracterizar la población sorda con el fin de facilitar la definición de objetivos educativos y académicos para el diseño o adecuación de un plan de estudios para Sordos: edad, historia familiar y social, historia escolar, nivel de conocimientos académicos. De igual manera, proponen un aspecto llamado *situación sociolingüística* que considera: identificación de la lengua que utiliza, proficiencia en la misma, tiempo de uso de dicha lengua y con quién(es) la adquirió.
- En los planteamientos específicos que hacen para el plan de estudios, se apuesta a los componentes lingüístico y comunitario como aquellos en los que se debe enfatizar la labor para abordar acciones dirigidas a las dos lenguas y a la población oyente para acercarlos a la lengua de señas colombiana.

Este trabajo se constituye en un ejercicio investigativo que brinda un aporte de alta significancia en el contexto educativo del entonces Distrito de Santa fe de Bogotá. No obstante, se rescata que las decisiones que se han tomado al interior de estas instituciones son dispuestas desde la voluntad de los directivos y maestros que han abierto sus puertas a la población sorda bilingüe y que desde la cotidianidad del aula o de la institución van instalando propuestas que den respuestas a las necesidades que progresivamente han ido detectando. Obviamente las orientaciones y asesorías del INSOR han sido de gran soporte para avanzar en la toma de decisiones sin ponerse en evidencia que alguno de estos seis establecimientos educativos haya avanzado en procesos de planificación lingüística. De igual manera, no se consideró la participación de los Sordos, padres, madres o familiares de los Sordos, así como de pares oyentes como actores relevantes de la comunidad educativa.

Se cuenta con las últimas *Orientaciones*, producto del ejercicio investigativo en relación con la implementación de una propuesta educativa bilingüe y bicultural para los Sordos (Colombia. INSOR, 2006)¹¹. Éstas se toman como antecedentes en la medida que son planteadas para la etapa escolar y esta es comprendida como aquellos establecimientos educativos que ofrecen un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica, como mínimo, y la media¹².

En el Valle del Cauca no existe ninguna institución educativa que ofrezca la educación básica secundaria y media bajo la modalidad bilingüe bicultural para Sordos. Los estudiantes Sordos bilingües se encuentran en colegios de oyentes lo que implica un fenómeno sociolingüístico totalmente diferente al que se presenta en colegios en donde la totalidad de los educandos son Sordos. En consecuencia, muchos de los aspectos que se plantean en estas *Orientaciones* para abordar procesos de planificación lingüística a nivel institucional, no logran tener alcance para orientar las decisiones en el tipo de contexto educativo en el cual se desarrolla la presente investigación.

Las últimas orientaciones que se ofrecen a nivel nacional están dirigidas a las instituciones educativas que cuentan con estudiantes Sordos en los niveles de básica primaria y / o secundaria (Colombia. Ministerio de Educación Nacional 2006). Aquí, se considera la presencia de las dos lenguas (lengua de señas o castellano) en la vida del estudiante Sordo, y desde el reconocimiento de una diferencia lingüística brinda indicaciones de los aspectos a tener en cuenta en la construcción del proyecto educativo institucional en sus componentes conceptual, pedagógico, administrativo y de gestión y de interacción comunitaria. Las orientaciones establecidas para cada uno de estos componentes no presentan elementos significativamente nuevos en relación con el trabajo realizado en los colegios distritales de la ciudad de Bogotá, a pesar de tocar algunos elementos relacionados con el abordaje artístico-cultural acorde con las características de los estudiantes Sordos y el manejo optativo para la asignatura Lengua de Señas Colombiana en las instituciones educativas.

¹¹Estas orientaciones surgen de dos proyectos de investigación desarrollados en el marco del convenio INSOR – Universidad del Valle: *Diseño, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de una propuesta educativa bilingüe bicultural para Sordos* (1998 - 2003) y *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua a educandos Sordos de la básica primaria*, (Tovar, 1998 - 2003).

¹² De esta manera lo expresa la Ley 715 del 2001 del Ministerio de Educación Nacional, en su capítulo II, artículo 9.

En el marco de la definición de lineamientos de política en el plano educativo para la población Sorda, se encuentran planteamientos desarrollados desde la noción de necesidades educativas especiales que hace referencia a

/.../ aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto, para acceder a los aprendizajes que le corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, servicios de apoyo especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula (Ministerio de Educación Nacional, 2007:1).

Contar con un *lineamiento de política educativa* para la comunidad lingüística minoritaria que interesa a este estudio, sería un elemento de suma importancia al obrar como motor del cambio en las instituciones educativas. Sin embargo, el referente conceptual que sirve de soporte para dirigir las decisiones institucionales es establecido desde una perspectiva de la sordera como déficit orgánico es decir, se establece un vínculo de base con su condición biológica como generadora de un fenómeno particular llamado *necesidad educativa especial*, al lado de otros grupos con déficit visual, motriz, comportamental e intelectual, que no consigue ubicar al escolar Sordo desde una mirada socio-antropológica, hecho que impide reconocerla como la minoría lingüística que es.

A partir de esto, y a pesar de rescatar elementos de relevancia desarrollados desde la noción de educación inclusiva, vulnerabilidad, marginalidad y exclusión, estos *Lineamientos de Política* no plantean aportes que orienten procesos de planificación lingüística para abordar institucionalmente, de manera planificada y proyectiva, la definición de acciones a favor de la definición del estatus de las dos lenguas que se encuentran en dichos contextos escolares.

En el marco de la política de *Revolución Educativa*¹³, se avanza en la identificación de poblaciones vulnerables como «aquellas personas que por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas, han permanecido excluidas del sistema educativo» (Colombia. MEN 2005:7).

A pesar de que estos *Lineamientos de Política* incluyen entre otros grupos vulnerables las minorías lingüísticas, la comunidad sorda no logra verse reflejada desde esta perspectiva para ofrecer indicaciones frente a la atención educativa que estos requieren¹⁴. Los Sordos son identificados como vulnerables al interior de la población con necesidades educativas especiales, bajo la nominación de población con discapacidad o limitación auditiva, que refuerza la perspectiva deficitaria desde la que se han de concebir los aspectos relativos a los fenómenos que se presentan en la escuela a pesar de indicar que «la institución o centro educativo tendrá en cuenta en su propuesta educativa sus particularidades lingüísticas y comunicativas» (Colombia. MEN 2005:25). Presentada la

¹³ La política de *Revolución Educativa* emanada por el MEN a través de Plan Sectorial de Educación 2002 – 2006, se propone como herramienta principal de la equidad social del gobierno nacional, la cual se propuso dar especial atención a las poblaciones vulnerables.

¹⁴ Se reporta la existencia de más de 83 pueblos indígenas y 11 pueblos más que forman parte de los procesos recientes de autorreconocimiento (Colombia MEN 2005).

comunidad sorda escolarizada en la secundaria y media desde esta particularidad del déficit, es poco probable que estos lineamientos de política no sesguen la mirada de los administradores educativos, profesores y demás miembros de la comunidad educativa en la forma de abordar procesos naturales que se dan en el escenario educativo pero que requieren ser tratados desde los «principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad... de la formación para la autonomía y para la participación social» (Ibíd.:22). De esta manera las acciones que son llamadas a realizar para «brindar una educación en y para la diversidad, reconociendo las diferencias, para desarrollar criterios de igualdad de oportunidades para todos los seres humanos» (Ibíd.:23) se ven distantes de ser desarrollados desde una perspectiva socio-antropológica de la sordera, dándose, en consecuencia, una incomprensión de lo que acontece en la cotidianidad escolar con los grupos y lenguas que concurren en este escenario desde una perspectiva sociolingüística.

Como puede evidenciarse, el no contar a nivel internacional, nacional ni regional con propuestas específicas de planificación lingüística al interior de las instituciones educativas de educación básica secundaria y media para dar un tratamiento formal al estatus de las lenguas mayoritaria y minoritaria en este espacio social en donde concurren cotidianamente, se hace necesario avanzar en procesos de este tipo que permita dar cuenta de los comportamientos lingüísticos que se pueden presentar y que requieren de atención prioritaria.

De otra parte, por las características propias de los dos grupos lingüísticos en contacto, este estudio puede brindar un aporte de importancia sobre las formas de abordar la planificación lingüística en un contexto que se hace verdaderamente particular al considerar un grupo lingüístico minoritario que socialmente no ha logrado dicho reconocimiento a pesar de la presencia de un marco legislativo a nivel internacional y nacional que así lo determina. Esto significa que, a pesar de que se reconoce la existencia de un déficit sensorial que moviliza el acceso a una lengua tan particular como la LSC, este tipo de procesos como el que propone el presente trabajo de investigación resaltar la condición sociolingüística de la población sorda y supera en sí misma la condición biológica para brindar soporte a la reconstrucción de imaginarios desde una perspectiva socio-antropológica.

Abordar la primera etapa de la planificación lingüística, es decir un diagnóstico, permitirá adelantar un examen de la realidad para sentar bases sólidas hacia la identificación de los escenarios factibles de generarse al continuar en las condiciones existentes o al propiciar, deliberadamente, acciones para mantener o modificar el estatus de las lenguas en espacio institucional. Seguramente que, al interior de las instituciones educativas de las que trata este estudio, se han desarrollado diagnósticos educativos que contemplan a los estudiantes Sordos. No obstante, es urgente contar con un proceso de planificación lingüística que tenga una actitud hacia los Sordos como comunidad y hacia la lengua como recurso y medio de interacción entre los miembros de la comunidad educativa. Este tipo de procesos preparados intencionalmente por actores relevantes ofrecen la posibilidad de tener una proyección del estatus de las lenguas y sus comunidades en

articulación al proyecto educativo institucional para enriquecer la propuesta educativa pensada en todos y en sus diferencias lingüístico-culturales.

La planificación lingüística en cualquier ámbito, entre estos el institucional, brinda la seguridad de estar trabajando con una *brújula* en función de un comportamiento lingüístico que se desea modificar o mantener, de tal forma que los esfuerzos no se pierdan sino que se dirijan hacia un escenario construido colectivamente en donde la participación de la población objetivo es fundamental.

Es valioso el soporte que en la actualidad se tiene en relación con la existencia de *Orientaciones* educativas definidos desde el INSOR, insumos que servirán de base para avanzar hacia procesos en el nivel institucional, que es donde se pone en práctica la verdadera política lingüística, a través de las decisiones y actuaciones de sus directivos, maestros, estudiantes, familiares y administrativos. Los vacíos encontrados pueden nutrirse con los resultados de esta investigación al contar con información producto de un proceso sistemático y colectivo que ha promovido la participación de diversos actores relevantes que hacen parte de la configuración de un hecho sociolingüístico en relación con el estatus de las dos lenguas y que requiere ser abordado institucionalmente.

Con los avances significativos que ha tenido la educación del Sordo en los últimos 15 años en Colombia y en la región, la promoción de procesos de planificación lingüística en términos institucionales ha de contribuir en la proyección de una perspectiva diferente de la minoría sorda en la sociedad que le apueste a acciones más allá de lo meramente lingüístico, sin desconocer su importancia, con el fin de que dicha lengua cumpla su función de fortalecimiento del Sordo y de su comunidad. Trabajando en este sentido, desde la acción intencionada de la escuela, se velará para que la LSC logre el lugar merecido al lado de la lengua oficial del país y de las demás lenguas minoritarias, hacia la proyección de un territorio nacional que da respuesta a la diversidad lingüística reconocida constitucionalmente y se enriquece de ella.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Identificar la situación objeto de ser abordada a través de un proceso de planificación lingüística del estatus de la lengua de señas colombiana en el escenario educativo de básica secundaria y media en donde convergen individuos pertenecientes a la comunidad sorda y oyente.

3.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar sociodemográficamente la población sorda que se encuentra cursando estudios de secundaria y media en la institución educativa estudiada para aportar a la comprensión de la realidad sociolingüística de la comunidad sorda en el escenario escolar.
2. Describir el estado actual de la acción política a favor del estatus de la lengua de señas colombiana en Colombia y en el escenario educativo estudiados que permita comprender la realidad actual y la proyección hacia procesos de planificación lingüística.
3. Identificar y describir elementos de orden sociolingüístico que definen los usos asignados a la LSC por parte de los miembros de la comunidad educativa y su relación con factores de orden sociopsicológico, político y económico presentes en el entorno socioeducativo.
4. Analizar la relación existente entre los factores sociodemográficos, socio psicológico, político y económico y su influencia en la configuración de comportamientos lingüísticos que generan insatisfacción entre los integrantes de las dos comunidades lingüísticas en relación con el lugar asignado a la lengua de señas colombiana en el contexto educativo.
5. Identificar factores y actores movilizadores e inhibidores del cambio o mantenimiento del comportamiento lingüístico que requiere abordarse considerando las relaciones existentes entre los diversos niveles del sistema social.
6. Definir el soporte de orden socioeconómico para la implementación de políticas lingüístico-educativas a favor de los usos de la lengua de señas colombiana en el contexto educativo estudiado.
7. Apoyar la toma de decisiones, a nivel institucional, hacia la adopción de un plan de mantenimiento o cambio del estatus de la lengua de señas colombiana orientado desde la construcción de un escenario educativo generador de condiciones de equidad y de enriquecimiento mutuo para los miembros de las dos comunidades lingüísticas.

4. JUSTIFICACIÓN

Plantear una investigación en el ámbito de la planificación lingüística a nivel institucional y en relación con una minoría tan particular como la comunidad sorda es relativamente nueva en nuestro contexto, pues esta necesidad ha ido surgiendo con el desarrollo de acciones en el ámbito educativo a partir de la introducción de la concepción socio-antropológica sobre la sordera y persona sorda.

La asignación de funciones a la LSC en la educación del Sordo no se ha dado a través de un proceso espontáneo. Éste ha requerido la movilización de la comunidad sorda en acción articulada con instituciones de orden nacional impactar en esferas del gobierno nacional. Por ello, pensar en procesos de planificación lingüística proyectada hacia los usos de la LSC en una institución educativa conformada por individuos Sordos y oyentes significa la reafirmación de la presencia de la comunidad sorda en el escenario educativo y, consecuente con la concepción socio-antropológica de la persona Sorda, el reconocimiento de un bagaje histórico, lingüístico y cultural. En este orden de ideas, la comprensión del encuentro que acontece en el escenario educativo entre comunidad sorda y oyente debe generar, permanentemente y de manera deliberada, acciones en favor del enriquecimiento mutuo, del mantenimiento y desarrollo de las lenguas desde el contexto educativo hacia otras esferas sociales.

Cuando el lugar de las lenguas sea claramente definida en la vida institucional, es decir en el currículo, se lograrán precisar las expectativas en relación con las reales posibilidades de contar con entornos inclusivos en donde la experiencia de interacción forje la instauración de una concepción diferente sobre los Sordos, su comunidad y su lengua. De esta manera, si se tiene en cuenta que los integrantes de la comunidad educativa establecen permanentemente redes de comunicación en distintos niveles del sistema social, las reconstrucciones que logren sobre sus representaciones sociales redundarán en su discurso y actitud.

Desde otra dimensión del lenguaje, posiblemente menos academicista pero igualmente formativa, está la referida al lugar del lenguaje en la formación ciudadana. Desde los procesos educativos, y desde el discurso del maestro más específicamente, se encuentra la posibilidad de aportar hacia la constitución de una cultura de respeto a la diversidad lingüística basado en la modificación de representaciones sociales sobre una comunidad que históricamente ha sido estigmatizada y marginada del contexto educativo. El estatus de las lenguas en un contexto social como el educativo, seguramente trascenderá en el plan de estudios, pero esto solo lo definirá la misma comunidad educativa en función de la comprensión que se logre de aspectos tan necesarios en una era de la globalización y en un país que constitucionalmente reconoce la coexistencia de lenguas minoritarias.

Articulado a lo anterior, a pesar de que las actuales políticas educativas integracionistas, y últimamente inclusionistas, están dando un alto reconocimiento a la diversidad existente en la escuela, éstas continúan considerando al estudiante Sordo desde una perspectiva bastante lejana a la de identificarlo como sujeto bilingüe que ingresa a una institución educativa monolingüe en donde se usa prioritariamente la lengua dominante de la mayoría

oyente¹⁵. A partir de la comprensión y manejo que esta política ofrece a las llamadas *necesidades educativas*, que aún guardan características emanadas desde la concepción clínico-terapéutica de la sordera, se espera hacer un aporte en el sentido de trascender dicha comprensión hacia una perspectiva más social que logre hacer visible la realidad sociolingüística que vive la población objeto de este estudio. Siendo así, se podría pensar de manera más real en un claro avance hacia procesos de inclusión escolar, es decir hacia el reconocimiento del escenario educativo como un contexto naturalmente diverso, en donde la escuela responde tomando este elemento como factor de enriquecimiento de toda la comunidad educativa. Este camino tan solo es posible recorrerlo si desde el contexto educativo se reconoce a este grupo poblacional como minoría lingüística.

5. RESULTADOS ESPERADOS

Iniciar un proceso de planificación lingüística implica dar buen soporte a la primera etapa de tal manera que sea plataforma para avanzar hacia las tres etapas siguientes. Por tanto, al culminar el proceso de investigación:

Se cuente con un informe que presente de manera descriptiva y analítica el hecho lingüístico relacionado con el estatus de la LSC que requiere ser abordado a través de un proceso de planificación lingüística en el contexto educativo. Esta presentación recogerá la percepción de actores relevantes que hacen parte de la configuración de la situación a ser atendida, es decir: directivos de la institución, administrativos y logísticos, docentes, familiares de los estudiantes, estudiantes Sordos y oyentes, egresados, representantes de la comunidad sorda, del sector educativo dirigido a Sordos, de la academia y de representantes de niveles superiores en el sistema educativo.

El informe final contendrá datos de utilidad para ser tomados no solo por las directivas institucionales. De igual importancia se aportarán datos concretos a entes gubernamentales de orden local, regional y nacional quienes tienen responsabilidad de definir líneas programáticas en los planes de desarrollo para educación, orientaciones y lineamientos educativos así como políticas lingüístico-educativas para los Sordos.

6. LIMITACIONES

La concepción clínico-terapéutica de la sordera sigue estando vigente como referente para elaborar representaciones sobre el Sordo, su lengua y su comunidad y por ello ha de considerarse como un elemento que puede permear el proceso. No obstante, en algún momento el arraigo a esta concepción puede generar limitantes en la fase de diagnóstico de la planificación lingüística, al restringir la comprensión del hecho lingüístico relacionado con el estatus de las lenguas. Como no es propósito de este trabajo identificar las representaciones existentes en la comunidad educativa, este elemento ha de

¹⁵ El Ministerio de Educación Nacional ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a: (a) Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom. (b) Los jóvenes y adultos iletrados. (c) Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales). (d) Los afectados por la violencia. (e) Los menores en riesgo social. (f) Los habitantes de frontera. (g) La población rural dispersa. MEN (2005).

considerarse de manera formativa y transversal al proceso que permita situar la dimensión socio-antropológica y sociolingüística desde la cual se aborda la situación problémica.

Por otra parte, la planificación lingüística es un proceso nuevo en este tipo de contexto social. Puede verse limitado el lugar que requiere el proceso en la vida institucional por no lograr comprender la dimensión del proceso desde los aportes de la sociolingüística y, desde allí, no contar con el aporte fundamental de actores relevantes.

Por consideraciones propias de un trabajo de maestría, tiempo y recursos, el proceso completo de planificación lingüística no será abordado con el presente estudio. Abordar la primera etapa del proceso es tarea de importancia para dar soporte a las etapas que siguen (toma de decisiones, implementación y evaluación), pero su continuidad dependerá de la importancia que este tipo de acciones cobre al interior de la institución educativa en donde se ha llevado a cabo la investigación y la disponibilidad de condiciones para ello. De igual manera, al tratar la primera etapa y no dejar culminado el proceso (que requeriría condiciones de una investigación de larga duración) puede presentarse desmotivación en la participación del proceso por considerarse un trabajo inconcluso. De ahí, que la información que se devuelva a la comunidad educativa logre ser tan relevante que genere el compromiso de la continuidad del proceso por fuera de la presente investigación para avanzar hacia la toma de decisiones e implementación de acciones intencionadas debidamente planificadas para construir el futuro factible en relación con el encuentro de las dos lenguas en el ambiente educativo.

Siguiendo a Tovar (1999), se tiene el convencimiento de que en este tipo de procesos es la comunidad la que tiene la palabra y por este motivo se le ha dado relevancia a la selección de actores en los diversos niveles sociales. La participación real de los sujetos seleccionados dependerá de las condiciones dadas para la recolección de datos en el marco de las dinámicas institucionales para disponer de los tiempos requeridos para el proceso ya que *«toda observación de los problemas de la planificación lingüística expresa o tácita pasa indefectiblemente por la observación de los problemas de la planificación educativa»* (Behares, s.d.:7).

CAPITULO II

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Siendo consecuente con el principio de «que la planificación lingüística no se puede comprender sin referirse a su contexto social» (Cooper 1997:11), es necesario considerar lo sucedido con los Sordos y su lengua a través de lo que reporta la historia mundial y nacional sobre la relación establecida entre la lengua de señas y la lengua oral. Este aspecto será revisado a partir de la presencia de dos concepciones opuestas para comprender la sordera y la persona sorda, así como los diversos elementos que llevan a identificar a los Sordos como un grupo lingüístico minoritario. El recorrido por las diferentes funciones sociales asignadas a las lenguas ayudará a la comprensión de dicho sentido minoritario.

Un segundo aspecto que se aborda es el contextual. Desde la comprensión de dicho concepto, se asume la escuela como un contexto multilingüe que cuenta con un carácter sistémico e interactivo en su relación con los diversos niveles del sistema social.

Un tercer elemento a ser tratado es el referido a la planificación lingüística del estatus o de las funciones de una lengua. Aquí, será necesario ubicarse desde el entendimiento de dicho proceso a nivel general y en el microcontexto de la escuela. Se presenta el enfoque de la planificación, las etapas y los aspectos a tenerse en cuenta, así como los aportes al cambio social.

Teniendo presente que la planificación lingüística interactúa con el contexto sociopolítico (Skutnabb-Kangas 1981), estos elementos permitirán lograr un acercamiento a la situación que se vive en el contexto actual de la escuela en la que conviven los dos grupos lingüísticos que históricamente representan a los protagonistas del conflicto en la historia del Sordo.

2.1 De una concepción clínico-terapéutico hacia una concepción socioantropológica de la sordera y el Sordo

Pensar procesos de planificación lingüística hacia la lengua de señas en un ámbito tan específico como el de la escuela ya no es nuevo en Colombia ni en el mundo. El reconocimiento legal de la existencia de las lenguas de señas como lenguas naturales de las comunidades sordas se ha dado en más de 40 países así como en documentos oficiales de entes internacionales como la UNESCO, la OMS y la ONU (FMS 2007). En Colombia, específicamente, en el año de 1996 se expidió la Ley 324 a través de la cual, en su Artículo 2, el estado colombiano reconoció dicha lengua como el idioma propio de la

comunidad sorda del país¹⁶. A pesar de que este artículo sufrió sus reveses jurídicos¹⁷, en el año 2005 se expide la Ley 982 en la que se reafirma dicha situación en el numeral 10 del Artículo 1:

«Lengua de señas». Es la lengua natural de una comunidad de Sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral.

La Lengua de Señas se caracteriza por ser visual, gestual y espacial. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua visogestual. Como cualquier otra lengua, puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional.» (op cit).

Más allá de los cambios terminológicos que dicha nominación ha tenido¹⁸ así como lo indicado sobre su reconocimiento legal, mucho antes de la expedición de estas leyes existía un consenso en aceptar que los Sordos colombianos tenían un código lingüístico lo suficientemente extendido en todas las regiones del país como para permitirles reconocerse como un sector propio del país (Oviedo 1998). Identificar la comunidad sorda y la LSC como otra lengua nacional al lado de las lenguas ya reportadas, evidencia el carácter pluriétnico, multicultural y multilingüe del Estado colombiano reconocido en la Constitución Política de Colombia¹⁹.

Presentar la LSC como lengua nacional ha implicado un extenso camino. Su reconocimiento como lengua natural y por tanto la afirmación de que los Sordos conforman una comunidad lingüística minoritaria (Skliar 1997) ha estado ligado a la evolución en la concepción sobre la sordera y la persona sorda. Desde dicho constructo, históricamente se han tomado decisiones sobre las acciones dirigidas a los Sordos en el ámbito educativo y social y, aún, éstas siguen vigentes en los diversos escenarios sociales. Por ello,

¹⁶ En ese momento histórico, la Ley denominó a la lengua hablada por los Sordos como la de Lengua Manual Colombiana. No obstante, Oviedo (1998) plantea que la decisión del cambio de nombre a Lengua de Señas Colombiana, obedeció a la idea de adherirse a la corriente latinoamericana de estudios lingüísticos que defendía esta denominación por sobre otras.

¹⁷ La abogada María Soledad Castrillón Amaya, ensordecida desde su infancia, estableció una demanda en contra de los Artículos 2º y 7º de la Ley 324 de 1996, sobre la cual la Corte Constitucional se pronunció derogando el Artículo 2º por considerar, que tal como estaba redactado, obligaba a todos las personas sordas colombianas a usar la LSC como su idioma propio. Realmente, lo que hizo este Artículo fue establecer una diferencia.

¹⁸ Las denominaciones que ha recibido la Lengua de Señas Colombiana por parte de los profesionales, investigadores, instituciones o personas que han trabajado con la comunidad sorda han sido diversas: lenguaje gestual, lengua manual o lengua de signos.

¹⁹ Aparecen reportes que dan cuenta del número de grupos lingüísticos existentes: Moya (1998), en su reporte sobre las reformas educativas e interculturalidad en América Latina reporta la existencia de aproximadamente 84 pueblos indígenas en Colombia que representan un 2 % del total Nacional (en *Revista iberoamericana de educación. Educación, lenguas, culturas*. Número 17 mayo-agosto de 1998. Organización de estados iberoamericanos. Para la educación la ciencia y la cultura OIE, Madrid, España. Págs. 105- 187). Por su parte, el Conpes 1994-1998, identificó más de 83 pueblos indígenas sumado a 11 pueblos más que hacen parte de procesos recientes de autorreconocimiento en Colombia hablantes de aproximadamente 68 lenguas y 292 dialectos, además de las comunidades afrocolombianas, raizales y representantes del pueblo Rom (Ministerio de Educación Nacional, 2005. *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá).

identificar las concepciones que existen sobre los Sordos es una tarea pertinente para comprender uno de los asuntos que pueden influir en la toma de decisiones institucionales en relación con la LSC.

Para el presente estudio se tomarán como referentes las dos visiones prevalecientes en la comprensión de la sordera y persona Sorda: la visión clínico-terapéutica y la visión socio-antropológica (Skliar, Massone y Veinberg, 1995).

2.1.1 Visión clínico-terapéutica de la sordera y persona sorda

No se puede negar que en la sociedad en general el término sordera remite directamente a acepciones relacionadas con el déficit de la audición por un daño del órgano auditivo. Esta entidad denominada «sordera» fue y ha sido responsabilidad inicial del gremio médico general y especializado en área de la pediatría, la otorrinolaringología y en los últimos años en la subespecialización de la otorrinolaringología pediátrica. Desde allí se ha construido un discurso desde las nociones de paciente, enfermedad y tratamiento como se encuentra en apartados tales como:

./.../ a medida que continuemos recibiendo la confianza de nuestros pacientes y de sus familias, deberemos con ahínco tratar de eliminar las enfermedades que afligen a los niños y mejorar las técnicas de tratamiento, hasta cuando encontremos mejores formas de tratar a nuestros paciente» (Camacho 1998)

Este discurso médico se extiende hacia otras esferas desde las cuales se busca comprender la situación del Sordo y el tipo de respuesta educativa que requiere:

El grupo elegido para los debates durante la reunión es el formado por los niños y jóvenes que tienen deficiencias auditivas tan graves que han de ser considerados como Sordos. Es decir, que el habla espontánea y el desarrollo del lenguaje han sido muy retardados o están completamente ausentes, debido a una deficiencia auditiva grave o a la combinación de ésta con la falta de educación y/o amplificadores...» (UNESCO, 1984:5).

«El tratamiento del deficiente auditivo suele ser de larga duración» (Dumont 1999:17).

Como puede verse en este tipo de afirmaciones, los Sordos siempre serán una población objeto de estudio del ámbito médico al tomar la «alteración, disminución, abolición parcial o completa, pérdida de la función auditiva» (Dumont 1999:71) como la características relevante que requiere ser tratada. De ahí que la preocupación haya estado centrada por muchos años en la reparación de dicha condición y, más aún, de la consecuencia sobre la adquisición y dominio de la lengua oral, la lengua de la comunidad hablante a la cual deben asimilarse. En esta línea de ideas, la comprensión de esta situación y la consecuente búsqueda de respuestas ha estado delineada exclusivamente desde una perspectiva clínico-terapéutica (Skliar, Massone y Veinberg, 1995), con el fin de ofrecerle al Sordo los tratamientos requeridos para acceder a «algo perdido»: la audición y la lengua oral. De esta manera, la sordera y el niño Sordo han sido llevados desde el ámbito de la escuela hacia el ámbito médico produciéndose lo que se ha denominado como la

medicalización de la sordera (Cuxac, 1983, Lane, 1986, Sánchez, 1989) y de ahí retorna a los diversos escenarios sociales en donde el Sordo interactúa cotidianamente. Comprendida la sordera desde una visión ligada a la patología es decir, en relación con el déficit biológico, los médicos, terapeutas, profesores, administradores educativos y, obviamente, la familia y hasta el mismo Sordo, han trasladado el propósito de la educación a tratamientos de índole rehabilitatorio y reparador.

Desde esta visión clínico-terapéutica, que aún perdura en el mundo (Skliar 1997) los Sordos han recibido denominaciones que focalizan el carácter patológico de su condición. Apelativos como «personas con limitación auditiva» (Colombia. INSOR 1998:1), «niños con discapacidad auditiva», «niño con daño auditivo» (López, en Camacho 1998: 315 y 317), «deficientes auditivos» (Dumont, 1999:9) son muestras de ello. En el terreno educativo, desde la década de los 70 aparece la expresión «personas con necesidades educativas especiales» (Marchesi y otros 1990; MEN 2005:8) considerándose su acepción como un cambio saludable y aporte hacia la despatologización de la escuela (Luz, M. Angélica 1995)²⁰. Esta última expresión, así como los calificativos «limitado», «déficit» y «discapacidad», socialmente han remitido a significaciones en torno a la ausencia o escasez de algo, al defecto o a la condición de incompleto que no permite, impide o entorpece las posibilidades de alcanzar el nivel de desempeño considerado dentro de la norma. Incluso, retomando la expresión «especial» que apunta al carácter diferencial en relación con lo común o general, cuando es usado como apelativo para esta población, socialmente asume un valor negativo.

Es cierto que la naturaleza humana tiende a percibir más fluidamente «lo que falta» que lo que se tiene y de allí es probable que surja el juicio de valor, la calificación o descalificación... Tal vez sea propio de la condición humana poner primero la mirada en lo distinto e identificarlo como *carencia* que ponerla en lo que se tiene «(Devalle y Vega s.d op cit. pág. 41).

Desde esta perspectiva, los Sordos han sido considerados como enfermos rehabilitables y las lenguas de señas como amenaza social que llevó durante muchos años a un proceso de marginación de la comunidad sorda. Visto así, dicha concepción refirió cinco ideas puntuales en relación con la sordera (Skliar, Massone y Veinberg 1995) que, en algún momento, pueden definir la toma de decisiones, diseño e implementación de acciones en relación con la LSC en el espacio educativo. Éstas son:

- La modalidad auditivo-vocal cumple un rol fundamental en el desarrollo cognoscitivo y lingüístico.
- La lengua de señas no constituye un sistema lingüístico completo y, por lo tanto, su uso determina una limitación en los procesos de abstracción y generalización.
- La lengua de señas impide el aprendizaje de la lengua hablada; el conocimiento de la lengua hablada es el requisito indispensable para el

²⁰ La expresión «alumnos con necesidades educativas especiales» se difundió para referirse a aquellos «que tienen una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los alumnos de su edad o que tienen una limitación que les dificulta el uso de los recursos más generales y ordinarios de los que disponen las escuelas de su zona» (Marchesi y otros 1990). Este término sigue estando vigente en documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional en el cual se incluye a la población escolar Sorda.

aprendizaje de los contenidos curriculares; el conocimiento de la lengua hablada constituye en sí mismo la vía de integración de los niños Sordos al mundo de los oyentes.

- La metodología gestual –ya que no se ha aceptado abiertamente que sea una lengua- sólo es considerada como una herramienta útil en aquellos niños que no se pueden oralizar, es decir, para aquellos casos desahuciados.
- La lengua de señas podría ser utilizada –nuevamente considerada como metodología- en el caso de los Sordos con «componentes sobreagregados».

2.1.2 Visión socioantropológica de la sordera y el Sordo

Comprender la sordera y al Sordo desde una perspectiva diferente de la visión clínico-terapéutica, implica reconocer la situación, condiciones y características históricas, sociolingüísticas y educativas de la comunidad sorda. Acercarse a este conocimiento, permite avanzar en el proceso necesario de aminorar la brecha que limita el desarrollo de transformaciones profundas en las ideologías, políticas y procesos educativos que involucran a este grupo poblacional. Oliver Sacks, un médico, quien comparte la experiencia de haberse acercado a los Sordos desde una óptica diferente al escribir su obra *Veo una voz. Viaje al mundo de los Sordos*, se muestra bastante severo cuando afirma que «Somos sumamente ignorantes respecto a la sordera, a la que el doctor Johnson calificaba como ‘una de las calamidades humanas más terribles’, mucho más ignorantes de lo que eran las personas cultas en 1886 o 1786. Ignorantes e indiferentes» (1994:19).

El cambio de concepción sobre la comprensión de la sordera y del Sordo, que históricamente estuvo marcada desde la deficiencia, tuvo relación con hallazgos logrados desde la década del sesenta por parte de lingüistas, sociólogos, antropólogos y psicólogos interesados por el Sordo, que establecieron dos observaciones fundamentales (Skliar, Massone y Veinberg 1995):

- Los Sordos constituyen comunidades en torno a la lengua de señas como factor que aglutina.
- Los hijos Sordos de padres Sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua oral y escrita, así como la evidencia de una identidad equilibrada sin los problemas socio-afectivos que se pueden encontrar en los hijos Sordos de padres oyentes.

Desde esta visión, los Sordos se ven a sí mismos no como deficientes sino como diferentes (Lane 2006) y en consecuencia se perfilan como seres socio-lingüísticos diferentes cuya lengua natural, la lengua de señas, es la mejor garantía para un pleno desarrollo (Skliar, Massone y Veinberg 1995).

Desde la comprensión y apropiación que de esta visión socio-antropológica se tiene a nivel mundial y, específicamente, en nuestro país, los Sordos:

1. Son considerados como personas con plenas capacidades para desarrollarse integralmente; 2. Se reconoce y respeta que adquieran y usen la lengua de señas como primera lengua; 3 Conforman una comunidad lingüística minoritaria; 4. Dicha comunidad se denomina comunidad sorda. Por otra parte, la sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva. La experiencia visual hace referencia a las formas particulares de procesamiento de la información que tienen lo Sordos al percibir el mundo prioritariamente desde el canal visual, lo que incluye todo tipo de significaciones, representaciones y/o producciones en el campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognoscitivo, etc. Ser Sordo, nacer Sordo ubica a un individuo en una situación extraordinaria con una gama de posibilidades lingüísticas y en consecuencia intelectuales y culturales para la expresión y comprensión del mundo (Colombia. INSOR, 2006:11).

Para mayor comprensión de esta visión es pertinente revisar los elementos que la fundamentan, máxime cuando es ésta la perspectiva conceptual que moviliza y orienta la presente investigación. No podría emprenderse un trabajo en un escenario educativo en donde se reconoce que están presentes dos grupos lingüísticos (el de los Sordos y el de los oyentes), si no se admite desde un comienzo el reconocimiento de la existencia de las lenguas de señas y de manera más específica de la LSC.

2.2 La lengua de señas

La comprensión socioantropológica de la sordera y del Sordo no es un logro exclusivo de esta década. Desde los referentes históricos educativos, se identifican elementos que permiten entender el origen y fundamentos de esta concepción que hoy en día posiciona a dicho sujeto desde el reconocimiento de su diferencia lingüística. Desde la perspectiva sorda y oyente, se retoman aspectos fundamentales que logran explicar el lugar que ocupa la lengua de señas en la vida del Sordo. En primera instancia, se volverá a elementos de interés que se rescatan de algunos académicos oyentes que, desde una representación social coherente con la visión socio antropológica, tomaron la decisión de emprender un viaje al mundo del Sordo motivados por el inevitable deseo de explorar la esencia humana desde los diversos aspectos que caracterizan esta comunidad.

También se identifican algunos Sordos que, desde su propia perspectiva, dan cuenta del reconocimiento de su capacidad lingüística y cognitiva gracias al acceso y uso de la lengua de señas (Lane 1984a, Lane 1984b, Wright 1969, Pinedo 1989, Ladd 2005, Padden y Humphries, 2005, entre otros). Sus escritos muestran, a través de sus propias historias de vida y la de otros en similar o igual condición, cómo aquello que ha hecho la diferencia no es la pérdida auditiva sino el ostracismo lingüístico al que han sido sometidos los Sordos y su lengua durante mucho tiempo (Lane 2006).

2.2.1 La lengua de señas desde la perspectiva oyente

La presencia de un sistema lingüístico particular a la condición biológica de los Sordos fue percibido desde hace ya varios siglos, en medio del señalamiento y opresión generada frente a la concepción que se tenía del lenguaje, lengua y sordera.

En el siglo XVI, Pedro Ponce de León en España, los Braidwoods en Inglaterra, Amman en Holanda y Pereire y Deschamps en Francia, fueron educadores oyentes que lograron éxito en la tarea de enseñar a hablar a los Sordos. Lo llamativo que se enuncia del trabajo de estos maestros es el hecho de que se basaran en las señas y en el deletreo dactilológico para enseñar a hablar, de tal manera que estos Sordos oralizados conocían y usaban la lengua de señas de la época (Lane 2005).

Durante el siglo XVI se planteó una consideración revolucionaria: «para comprender las ideas no era imprescindible oír las palabras» (Sacks1994:35). Esta idea ayudó a aceptar reflexiones propuestas por varios maestros de Sordos. Al recoger la experiencia educativa del abate Roch-Ambroise Sicard se encuentra una afirmación bastante significativa:

«cuando se abordó adecuadamente a los «Sordomudos», es decir, a través del lenguaje de señas, resultó fácil instruirles, y demostraron enseguida a un mundo atónito que podían incorporarse plenamente a su cultura y su vida. Este hecho maravilloso, el que una minoría despreciada o menospreciada, a la que se le negaba en la práctica el estatus humano hasta tal punto, irrumpiese súbita y sorprendentemente en la escena del mundo /.../» (Sacks 1994:29-30).

De igual forma, se resalta el comentario que hace Sócrates en el *Cratilo* de Platón sobre la naturalidad y plasticidad del lenguaje gestual y que tanto impresionó a Charles-Michel de l'Epée, la primera persona que logró reunir bajo el mismo techo a numerosos niños Sordos para enseñarles usando la lengua de señas en 1760 (Lane 2005):

Si no tuviésemos voz ni lengua y deseásemos sin embargo comunicarnos cosas entre nosotros, ¿no deberíamos procurar, como hacen los mudos, indicar lo que queremos decir con las manos, la cabeza y otras partes del cuerpo? (Sacks 1994:35)

Según este autor, una mente idealista como la del abate De l'Epée en un momento de revolución ideológica, fueron los dos elementos que se conjugaron para contar con un maestro que abordara la lengua de señas con respeto:

El lenguaje universal que vuestros investigadores han buscado en vano y perdido la esperanza de hallar está aquí, justo ante vuestros ojos; es el de los gestos y señas de los Sordos que viven en la indigencia. Como no lo conocéis, lo despreciáis, pero sólo él puede proporcionaros la clave de todas las lenguas (Lane 2005:181).

A pesar de su concepción errónea sobre la universalidad de la lengua de señas, el abate fue el primero en referirse a la lengua de los Sordos como «langage des signes naturelles» (Stokoe, 1978 en Oviedo 1996) y lo aprendió como muy pocos maestros oyentes de la época para poder enseñar a los Sordos a leer, dándoles acceso al conocimiento y cultura del mundo en la primera escuela para Sordos que se fundara en Europa²¹. De igual forma, De l'Epée formó a un gran número de maestros de Sordos que hacia 1789, cuando murió, ya habían fundado veintiun escuelas para Sordos en Francia y el resto de Europa (Sacks 1994).

²¹ De l'Epée sostenía que la educación de los Sordos podría ser llevada a cabo de manera exitosa usando su lengua de señas, denominada por él como «señas naturales». La propuesta de enseñanza del abad, pasaba por la necesidad de crear nuevas señas denominadas «señas metódicas», una combinación de la lengua de señas de sus alumnos Sordos y de la gramática francesa por señas. Varios de sus discípulos lograron ser intelectuales reconocidos en aquella época. (Sacks, 1994, Oviedo 1998, Lane 2005).

Como ejemplo más contemporáneo de la manera como el oyente ha entendido al Sordo y a su lengua se tiene al mismo Oliver Sacks a través de su obra *Veo una voz. Viaje al mundo de los Sordos* (1994). El viaje emprendido por este médico lo transportó a diversas parcelas de dicho universo: los Sordos en su peculiar forma de comunicarse, sus familias, las escuelas de Sordos, la formación de comunidades sordas, mundos y culturas así como su interconexión con la comunidad oyente, la adquisición y desarrollo de la lengua de señas, la estructura y funcionamiento neurológico de los signantes y, ante todo, le movilizó un análisis en relación con la naturaleza del lenguaje, la biología y la cultura. Al respecto, Sacks comparte:

Pero me percaté, casi inmediatamente, de otra dimensión, de otro mundo de consideraciones, no biológicas sino culturales. Muchas personas sordas que conocí no sólo habían aprendido a expresarse bien sino a hacerlo en un lenguaje completamente distinto, un lenguaje que no sólo servía a las facultades del pensamiento (y que permitían en realidad un tipo de percepción que los oyentes no pueden imaginar del todo), sino que servía de medio a una comunidad y una cultura de gran vitalidad. Aunque nunca olvidé la condición «médica» de los Sordos, tuve que pasar a verles con un enfoque nuevo, «étnico», como un pueblo con un lenguaje diferenciado, con una sensibilidad y una cultura propias (Sacks 1994:12).

No sólo maestros y médicos han dirigido la mirada hacia la lengua de señas. Los lingüistas, obviamente, también han tenido su participación. Lamentablemente, las primeras afirmaciones lingüísticas en torno a la lengua de señas, basados en el estudio del habla y en el comportamiento gramatical, reforzaron las concepciones en torno a la presencia de un sistema lingüístico incompleto o una supuesta ausencia de estructura por no contar con la misma estructura de las lenguas orales (Skliar 1995, Oviedo 1998). Este panorama tuvo un cambio favorable en 1960, gracias al lingüista norteamericano William C. Stokoe quien propuso un modo de aplicar el análisis estructural a la Lengua de Señas usada por los Sordos de Estados Unidos. Stokoe, a través de su análisis lingüístico muestra la similitud existente entre la estructura de dicha lengua con las lenguas orales, fundamento esencial para lograr que académicos de muchos países avanzaran en la descripción de otras lenguas de señas en países de Europa. El aporte de Stokoe permitió que la lingüística de la lengua de señas creciera y, podría afirmarse, que la misma lingüística se enriqueció. Así, a partir de la década de los setenta y ochenta estos estudios se difundieron y, obviamente, Latinoamérica no fue la excepción. Como ejemplo se tienen los estudios realizados en Suecia (Bergman 1980), Italia (Volterra et al. 1984), Finlandia (Rissanen 1986), Uruguay (Behares et al 1987), Puerto Rico (Laguna 1988), Venezuela (Anzola 1996), Brasil (Brito 1993), Argentina (Massone y Machado 1994), México (Fridman 1996), (Behares 1998).

La comunidad académica colombiana también se vinculó al movimiento latinoamericano que empezó a abordar la sordera y al Sordo desde la visión socioantropológica, gracias a los aportes de Stokoe. Así, en Colombia se han dado pasos importantes en la descripción de la LSC en los últimos quince años (Baquero 1993 a, b, c y d, Baquero y Barahona 1995, Ramírez 1995, Tovar 1995, Cerón 1997, Carvajal 1997, Buitrago, Cárdenas, Prieto, Prieto y Pulido 1996, Gómez 1997, Osorno y López 2000, Oviedo 1998, 2001, entre otros).

Esta mirada aportada por los lingüistas llevó a revivir y fortalecer argumentos ya dados desde el siglo XVI y que en algún momento de la historia se creyeron perdidos gracias a la tarea que se emprendió, desde 1880, con la supremacía de la lengua oral en la educación del Sordo y que pretendió esconder a los Sordos y a la sordera. Este argumento es:

«Si las lenguas de señas mostraban ser estructuralmente similares a las lenguas orales, se podría decir que la lenguas de los Sordos podrían asimismo servir para todos los propósitos a los que servían las lenguas orales, incluyendo los educativos» (Anderson 1994, Behares, Massone y Curiel 1990 en Oviedo 1998).

La historia, reivindicada con los Sordos, lleva hoy a ratificar el estatus de lengua natural para los sistemas lingüísticos adoptados por esta minoría. Esto es visible desde los planteamientos que se rescatan de algunos teóricos latinoamericanos que se han acercado a esta lengua no solo desde una perspectiva lingüística sino también psicolingüística, sociolingüística y educativa. Ejemplos de estos académicos son múltiples (Sacks 1994, Skliar 1995, 1997, 1998, Sánchez 1991, Massone y Machado 1994, Veinberg 1998, Behares 1998, Pietrosemolli 1988, Anzola 1996, Tovar y Castañeda 2000, Tovar 1997, Tovar 2002), hecho que permite afirmar que «el estatuto lingüístico de las lenguas de señas de los Sordos ya no puede ser cuestión de opiniones o de pareceres» (Sánchez 1991:7).

El concepto de «lengua de señas», hoy, puede ser definida de la misma manera como se define el de una «lengua oral». Las lenguas de señas son sistemas arbitrarios de señas, exclusivos de la comunicación humana, pero de carácter visogestual. Por ello, sus canales de expresión y recepción, a diferencia de las lenguas orales (que son sistemas auditivo-vocales), son: las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo para la expresión y el canal visual para la recepción. Las lenguas de señas se adquieren naturalmente y son propias de los Sordos. Esto significa que surgen en espacios geográficos en donde confluye una alta población de ellos y cuentan con posibilidades de interacción regular para desarrollar sus actividades comunicativas cotidianas. Las lenguas de señas son usadas con funciones idénticas a las que cumplen las lenguas orales y, por ser propias de las comunidades sordas, es decir creadas y utilizadas por sus integrantes, se convierten en un factor de identidad grupal.

2.2.2 La lengua de señas desde la perspectiva Sorda

Un fenómeno bastante revelador para la comprensión del significado de la lengua de señas en la vida del Sordo lo aportan ellos mismos. Al tiempo que escribían los oyentes sobre los Sordos, éstos se motivaban a hacer públicas sus reflexiones en defensa de la lengua de señas como lengua propia. Así lo hizo Pierre Desloges en 1779 en el primer libro publicado por un Sordo: *Observations d'un sourd et muet sur 'Un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*. A pesar de ser un hombre muy inteligente, estuvo intelectualmente imposibilitado hasta que aprendió a hablar por señas. Desde la carencia expresada por Desloges, se percibe la importancia de la lengua de señas:

Al principio de mi enfermedad, y durante todo el período en que viví separado de los otros Sordos, mi único recurso de expresión fue la escritura o mi pobre pronunciación. Durante un largo tiempo no conocía el lenguaje de señas. Solo utilizaba señas dispersas, aisladas e inconexas. No conocía el arte de combinarlas para formar cuadros diferenciados con los que se pudieran representar ideas diversas, transmitirlos a otros pares y establecer una conversación con un discurso lógico. (Lane 2006:32).

No es igual la situación a la que se enfrentan los que nacen Sordos a la de aquellos que ensordecen una vez han adquirido la lengua oral de su comunidad lingüística. Las experiencias profundas de los ensordecidos como Pierre Desloges (1779) así como la de David Wright (1969) e incluso, otros más contemporáneos como Felix de Pinedo (1989), permiten ser puente hacia el mundo del Sordo.

Wright, poeta y novelista sudafricano, desde sus memorias autobiográficas tituladas *Deafness* (1969), escribe el sentido de vivir sin una lengua:

Los Sordos no han escrito mucho sobre la sordera. De cualquier modo, considerando que me quedé Sordo cuando ya sabía hablar, no estoy en mejor situación que un oyente para imaginar lo que es nacer en el silencio y alcanzar la edad de la razón sin disponer de un medio para pensar y comunicarse. El simple hecho de intentarlo evoca esas palabras iniciales terribles del Evangelio de San Juan: «En el principio era el Verbo». ¿Cómo se pueden elaborar conceptos en esa situación? (Wright 1969:200-201 en Sacks 1994).

¿Cómo definían los Sordos de la época aquel sistema con el que lograban una comunicación libre? El mismo Wright, en su primera experiencia con sus pares Sordos lo describió de la siguiente manera:

La confusión aturde los ojos, los brazos giran como aspas de molino en un huracán...el silencioso y enérgico vocabulario del cuerpo: aire, expresión, porte, forma de mirar, las manos despliegan su mímica. Un pandemonio absolutamente fascinante.... empiezo a darme cuenta de lo que pasa. Ese blandir manos y brazos, coribántico en apariencia, no es más que una convención, un código que aún no transmite nada. En realidad es una especie de lengua vernácula. El colegio ha ido creando un idioma peculiar o jerga propia, aunque no sea un idioma verbal.... La comunicación debía ser toda oral en teoría. Nuestro argot de señas estaba prohibido, por supuesto.... Pero estas reglas no podían imponerse cuando no estaba presente el personal. Lo que acabo de describir no es cómo hablábamos sino cómo hablábamos cuando no había entre nosotros ningún oyente. En esas ocasiones nuestra conducta y nuestra conversación eran completamente distintas. Nos liberábamos de las inhibiciones, no llevábamos máscara. (Wright 1969:50-52 en Sacks 1994).

Es tal el sentido de cohesión que genera la lengua de señas, que desde comienzos del siglo XX se identifica un posicionamiento colectivo de los Sordos que implicaba la elección de líderes y darse una organización. Así, se hacen evidentes los Congresos Mundiales de Sordos, como un mecanismo de la lucha colectiva en busca de una salida para recuperar el lugar que la lengua de señas tuvo antes de ser excluida de la educación, gracias al Congreso de Milán de 1880²². Felix Jesús Pinedo, ex presidente de la

²² El Congreso Mundial de Sordos es un evento internacional donde participantes Sordos y oyentes de todo el mundo (en el último Congreso en el 2007 participaron más de 130 países) que se reúnen para «decidir el camino de la comunidad sorda internacional» (Jokinen, 2007).

Confederación Nacional de Sordos de España y miembro del Bureau de la Federación Mundial de Sordos (FMS)²³, en su libro titulado *Una Voz para un Silencio* (1989), afirma:

/.../ desde 1900, fecha del Congreso de París, hasta hoy se ha dado la reacción contraria y ya todos los demás Congresos celebrados posteriormente, han rectificado rotundamente, un total convencimiento a favor de los Centros de educación Especial, de la filosofía de la Comunicación Total, reafirmado que la comunicación gestual es la lengua madre del Sordo pre-locutivo y aquella que ha de propiciarse en los inicios de la enseñanza.... Hasta tal punto los Congresos de la Federación Mundial de Sordos (WFD) sostienen esta línea, que su presidente, el señor Yerker Anderson, afirmó en su discurso que «no era ya cuestión de facilitar conclusiones, sino reafirmaciones a las de los anteriores Congresos» (Pinedo 1989:87).

Independiente de la postura equivocada de los Sordos en relación con la apertura que se estaba imponiendo al admitir el acompañamiento de las señas (de la lengua de señas) al discurso en lengua oral, ésta fue una opción comunicativa aceptada y promovida por los Sordos. El bimodalismo o bimodalismo simultáneo, como se le ha llamado a esta forma de comunicación, se planteó como alternativa para reducir la brecha generada entre la enseñanza oralista y la gestual (Pinedo 1989)²⁴.

Afortunadamente con las investigaciones realizadas no sólo a nivel lingüístico sino educativo (Liddel y Johnson, 1987), la lengua de señas fue resignificándose y recuperando su lugar desde un espacio fundamental: la escuela para Sordos con maestros Sordos. Pinedo hace referencia a su experiencia de maestro de Sordos. En su escrito se percibe el valor que el mismo Sordo le ha otorgado a la lengua de señas en la estructuración del pensamiento y de la identidad, así como en el desarrollo de la interacción genuina entre semejantes (así haya diferencia de edad):

Yo mismo, a veces, con mi grupito de quince alumnos, decidía prescindir de nuestra mutua «tortura inquisitorial» de frases, vocabulario, leyes gramaticales y decirles que iba a contarles algo. Al simple anuncio, sus ojos tenían un brillo especial acercaban sus pupitres lo más próximos a mi... y empezaba yo entonces con mi lenguaje de signos, a contarles que «hubo una vez» un loco que al ver molinos, los atacaba con su lanza tomándolos por gigantes, para verse proyectado inmisericordiosamente al santo suelo... Mis manos corrían y corrían a velocidad igual o mayor a la que hubiera supuesto una charla oral. Luego, les hablaba de Cervantes y de allí me iba a «la mejor ocasión que vieron los siglos» y así con historia, literatura, geografía, etc. aquellos niños dejaban de ser unos pequeños esclavos, aburridos, condenados a luchar sin descanso, para comprender cosas que siempre resultaban penosas y difíciles, para convertirse en unos seres humanos, felices... Sencillamente unos niños. (Pinedo 1989: 82-83).

²³ La Federación Mundial de Sordos FMS (o en inglés WFD), fundada en 1951 durante el primer congreso celebrado en Roma, es un organización no gubernamental de ámbito internacional formada por asociaciones nacionales de personas sordas que vela por los intereses de más de 74 millones de personas sordas en todo el mundo. En la actualidad cuenta con más de 127 asociaciones nacionales miembros, de los cinco continentes. La FMS en el sistema de Naciones Unidas, está representada en organismos internacionales: Consejo Económico y Social (COESOC), en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (FMS, CNSE 2007).

²⁴ Felix-Jesús Pinedo, a través de su libro invita acercar al mismo Sordo, a los educadores de Sordos y a los padres a ese mundo que configura la sordera, a la psicología del Sordo y su peculiar manera de entender la vida, cuando sólo es «vista» y no «oída». Fue, además, director de la revista española «Faro del Silencio» y ponente en muchos Congresos de Sordos.

Gracias a la recuperación del estatus lingüístico de las lenguas de señas en los últimos quince años, los Sordos se han apropiado cada vez más de dicho valor. Esta apropiación se refleja en la importancia que se da a la presencia de la comunidad sorda en la educación del Sordo. Vale la pena resaltar el planteamiento de Nelson Pimenta, actor y maestro de teatro y poesía en LIBRAS (Lengua de Señas Brasileira):

Si nace un niño Sordo y tiene la oportunidad de aprender la Lengua de Señas, al entrar a la escuela seguramente tendrá el dominio de una lengua para expresarse con fluidez... La lengua de señas es el puente para que el niño Sordo pueda comprender una segunda lengua. Así como puente de verdad, la lengua de señas necesita tener también una estructura firme y sólida... Enseño teatro y poesía en LIBRAS para todos los grupos. En esa escuela, por ejemplo, utilizo el texto que las profesoras trabajan en el salón de clases, teatralizo las escenas. Aprovecho para que conversemos sobre los sentimientos de los personajes, el tema de la historia, el objetivo de los personajes, en fin, ponemos en acción la historia del texto... El profesor necesita conocer la gramática de la lengua de señas, para garantizar una efectiva comprensión de sus clases. (Pimenta 1998:45).

Para los maestros Sordos, hablar de la lengua de señas no solo significa hablar de un derecho. Es clara la necesidad, el disfrute y el efecto cohesivo que se crea cuando las actividades comunicativas entre estudiantes y maestros se desarrollan a través de su propia lengua.

Por último, y en esta misma línea, se encuentran los planteamientos desde la misma Federación Mundial de Sordos (FMS). El posicionamiento que actualmente despliega esta Federación es producto de la agremiación internacional, con propósito, y de los aportes de investigadores oyentes y Sordos. La investigación ha permitido introducirse en el terreno de la lingüística de la lengua de señas, en aspectos culturales, sociales y educativos dirigidos desde y hacia la comunidad sorda (Wright 1969, Erting 1978, Klima y Bellugi 1979 Padden 1980, Supalla 1986, Mejía 1996, López y Osorno 1998, Lane 1986, 1990, 2006, Ladd 1997, 1990, Padden y Humphries 2005, entre otros). Se evidencia un claro avance en la concepción que los Sordos han tenido sobre su propia lengua. Al comparar los posicionamientos nacionales de principios del siglo XX, como se mostró anteriormente, con las declaraciones expuestas en el *XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de personas sordas* desarrollado en el 2007, se refleja la evolución:

Enfatizamos que la lengua de signos es un derecho humano para todos los miembros de la comunidad sorda, incluyendo aquellos que usan ayudas técnicas e implantes..... Reafirmamos que la educación multilingüe en lengua de signos ofrece a las personas sordas y con deficiencias auditivas la mejor oportunidad de alcanzar la ciudadanía y el disfrute completo de todos los derechos humanos (WFD 2007).

2.3 La Comunidad Sorda Colombiana

Reafirmar que la comunidad sorda colombiana es poseedora de una lengua natural denominada Lengua de Señas Colombiana y que forma parte de su patrimonio cultural (Ley 982 2005, Artículo 1 numeral 10), es una declaración que presupone la existencia

de una comunidad de hablantes (Duranti 2000) o de una comunidad lingüística (Gumperz, 1968). Efectivamente, numerosos autores han considerado a los Sordos como grupos lingüísticos y socioculturalmente minoritarios haciendo énfasis en la importancia de la lengua de señas como fuerza cohesiva en la composición de grupo (Lunde 1956, Stokoe 1960, Meadow 1972, Jacobs 1974, Carmel 1976, Erting 1978, Markowicz y Woodward 1978, Padden 1980, Gabián y Behares 1987, Liddell, Johnson y Erting 1989, Massone, 1994, Padden Humphries 2005).

De acuerdo con planteamientos de Massone (1994), es innegable que existe un rasgo biológico entre los Sordos que los diferencia de los oyentes, además de una serie de características socioculturales esenciales de identificación e identidad que se derivan del uso común y de la transmisión de una lengua. Así, considerar que en Colombia hay Sordos que constituyen una comunidad lingüística significa, como lo afirma esta misma autora, el reconocimiento de la existencia de una comunidad cuyos miembros participan por lo menos del conocimiento de una variedad lingüística y de normas para su uso adecuadas, es decir, que poseen competencia lingüística y comunicativa. Esto implica que sus miembros deben compartir no sólo la misma lengua, sino las mismas reglas comunicativas para poder compartir el sentido social de cualquier enunciado. «La prueba de que un grupo de personas que interactúan diariamente constituyen una comunidad lingüística radica en el hecho de que comparten el conocimiento acerca de la misma lengua y hechos de habla. La interacción basada en el uso de la lengua construye comunidad» (Massone 1994:25).

La LSC es el medio primario de comunicación entre los Sordos de este país, el símbolo de identidad sorda y de pertenencia a la comunidad. Desde una visión socioantropológica el uso de la lengua de señas se constituye en el factor determinante de distinción en la sociedad colombiana y no tanto el rasgo biológico común entre ellos. La pérdida auditiva no es el elemento que fundamenta la constitución de comunidad, es la lengua como «vehículo simbólico más importante de su identidad» (Duranti 2000:110), esto es, los Sordos colombianos son una comunidad lingüística porque los mantiene unidos la forma y frecuencia de un modelo social muy particular de interacción independiente de su ubicación geográfica a lo largo y ancho del territorio nacional.

Esto no significa que se tenga como propósito negar la condición biológica del Sordo. Lo importante aquí de entender es que, no siendo éste el factor determinante para constituir comunidad, no es suficiente con presentar una pérdida auditiva para sentirse identificado y asumir, ante todo, el «modelo social de interacción» (Gumperz 1968:463) construido por los Sordos usuarios de la lengua de señas. De hecho las organizaciones de Sordos en el nivel regional, nacional y mundial articulan sus acciones desde y hacia los planes, políticas y declaraciones a favor de la población con discapacidad con el fin de acceder a un derecho que ya es reconocido internacionalmente (Convención de la UNESCO para la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales 2005, Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad 2006): el uso y desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas, cognitivas, sociales, culturales, éticas y estéticas a través de una lengua propia, que por ser de carácter visogestual, es accesible para el canal visual. Por ello, vale la pena resaltar:

La comunidad sorda se origina en una actitud diferente frente al déficit auditivo y no se define por el grado de sordera de sus miembros. Es decir, que el dominio de la lengua de señas y los sentimientos de identidad grupal y aceptación de la diferencia como diferencia y no como deficiencia son los factores que determinan la pertenencia a dicha comunidad. El uso de la lengua de señas anula toda discapacidad y torna imposible toda discriminación en términos del grado de pérdida auditiva. Los Sordos son, entonces, miembros de una comunidad lingüística diferente y su diferencia con la comunidad oyente se debe a características culturales y no a una desviación de la norma oyente (Massone 1994:28-29).

Las características culturales referidas a la comunidad sorda brindan un sentido esencial: los Sordos construyen una comunidad de interacción basada no sólo en el uso de la lengua sino, además, «en la existencia de una cultura predominante visual» (Massone 1994: 264). Al respecto, la misma experiencia y reflexión teórica de los Sordos son de gran utilidad para explicar en qué sentido podría hablarse de la cultura de un grupo de personas que no se distinguen por las características aplicadas habitualmente para su definición (forma de vestir, tipo y formas de alimentación, actividades religiosas, artísticas, entre otras). Padden y Humphries (2005), académicos estadounidenses, en la introducción de su libro *Inside Deaf Culture* 'Dentro de la cultura sorda' retoman el concepto acuñado por un líder Sordo del mismo país, George Vedita. En 1912, cuando los Sordos no tenían aun el concepto de cultura para autodefinirse, Vedita recurre a la metáfora la gente sorda es un 'pueblo del ojo' o 'gente del ojo' (people of the eye), ya que percibe y organiza el mundo desde una perspectiva visual²⁵. Al respecto, estos dos académicos plantean:

Partimos de su idea de la gente Sorda como guiada por alguna concepción fundamentada en el ver, pero añadimos más: las prácticas del «ver» de la gente Sorda no son necesariamente naturales o lógicas, en el sentido de que ellos tengan un sentido visual más agudo, sino en que sus maneras de «ver» son el resultado de una larga historia de interactuar con el mundo de ciertas maneras –unas maneras culturales-. Esta historia incluye las escuelas a las que fueron, las comunidades a las que se unieron tras salir de la escuela, los trabajos que tuvieron, la poesía y el teatro que crearon, y finalmente, el vocabulario que acuñaron para describir lo que saben» (Padden y Humphries 2005: 2).

La comunidad sorda, vista desde esta perspectiva, se constituye no solo por el sentido de compartir la misma lengua y reglas comunicativas; Además, con ella construyen su realidad, comparten una historia y establecen relaciones sociales a través de una manera muy peculiar de elaborar la vida cuando se percibe a través de la visión y no de la audición. Se comprende, entonces, por qué los mismos Sordos, representantes de FENASCOL, tienen una forma particular de definir la sordera como «experiencia visual».

2.3.1 El carácter minoritario de la comunidad sorda

Pasando a otro aspecto necesario para entender las características y situación de este grupo lingüístico se focaliza, entonces, en su carácter minoritario. Para entender el sentido que tiene plantear que la comunidad sorda colombiana es una minoría lingüística, es imperioso examinar a la LSC en relación con la otra lengua que se habla en el mismo espacio social, en este caso con el castellano. Así, se tiene que esas dos lenguas son

²⁵ La traducción de *People of the Eye* como 'Pueblo del Ojo', se acoge de la traducción realizada por el lingüista Alejandro Oviedo, quien en su página web Culture Deaf, retoma la obra.

vínculo de identidad social y cultural de dos comunidades diferentes que circulan en el territorio nacional: la comunidad sorda y la comunidad oyente.

El informe de la organización de Naciones Unidas titulado *La población mundial hacia el año 2300*, reporta una población en nuestro planeta de 6.400 millones de habitantes (en Lasagabaster y Sierra y Sierra 2005) de los cuales se promedian 74 millones de personas sordas (FMS 2007). En términos cuantitativos, es significativa la diferencia y desde este criterio es claro entender que los Sordos a nivel mundial sean una minoritaria. En concordancia con esta referencia mundial, a nivel nacional se reporta un promedio entre el 0.53 y el 1.3 % de ciudadanos colombianos con pérdida auditiva (SNID 1993-1994). Desde un criterio netamente cuantitativo, ciertamente, los Sordos son una minoría.

No obstante, los términos mayoría y minoría lingüística no son nociones simplemente numéricas. Estas significan una total variedad de fenómenos asociados principalmente con el estatus (Skutnabb-Kangas 1981, Jung 1992), es decir con las funciones asignadas a las lenguas en la sociedad y que viabilizan la participación, representación institucional así como la presencia de las lenguas o de los miembros de las comunidades lingüísticas en diversos escenarios de la vida nacional. Por tanto, la asignación de dicho carácter cobra realmente sentido en relación con el contexto en donde se considere, ante todo, las diferencias sociales que, a su vez, reflejan diferencias de poder entre ambos grupos lingüísticos en un nivel macrosocial y en el sistema escolar (Skutnabb-Kangas 1981).

Con este planteamiento es pertinente examinar los usos sociales asignados a estas dos lenguas focalizando en el lugar otorgado a la LSC, pues es en ésta, en la que está puesto el interés de la presente investigación.

2.3.2 Funciones sociales asignadas a la LSC y al Castellano

Las funciones o usos sociales de las lenguas son «impuestas por una autoridad o se dan espontáneamente por una convención implícita de los hablantes» (Tovar 1997:7). Para el caso de la LSC y el castellano, dichas funciones se examinarán con la clasificación que propuso la UNESCO en 1951 en el reporte de la reunión de especialistas sobre el uso de las lenguas vernáculas en la educación (UNESCO 1953, en Fishman 1968) así como las propuestas por Stewart para el análisis del multilingüismo nacional (1968). De igual manera, esta clasificación se analizará teniendo en cuenta la revisión hecha Tovar (1997), quien hizo un primer acercamiento a aspectos sociolingüísticos de la LSC. Se revisarán, por tanto las funciones de: lengua materna, segunda lengua, vernácula, mundial, pidgin, oficial, provincial, grupal, educacional, como asignatura, literaria, religiosa y de los medios masivos de comunicación. De igual manera es relevante, mirar las funciones de las lenguas desde la noción de contar con funciones superiores e inferiores.

Lengua materna

No existe un único criterio para definir qué es la lengua materna. Una definición inicial podría darse en el sentido que es la lengua que se adquiere en el seno materno, es decir «la que se adquiere de niño» (Tovar 1997:8). En el caso de un sujeto monolingüe, esta

identificación no genera problemas, no obstante, en el caso de hablantes bilingües, se encuentran varios criterios para su definición: con base en un criterio *popular* es decir la lengua en la que se piensa, se sueña o se llevan las cuentas; un criterio basado en el *origen* es decir la lengua que habla la madre; un criterio desde la *competencia* lograda en relación con la lengua que la persona conocer mejor; un criterio establecido desde la *función*, esto significa la lengua que más se usa y por último, un criterio establecido desde lo *actitudinal* en el sentido de la lengua con la que la persona se identifica (Skutnabb-Kangas 1981).

En el caso de la mayoría de los oyentes colombianos, podría inferirse que bajo cualquiera de los criterios enunciados, el castellano es la lengua materna, esto significa que para un alto porcentaje de los colombianos el castellano es la lengua en la que se piensa, se sueña, se tiene mayor dominio, se usa para todos los propósitos comunicativos de la vida diaria y por tanto es la lengua con la que ese gran rubro de colombianos se siente identificado. Esta situación no se da, necesariamente, con los Sordos. Como se indicó en un principio, un 4 ó 5 % de la población sorda corresponde a hijos de padres Sordos (Skliar 1995, Veinberg 1998) lo que se traduce en que una pequeña parte de la población sorda colombiana nace en un entorno lingüístico de LSC y, por tanto, esta lengua es la que media las interacciones desde los primeros meses de vida con la madre y con su entorno social. En este caso, se podría afirmar que dicho porcentaje de Sordos colombianos, seguramente, tiene como lengua materna a la LSC. Sin embargo, el porcentaje restante, el 95 ó 96 %, corresponde a Sordos nacidos en núcleos familiares de padre y madre oyentes en donde el entorno lingüístico que circula corresponde a la lengua de los padres, es decir al castellano. Frente a esta condición, es claro que el bebé Sordo no puede tener acceso natural a la lengua de sus padres y mucho menos a la LSC, ésta generalmente es adquirida por fuera del hogar hacia los 5 u 8 años de edad²⁶.

Dada la dificultad de establecer en muchos casos cuál es la lengua materna, también se usan los términos «primera lengua», «lengua nativa» o «lengua de origen». Así, en el caso de los Sordos, la LSC es designada como la «primera lengua» o incluso como «lengua nativa» dado que es la única lengua que puede ser adquirida por el Sordo de manera natural (Anzola 1996).

Segunda lengua

Es la lengua o lenguas que se adquieren aparte de la materna o primera. Aunque no sea técnicamente correcto, en esta categoría se incluyen las lenguas que se adicionen al repertorio de una persona que puede ser sólo una o más de una (Tovar 1997). En el caso de los Sordos colombianos cuya primera lengua es la LSC, el castellano en su modalidad oral o escrita se constituye en la segunda lengua. Esta situación de bilingüismo se presenta, así sean miembros reales (hijos de padres Sordos) o potenciales (hijos de padres oyentes)

²⁶ Este rango de edad se plantea a partir de la propia experiencia profesional desde 1991. Desafortunadamente no existen datos estadísticos nacionales o locales que brinde un reporte sobre la edad de ingreso de los niños Sordos a las instituciones educativas en donde la LSC es usada como medio de instrucción y comunicación. Es en estos entornos lingüísticos en donde el Sordo, hijo de padres oyentes, entra en contacto por primera vez y adquiere la LSC. La desinformación de los padres o la expectativa y búsqueda de respuestas desde el uso de la lengua oral son dos de los motivos que ocasionan este contacto tardío con la LSC.

de la comunidad sorda, máxime si se tienen en cuenta las características lingüísticas de su entorno familiar y social:

- La mayoría de Sordos son hijos de padres oyentes.
- La comunidad sorda colombiana se encuentra inmersa en la comunidad oyente usuaria del castellano.
- En el territorio colombiano se usa el castellano para todos los usos sociales.
- Para diversas actividades de la vida diaria el Sordo requiere del uso del castellano o de la interacción con la mayoría oyente.

El caso de la comunidad oyente colombiana es diferente. No todos los oyentes colombianos tienen una segunda lengua, es más, no todos requieren de una segunda lengua. Generalmente ésta se establece por motivos relacionados con la emigración a países en donde se habla una lengua diferente al castellano o por estudios desde el preescolar hasta la secundaria en colegios bilingües de élite en donde el currículo circula en una lengua de prestigio internacional (primordialmente el inglés, francés y alemán).

Hasta aquí, es claro que los Sordos deben contar con el castellano como su segunda lengua. No obstante esa necesidad no está puesta en los oyentes. Desafortunadamente no se cuenta con investigaciones que brinden información sobre la LSC adquirida o aprendida por los oyentes colombianos. Lo que si se podría afirmar es el hecho de que el oyente que adquiere o aprende la LSC está caracterizado por:

- En primera instancia, ser hijo oyente de madre y padre Sordos (llamados CODA'S).
- Contar con otro tipo de vínculo familiar con un Sordo (hermano, tío, sobrino, nieto, abuelo, primo).
- Ser cónyuge de un Sordo.
- Ser profesional que brinda sus servicios a la comunidad sorda.
- Niño, joven o adulto que sin ser familiar ni trabajar para la comunidad sorda, establece un vínculo de amistad con una persona sorda (en el vecindario, escuela o lugar de trabajo).

Sin embargo, todas estas condiciones no llevan, necesariamente, a que el oyente cuente con la LSC como una lengua más en su vida.

Lengua Vernácula

Definida como la lengua de un grupo dominado social o políticamente por un grupo de lengua diferente, técnicamente se podría decir que la LSC es el vernáculo de los Sordos colombianos, aunque no sea costumbre hacerlo (Tovar 1997).

Lengua Grupal

Referida a «la función primordial de un sistema lingüístico como medio ordinario de comunicación entre los miembros de un mismo grupo cultural o étnico, como una tribu,

un grupo establecido de inmigrantes extranjeros, etc.» (Cooper 1997:131). El hebreo es un ejemplo de una lengua para la comunicación cotidiana del pueblo judío que recuperó dicha función a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Los Sordos colombianos, representados a través de la Federación Nacional de Sordos de Colombia y de sus asociaciones a nivel regional, así como la comunidad académica y el Estado, han asignado a LSC dicha función. Expresada en la Ley 982 como: «la lengua natural de una comunidad de Sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural» (Art. 1, Numeral 10) se le ha otorgado socialmente su uso para las actividades cotidianas y ante todo como elemento de pertenencia al grupo y vínculo de identidad (Cooper 1997). La historia de los Sordos, muestra la lucha de esta lengua por ser reconocida, mantenida y desarrollada a lo largo de los años. Su uso actual para diversos ámbitos se ha facilitado en la medida que se ha contado con el apoyo constitucional, legal y de organismos internacionales como la UNESCO, la FMS y la OMS.

Lengua franca o vehicular

Se denomina de esta manera a la lengua usada habitualmente por personas que tienen diferentes lenguas, para facilitar la comunicación (UNESCO 1951). No se conoce en el caso de las lenguas de señas una lengua que sea utilizada como lengua franca, situación que se manifiesta diferente en el caso de las lenguas orales ya que el inglés es, hoy día, reconocida como la lengua franca del mundo moderno.

Lengua mundial

Es una lengua usada en amplias áreas del mundo. Se utilizan también los términos «lengua de comunicación más amplia» y «lengua internacional» (Tovar 1997). En relación con las lenguas orales, se ha intentado difundir una lengua internacional artificial, como es el caso del esperanto. En el caso de las lenguas de señas, a pesar de ser lenguas naturales, han estado expuestas a la creación de elementos prefabricados por iniciativa de los oyentes. Este hecho ha llevado a una resistencia sistemática de incluir y usar dichos elementos dentro de ellas. Algunos filósofos del siglo XVIII llegaron a proponer que se creara una lengua de señas internacional artificial (Sacks 1994). Hoy día existe la denomina «Lengua de Señas Internacional» o «Sistema de Signos Internacional» - SSI- (FMS 2007), creada por los Sordos y utilizada exclusivamente para propósitos específicos que implican el encuentro, trabajo y comunicación por un período corto de tiempo entre Sordos de muchos países. Un ejemplo de ello es la elección de las lenguas oficiales de los congresos mundiales de Sordos. Generalmente se usan: la lengua de señas del país que lleva a cabo el congreso, la lengua de señas internacional así como la lengua oral oficial de dicho país.

Pidgin (o vernáculo de contacto)

Puede definirse como un sistema de comunicación con elementos de dos o más lenguas que se desarrollan obedeciendo a una necesidad específica de comunicación y usada de manera consistente en lugares donde personas que usan diversas lenguas han tenido

que interactuar en actividades de tipo comercial o laboral (Pietrosevoli 1993, Tovar 1997, Oviedo 2001). Un pidgin puede existir tanto tiempo como dure la situación que lo originó, es decir «no llega a ser una lengua, ya que no tiene unidad gramatical ni de pronunciación; su repertorio de formas, además, es limitado» (Oviedo 2001:34-45) por su carácter temporal. Pese a dicho carácter, si existe un grupo que por alguna circunstancia se mantenga, habrá nuevas generaciones de niños hablantes nativos de ese sistema de comunicación y, a la postre, harán que éste se convierta en una lengua más compleja que se conoce como «criollo» o «lengua criolla» (Pietrosevoli 1988, Tovar 1997, Oviedo 2001).

En Colombia, ejemplos de lenguas criollas orales que haya tenido su origen en un pidgin (Oviedo 1997) son los casos del criollo sanandresano y del criollo de San Basilio de Palenque, lenguas reconocidas constitucionalmente como patrimonio nacional.

En el caso de los Sordos colombianos, no existen reportes al respecto, sobre todo al poner en evidencia la presencia de fenómenos de contacto entre dos o más lenguas de señas o entre la LSC y el castellano oral. Del estudio de este tipo de fenómenos en otras comunidades, se tienen los siguientes casos que muestran desde la creación de códigos caseros hasta la conformación de pidgin:

Oviedo (2001), presenta el caso de los niños Sordos que nacen y crecen en un entorno oyente. Frente a la imposibilidad de aprender la lengua oral, y para resolver las necesidades comunicativas básicas propias de todo grupo familiar²⁷, de manera conjunta, se recurre a la creación de un código de comunicación común, descrito de la siguiente manera:

«/.../ un sistema híbrido que combina movimientos labiales, expresividad exagerada y señas manuales de invención propia» Este tipo de sistema no es una lengua, en rigor tampoco es un pidgin, porque no toda las personas que participan en el proceso tienen una lengua propia (en tal caso, el Sordo no tiene ninguna). Es lo que llamé antes un «código casero de señas». Esta clase de código sólo es usado por grupos pequeños de personas (usualmente los familiares y los vecinos de la persona sorda), y suele desaparecer con la persona sorda» (Oviedo 2001:35).

Por otra parte, se tiene el caso de la presencia de varias personas sordas en territorios pequeños que, por lo general, no están en contacto con la LSC (lo sucedido con la existencia de Sordos en municipios pequeños, corregimientos o veredas). Por lo tanto no cuentan con la posibilidad de tener una lengua propia ya que vivirían la misma situación descrita arriba. No obstante, si éstas personas tienen la posibilidad de entrar en contacto comunicativo, es seguro que comiencen a formar un código de comunicación común.

²⁷ Es posible que el niño Sordo de padres oyentes «naturalmente» logre identificar algunas palabras que aparecen con frecuencia en el mismo o similar contexto situacional, esto lo logra a través de la lectura de labios del oyente. Sin embargo, para que el Sordo aproveche el canal visual para establecer interacción con el oyente a través de la lengua oral, requiere de un extenso entrenamiento para alcanzar un buen nivel de lectura labio facial (LLF), teniendo la claridad que ésta no alcanza a proveer el 100% de la información lingüística y auditiva que circula en una interacción natural entre oyentes.

Ese código llegará a ser más complejo que el casero, puesto que será enriquecido con la acumulación progresiva de experiencias en una gran diversidad de situaciones comunicativas. Un sistema como ese es un «código señado colectivo restringido». No es aún una lengua, a pesar de su relativa complejidad. Este código se asemeja, por varias características, a un pidgin (Oviedo 2001:36).

El Otro mecanismo para la formación de un pidgin en señas, se reporta en un ámbito educativo en Nicaragua (Horgan 1995). En esta situación se resaltan dos elementos importantes en el contexto sociolingüístico en donde circulaba la lengua oral de los maestros y varias lenguas de señas: la capacidad creativa y resolutive del Sordo no está determinada por la edad. La necesidad comunicativa a través de un código accesible al canal visual es detonador suficiente para la producción de un sistema comunicativo:

En 1979, después de la revolución sandinista, niños Sordos fueron traídos a Managua de todas partes del país. Muchos de estos niños traían sus propias señas familiares. Al ser puestos en contacto, bajo la supervisión de maestros oyentes que no usaban ninguna lengua de señas, los niños rápidamente crearon un pidgin. Las nuevas generaciones de Sordos en contacto con este pidgin, han ido enriqueciendo y creando una gramática consistente del ahora llamado «idioma de signos nicaragüense» (Horgan 1995 en Tovar 1997).

Otro caso de surgimiento de una lengua de señas y que ha sido explicado como pidgin es el referido a la Lengua de Señas Americana (ASL). Se considera que la Lengua de Señas Americana se formó a partir del contacto de la Lengua de Señas Francesa con las variedades nativas de señas de Estados Unidos (Kyle & Woll 1985), producto del movimiento e intercambio lingüístico entre los maestros de Sordos: Laurent Clerc, formado por Sicard (quien continuó con los preceptos del fallecido l'Épée), fue llevado por Thomas H. Gallaudet, instructor de Sordos estadounidense, a su país para enseñarle a los Sordos de Hartford, lugar donde él trabajaba (Sacks 1994, Pietrosevoli 1988).

De manera similar a estos casos, se han planteado hipótesis sobre el surgimiento de la LSC (Oviedo 2001), un proceso marcado por las mezclas e intercambios lingüísticos en el marco de la represión generada por la fuerza del oralismo. Este aspecto se desarrollará más adelante, cuando se dedique un apartado a la historia de esta lengua desarrollada en el seno de la sociedad colombiana.

Existen posturas a favor y en contra de la categorización como pidgin cuando se presta atención a un fenómeno que se da con gran frecuencia cuando los Sordos establecen comunicación con los oyentes. El sistema de comunicación que surge en la situación indicada se caracteriza por la producción simultánea de formas léxicas de la lengua de señas en el orden sintáctico de la lengua oral (señas de contacto), unida a la articulación de palabras de esta última lengua. En ocasiones se incluyen inflexiones verbales y signos no manuales de la lengua de señas. Lucas & Valli (1992), sustentados en que en dicho fenómeno no se dan de manera consistente las características de los pidgins, sugieren tratarlo como un proceso de habla bilingüe propio de los contactos interlingüísticos.

En la década de los ochenta, en Colombia, se dio un fenómeno muy particular cuando ingresó la «Filosofía de la Comunicación Total» como directriz educativa para los Sordos²⁸. En la búsqueda de una conciliación entre la lengua oral y la lengua de señas, se asumió que el uso simultáneo de las dos lenguas favorecería el desarrollo lingüístico de los niños Sordos (UNESCO 1984). Así, los oyentes crearon un sistema artificial de señas diseñado con propósitos principalmente educativos, con una estrecha relación con las lenguas de señas naturales (Kyle & Woll 1985) pero que no lograba ser la lengua propia de la comunidad sorda. A este sistema se le ha llamado en Colombia «español signado» y en la misma línea se ha presentado en otros países como el «Signing Exact English» en Estados Unidos, el «Makaton Vocabulary» en Gran Bretaña y el «Sueco Signado» en Suecia. De estos sistemas artificiales es necesario tener claro que no deben confundirse con la formación de pidgin o con los procesos de contactos interlingüísticos (Tovar 1997).

Lengua Oficial

Es la lengua usada para el ejercicio del gobierno (Tovar 1997) o aquella que es declarada apropiada por la ley (Stewart 1968 en Cooper 1997). De manera más amplia se tiene como la «función de lengua jurídicamente apropiada para todos los fines representativos en lo político y lo cultural dentro de un país. En muchos casos, la función de una lengua se especifica por medios constitucionales» (Cooper 1997:123).

El castellano es la lengua oficial colombiana y esto implica que sea la lengua utilizada para el ejercicio de gobierno. De igual forma es la lengua utilizada para las actividades comunicativas en el ámbito económico, laboral, cultural, religioso, social y educativo así como para las actividades cotidianas a nivel familiar o comunitario. Es el castellano, así mismo, la lengua símbolo de identidad del pueblo colombiano, hecho que afianza la legitimidad de la autoridad del gobierno.

Por otra parte, la Constitución Política de Colombia de 1991, reconoce la cooficialidad de las lenguas indígenas y criollas en los territorios en donde se hablan y con ello el Estado reconoce simbólicamente el derecho de estos grupos a mantener su singularidad y legitimar la diversidad (Ibíd.). En el caso de la LSC, ésta es reconocida como la lengua natural de la comunidad sorda y como su patrimonio cultural (Ley 982 de 2005 art. 1), esto significa que se reafirma su sentido simbólico producto de un proceso construido histórica y socialmente por los miembros de dicha comunidad. Por tanto «su adquisición, uso y desarrollo es un derecho de toda persona y debe ser una constante sobre la cual se construye su proceso educativo» (Colombia. Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, OEA sin dato: 25).

Lengua educacional

Es la función asignada a lenguas que no son oficiales o provinciales para ser usadas como medio de instrucción en la educación primaria o secundaria a nivel regional o

²⁸ La Comunicación Total fue definida como una filosofía que comprende las modalidades de comunicación aural, manual y oral, incluyendo también el mimo, los gestos, la lectura la escritura y todo medio que ayude a clarificar y facilitar la comunicación. Fue asumida como (UNESCO 1984).

nacional (Cooper 1997). Incluso, podrían considerarse los cursos inferiores y superiores de la escuela primaria, pues es por lo general en estos últimos donde comienzan a emplearse libros de texto temáticos (Ferguson 1966, en Cooper 1997). Esta función, es de las decisiones adoptadas con mayor frecuencia pero también la que se ve más comúnmente sujeta a presiones y controversias políticas y económicas.

Históricamente las culturas y los idiomas minoritarios se han visto expuestos al desprecio, evidente con la discriminación de los indígenas como consecuencia de la imposición colonial (Jung 1992). En Puno, Perú, los quechuahablantes aprecian su lengua y han deseado su difusión en la población urbana. Por tanto el uso del Quechua como medio de instrucción se ha dado como mecanismo de control para evitar la pérdida lingüística y cambio cultural, es decir la asimilación a la cultura mayoritaria (Jung 1992). Lamentablemente, se ha considerado que estas lenguas, por lo general, no son aptas para la educación, asumiéndose que tan sólo desde la lengua de la mayoría se aumentan los logros educacionales de los estudiantes. Ejemplo de ello es la situación vivida en la India con la imposición de un sistema de educación occidental en el siglo XIX, hecho que destaca que la educación es, desde el punto de vista político, un medio primordial de control social y por tanto dichas selecciones del idioma o de los idiomas que se emplean para educar a un pueblo suele depender de consideraciones políticas (Cooper 1997). En relación con las lenguas orales de los grupos étnicos colombianos, la Constitución Política de 1991 y la Ley 21 de 1991 (ratificatoria del Convenio 169 de la OIT), brindaron el soporte inicial para brindar una educación pertinente a sus características culturales y lingüísticas en busca del fortalecimiento de la identidad de estos grupos a través del uso de las lenguas vernáculas para su formación²⁹. El reconocimiento del aporte social, cultural e histórico que han hecho las poblaciones étnicas colombianas a la construcción de nación y de identidad colombiana, ha favorecido el cambio de visión de sociedad y nación y han marcado la construcción de nuevos sentidos sociales y nuevas formas de interpretar la realidad lingüística, social y cultural del país. De esta manera, reconocer y proteger la diversidad, es uno de los retos considerados en el Plan Sectorial la *Revolución Educativa* del gobierno colombiano (MEN, 2005).

En lo referente a la LSC, su designación formal como lengua de instrucción para la comunidad sorda se dio inicialmente a través de la Ley 324 y su Decreto Reglamentario 2367 de 1997 y, posteriormente, se ratifica en la Ley 982 de 2005 el sentido que tiene la LSC para la comunidad sorda colombiana. En ese momento histórico, cuando el Estado colombiano reconoce la LSC (denominada en ese momento como Lengua Manual Colombiana), como idioma propio de la comunidad Sorda del país (Artículo 2), su Decreto reglamentario amplió el valor de esta lengua al indicar que dicho código lingüístico permite a los Sordos «acceder, en igualdad de oportunidades, al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura y alcanzar la formación integral» (Artículo 3). De esta manera, se orienta en las estrategias que deben adelantar los programas educativos para adecuarse a esta realidad y propiciar la adquisición de la LSC desde

²⁹ Otros soportes legales que apoyan la definición de lineamientos de política para dichos grupos, además de la Ley 21 de 1991, son: la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, Ley 70 de 1993, Decreto 804 de 1995, Deceto 1122 de 1998, Directiva Ministerial 08 de 2003 y Directiva Ministerial 011 de 2004 (MEN 2005).

temprana edad (Decreto 2367/97, Art. 13) para lo cual se hace imprescindible que esta lengua sea usada como medio de instrucción (Colombia. INSOR 1998).

Esta decisión del estado puede parecer justa; no obstante ha de tenerse en cuenta que la historia educativa ofrecida a los Sordos en Colombia data de comienzos del siglo XX, bajo la responsabilidad de una comunidad religiosa en la ciudad de Bogotá en el año de 1924 (Ramírez 1998). A pesar de que la historia educativa de los Sordos colombianos es relativamente reciente en relación con la internacional, esta comunidad tuvo que esperar 72 años para que se le asignara a su lengua la función de mediar los procesos educativos.

El origen de esta situación no se ubica en el contexto nacional. Aparece desde el momento en que surge el conflicto entre la lengua de señas y la lengua oral. A pesar del posicionamiento de la lengua de señas en la educación del Sordo, logrado gracias al trabajo del Abate de l'Epée al fundar la primera escuela de Sordos en 1760, ésta siguió considerándose por un gran número de personas como inapropiada para el desarrollo integral del Sordo y, peor aún, como una amenaza social (Skliar, Massone y Veinberg, 1995). Así, un lamentable momento histórico que marcó la supremacía de las lenguas orales sobre las lenguas de señas fue el «tristemente célebre», en palabras de Sacks (1994), *Congreso Internacional de Educadores de Sordos* desarrollada en Milán, Italia, en 1880. En este congreso se impuso por mayoría de votos la decisión de abandonar el uso de las lenguas de señas para educar a los Sordos. Esto significó la prohibición oficial del uso de las lenguas de señas en las escuelas para Sordos.

Las ideas fundamentadas en un prejuicio hacia las diferencias (Oviedo 1998), llevó a considerar que las lenguas de señas no eran adecuadas para desarrollar el pensamiento y la personalidad del individuo, como se evidencia en varios hechos contemporáneos y posteriores al Congreso de Milán (Sacks 1994):

- La exclusión de los Sordos de las votaciones realizadas en el Congreso.
- La proporción de maestros Sordos que se aproximaba al cincuenta por ciento en 1850, descendió al veinticinco por ciento en el cambio de siglo, y llegó al doce por ciento en 1960.
- Los nuevos maestros debían ser oyentes siendo, cada vez menos, los que conocían la lengua de señas.
- La lengua oral se convirtió, cada vez más, en el idioma pedagógico para los Sordos.

Desafortunadamente las secuelas de este congreso han perdurado por muchos años y han contribuido al fracaso educativo de los Sordos, definido en ocho características centrales (Skliar 1997, Ramírez 1998). Es posible, que algunas de estas particularidades se mantengan, todavía, en las instituciones educativas para Sordos. Éstas son:

- La subordinación de todos y de cualquier objetivo a la enseñanza de la lengua oral, más que en los procesos pedagógicos que puedan favorecer el desempeño académico de los Sordos.
- La negación y la represión hacia la lengua de señas al no reconocerse su valor lingüístico y, por tanto, su importancia para la construcción del conocimiento. Esto significa que la lengua de señas no se considera apta para ser medio de instrucción, máxime cuando se mantiene la falsa creencia de que el uso de la lengua de señas afecta el aprendizaje de la lengua oral.
- La exclusión y la expulsión de los adultos Sordos fuera del ámbito de la escuela y de la educación, o su *reclusión* a tareas escolares menores con poca o sin ninguna jerarquía educativa.
- La dependencia a la lengua oral, la desatención, postergación o la sobre-metodologización de la lengua escrita.
- La pérdida de la escuela como un espacio apto para el desarrollo de la identidad personal y cultural de los Sordos.
- La acentuación y la marca de la diferencia a través de la pseudo-integración de los Sordos a la escuela común dada la presión ejercida por las políticas de integración escolar, hecho que convierte en meta de la escolaridad inicial y única opción para los niños hipoacúsicos, al considerarse que tienen mayores posibilidades de acceso y uso de la lengua oral de la comunidad mayoritaria oyente.
- La disociación entre escuela de Sordos y cultura de los Sordos.
- La generación de limitaciones y de dificultades graves a nivel comunicativo, cognitivo, psicológico y lingüístico, que no son inherentes ni resultan naturales a la condición de sordera.

Esta situación socio educativa marcada por el desconocimiento y exclusión de la LSC de su función educacional se perpetuó por muchos años en Colombia. Se tiene que desde que el gobierno nacional asumió la responsabilidad de definir políticas oficiales hacia la educación de esta minoría, lo hizo desde el establecimiento de objetivos centrados en el uso del castellano. Esta política emanada a través de la Resolución 5419 de 1974 del Ministerio de Educación Nacional, prevaleció por más de veinte años en la mayoría de las instituciones educativas para Sordos existentes en el territorio nacional³⁰:

Desarrollar las destrezas que le permitan utilizar al máximo sus restos auditivos; enseñarle a hablar y a entender el lenguaje oral; desarrollar progresivamente su comprensión del lenguaje a fin de permitirle la comprensión de las distintas áreas del saber; prepararlo para su ingreso a niveles superiores de educación o al mercado de trabajo en forma competitiva (de la Resolución 5419/74 en Manrique y Scioville 1977).

La presión de la comunidad sorda organizada en torno a FENASCOL³¹ movilizó el uso de la LSC, así como el inicio de su estudio lingüístico y el posicionamiento a favor del uso de

³⁰ En el año de 1968 se crea la División de Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional, que tenía la responsabilidad de establecer objetivos y orientaciones para la educación de los niños Sordos, entre otros grupos poblacionales con discapacidad (Ramírez 1998)

³¹ Los Sordos colombianos se organizan en asociaciones a partir de la década de los cincuenta (en 1957 en Bogotá y en 1958 en Cali). La comunidad sorda colombiana se consolida en 1984 al conformar la Federación Nacional de Sordos de Colombia FENASCOL.

esta lengua en la educación (Mejía 1988). Este hecho, sumado al inconformismo de la comunidad educativa frente a los bajos resultados académicos durante tantos años de usar métodos y técnicas para que los Sordos accedieran al castellano, pueden situarse en la base de las transformaciones que se generaron a partir de la década de los noventa en el campo de la educación de los Sordos (Ramírez 1998) y que hoy permiten reafirmar su uso en la educación preescolar, básica primaria, secundaria, media, técnica y superior al reconocer la condición bilingüe del educando sordo.

Después de la Ley 324 de 1996, la ratificación que la educación del Sordo debe ser vehiculizada a través de la LSC quedó plasmada en la Resolución 1515 del 2000, en la Ley 982 de 2005 (Capítulo I, Artículo 1 Numeral 12). Estos instrumentos han sido soporte para que desde el Ministerio de Educación se definan orientaciones a nivel nacional (Colombia. INSOR 1998, Colombia. INSOR 2006).

A pesar de este avance significativo en la asignación de la LSC como lengua educacional de la comunidad sorda, son pocas las instituciones educativas para Sordos que ofrecen la básica secundaria y media con el uso de esta lengua como medio de instrucción de manera directa, es decir con maestros Sordos o con maestros oyentes bilingües que sean proficientes en la lengua. Por tanto, para facilitar que el estudiante Sordo se mantenga en el sistema educativo en los otros niveles (básica, media, técnica, tecnológica y superior), la misma Ley 982 de 2005 plantea condiciones, al garantizar el servicio de interpretación LSC-Castellano. El Estado colombiano hace énfasis en el respeto a las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas para contar no solo con el acceso, sino con la permanencia y proyección en el sistema educativo (Ley 982 de 2005, Capítulo 1, Artículo 1, Numeral 13 y Capítulo III, Artículo 9 y 19). De esta manera, la LSC, tiene la función de ser lengua educacional desde el preescolar hasta el nivel superior universitario.

Lengua como asignatura

«La lengua que no tenga ya una función oficial o provincial, se suele enseñar como asignatura en la escuela secundaria o en la enseñanza superior. Como las segundas lenguas, también se suelen enseñar en las escuelas primarias» (Cooper 1997:137). A pesar de lo afirmado, desde la antigüedad hasta nuestros días, la enseñanza de un idioma ha ocupado un lugar importante en los planes de estudios. Los idiomas oficiales o provinciales han sido los considerados más útiles para su enseñanza por ser más difundidos. En este contexto, la enseñanza de una lengua cuenta con propósitos específicos:

- La lectura de textos sagrados escritos en un idioma clásico
- El acceso a un empleo en el que se exige el conocimiento de una segunda lengua
- La instrucción en un segundo idioma
- La vinculación de los estudiantes como legado étnico o nacional
- La distinción de una élite de la masa

Se reconoce que la formación en una lengua oficial o provincial como idioma extranjero o como una segunda lengua permite obtener beneficios. Como lo hace ver Cooper (1989), es evidente, por ejemplo, la demanda del inglés en los planes de estudios de las escuelas de países no anglófonos a raíz de su importancia comercial. Sin embargo, por los propósitos enunciados arriba, el hecho de aprender una lengua que no tenga estas funciones también muestra beneficios individuales o colectivos de orden académico, social, cultural o laboral. El aspecto a resolver, es el de definir quién moviliza o presiona acciones de este tipo:

/.../ si bien es mucho menos probable que se ejerza presión política a favor o en contra de la enseñanza de una lengua como asignatura, en comparación con su empleo como medio de instrucción, las autoridades educacionales suelen tener en cuenta las exigencias de padres y alumnos respecto de las lenguas que han de enseñarse como asignaturas (ICooper 1989:139-140).

En Colombia, la lengua que circula en los planes de estudio de los colegios monolingües es el inglés en su modalidad de lengua extranjera. Esto significa que se aprende una lengua que no es usada por el hablante ni por otros en el entorno inmediato para las interacciones cotidianas (Skutnabb-Kangas 1981). El inglés es introducido desde el grado cero de la básica primaria y se va intensificando en la secundaria y media. De igual manera, en el nivel de educación superior todo estudiante, continúa su formación en dicha lengua con propósitos orientados a la comprensión lectora de textos específicos relacionados con el ámbito de la profesión. Además de esta lengua franca, las políticas educativas del país no muestran acciones que orienten la enseñanza de una de las lenguas vernáculas de las etnias colombianas.

En el caso de la LSC, la Ley 982 la presenta como una lengua que «puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional» (Capítulo 1, artículo 1, Numeral 10), es decir, se concibe como un idioma apto de ser aprendido por la comunidad oyente. De hecho, la LSC se ha enseñado a la comunidad oyente interesada en su conocimiento y uso a través de cursos ofrecidos directamente por las asociaciones de Sordos o por la Federación Nacional de Sordos (FENASCOL 2006). En la educación superior, se ofrece como asignatura obligatoria o electiva a los profesionales en formación en programas académicos de fonoaudiología y de la educación, primordialmente³². A manera de ejemplo, en la presentación de uno de estos programas se pone en evidencia el enfoque conceptual y el propósito general al contar con la oportunidad de aprender una lengua que no cuenta con el estatus oficial de otras lenguas orales:

³²Como ejemplo se tiene que en la Universidad Pedagógica Nacional, los estudiantes del programa académico de Licenciatura en educación básica con énfasis en educación especial, cursan tres niveles de LSC como asignatura obligatoria. En el contexto local, la Universidad del Valle desde la Escuela de Rehabilitación Humana ofrece la asignatura electiva *Lengua de Señas Colombiana* a estudiantes de sus tres programas académicos: Fonoaudiología, Fisioterapia y Terapia Ocupacional. De igual manera se ofrecen algunos cupos para estudiantes de cualquier programa académico de dicha universidad. De la experiencia personal se rescata haber enseñado a estudiantes de Bacteriología, Odontología, Enfermería, Medicina, Psicología y Licenciatura en Matemáticas desde el año de 1999 cuando se empezó a ofrecer esta asignatura.

El presente curso brinda el espacio para lograr un acercamiento a la persona sorda, su lengua y comunidad desde la reflexión teórica, a la luz de un enfoque socioantropológico, que permita la reconstrucción de actitudes hacia esta minoría bajo el respeto a los derechos lingüísticos del hombre al reconocer la diversidad lingüística en el contexto colombiano (Universidad del Valle, programa académico de Fonoaudiología 2006).

Es claro que el contar con la LSC como asignatura abarca intereses que no están puestos exclusivamente desde lo lingüístico. No siendo una lengua oficial ni provincial, la enseñanza de esta lengua incorpora aspectos orientados a la formación de profesionales colombianos «sensibilizados para atender la diversidad de la población» (MEN 2005:23). De igual forma, el abordaje de esta lengua como asignatura no sólo tiene el sesgo orientado hacia la reconstitución de prácticas culturales en el marco del respeto a la diferencia. Aprender la lengua nativa de un grupo lingüístico al que no se pertenece, significa acercarse al sujeto, a su comunidad y a sus prácticas culturales. De manera más precisa, el proceso formativo se dirige hacia la reconceptualización de los sujetos usuarios de la lengua que se aprende, sobre los cuales existen representaciones sociales que históricamente han marcado la exclusión. En el objetivo general de uno de estos programas, se observa dicho énfasis:

Construir una concepción de sujeto y comunidad sorda desde una visión socio-antropológica a través del conocimiento básico de la estructura y funcionamiento de la Lengua de Señas Colombiana que permita establecer interacciones funcionales con personas sordas (Universidad del Valle, programa académico de Fonoaudiología 2006).

Lengua religiosa

«El uso de una lengua principalmente en relación con el ritual de una religión determinada» (Cooper 1997:141). En Colombia es el castellano la lengua usada para el desarrollo de la actividad religiosa y específicamente del rito religioso, independiente de la orientación (cristiano católico, cristiano evangélico, bautista, testigo de Jehová o judío, entre otros). Por iniciativa de algunas comunidades religiosas los Sordos han podido acceder plenamente a dicha práctica gracias a la presencia de intérpretes de LSC.

Lengua de los medios masivos de comunicación

A pesar de que Stewart no considera esta función, Cooper la adiciona (1997:147) y para el caso de las dos lenguas que ocupan este trabajo esta función tiene un valor significativo. Los medios masivos de comunicación, y de manera específica la televisión, llega a los colombianos a través de la lengua oficial. La Ley 361 de 1997, plantea condiciones de accesibilidad para los Sordos a través del servicio de interpretación o del closed-caption³³. Éste último, se implementa en castellano escrito. Sobre el uso de la LSC en estos medios, han sido pocos los intentos de llevar este espacio a través de la primera lengua de los Sordos sin lograr su mantenimiento. Particularmente se ha usado en espacios institucionales para la intervención Presidencial o la Eucaristía.

³³ El closed-caption, es una tecnología especializada para la televisión que aparece como texto en blanco sobre un fondo negro. A través de ésta se traduce el contenido de un programa televisivo a texto. Incluye también la información sonora del contexto, las expresiones, estados de ánimo, música, etc. (Colombia. Ministerio de educación Nacional, Ministerio de Comunicaciones, INSOR 1998)

Lengua con función literaria

Corresponde al «uso de una lengua principalmente con fines literarios o académicos» Cooper 1997:140).

Es claro que el castellano, dado su vasto desarrollo y evolución, cumple estas funciones, contando con famosos y grandiosos productos que dan cuenta de la capacidad productiva y creativa del ser humano, factible de expresarse a través de un sistema lingüístico.

La historia de la educación del Sordo, marcada por la exclusión de la lengua de señas del ámbito educativo, frenó el desarrollo de la lengua para estos propósitos académicos y literarios. En Colombia, tan sólo hasta la década de los ochenta, se logró la reconquista de la escuela, hecho que movilizó su uso académico. No obstante, como este inicio se dio con la implementación de la *filosofía de la comunicación total*, muchos profesores oyentes empezaron a ingeniarse la forma de crear nuevas señas, al sentir que el vocabulario de la LSC que usaban era insuficiente para el desarrollo del plan de estudios (Colombia. INSOR 1998). Esta situación estaba sucediendo simultáneamente en todas las instituciones educativas de Sordos en el país que estuvieron haciendo uso de las señas de la LSC o de la lengua propiamente dicha.

Frente a esta situación «los educadores como la comunidad sorda sintieron preocupación por la validez lingüística de las nuevas señas y también frente al proceso de apropiación de ese vocabulario por parte de los usuarios de la LSC» (Colombia. INSOR 1998:53). Esta situación advertida por FENASCOL y trabajada conjuntamente con el INSOR, viabilizaron un trabajo de planificación lingüística para recopilar y seguir un proceso de estandarización de ese vocabulario en señas con la participación de varias instituciones educativas para Sordos y representantes de la comunidad Sorda. Con el trabajo de este colectivo, se tuvo como producto un material visual que recogió vocabulario de 761 señas correspondientes a las áreas de ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, religión y sociales.

Posterior a este trabajo se han producido otros materiales en situación similar que corresponde a las asignaturas contenidas en el plan de estudios de la secundaria y media. Sin embargo, la necesidad de desarrollo de la lengua sigue en evolución en este mismo nivel educativo, así como en el de la educación superior; este hecho amerita avanzar en estos procesos de planificación del corpus ya que se continua corriendo el riesgo de la creación de léxico por parte de los oyentes que cumplen la función de intérpretes de la LSC. Al enfrentarse a áreas del conocimiento en donde apenas ingresa la lengua, los intérpretes sienten la necesidad de contar con nuevas señas y pueden romper con la dinámica natural de acuñamiento lexical desde el seno de la comunidad sorda.

En relación con la función literaria, es importante tener presente que las lenguas de señas son ágrafas. Así, ha de comprenderse que los productos literarios se generan en correspondencia con el carácter visogestual del sistema lingüístico de los Sordos. A través de recursos no vocales, el Sordo crea un mundo de imágenes y sensaciones en silencio que, con mayor frecuencia buscan el acercamiento a la realidad de su minoría, a la

riqueza de su cultura y de su lengua a través de la poesía sorda(FMS 2007): Entre los productos culturales de los sordos, se tienen como ejemplos, la adaptación de poesía producidos por Leendert Pot y Anja Hiddinga, Sordos holandes: *Motioning: Reflection, Fire, Polder, Strand, Growth* o la producción de *La goutte d'eau* de Carole Sionnet, Sorda francesa (FMS 2007).

La lengua de señas se le otorga esta función literaria al ser usada, además, para la producción de cine sordo. Cortometrajes, largometrajes y documentales en torno a la situación de esta minoría, son producidos y dirigidos por Sordos. La lengua de señas, frente a su carácter ágrafo, invita al espectador a disfrutar el cine a través de los textos exclusivamente visuales.

Con este mismo carácter se identifica el teatro sordo. Compañías de teatro internacional así como grupos pequeños de aficionados, ponen en escena textos de obras literarias de importancia, escritas en las lenguas orales o también de su propia creación. A través de este medio se producen obras que tocan asuntos compartidos por el hombre sea sordo y oyente, así como aquellos que experimenta particularmente esta minoría. Como ejemplo se tienen las siguientes obras (en FMS 2007):

- *A journey into the World of Visual Wonders (Un Viaje al País de las Maravillas Visuales)*, presentada por la compañía *Teatro del Silencio de Hong-Kong*: con su obra «defienden que las personas, sean oyentes o sordas, tienen que tener igualdad de condiciones a la hora de divertirse y acceder a las diferentes manifestaciones artísticas»
- *Tha Magic Seeds (Las Judía Mágicas)* de la compañía *Teatro del Silencio de los Sordos de Uganda*: «la obra desarrollada en un entorno africano, describe el arte y la cultura africana. Retrata la habilidad creativa de las personas sordas, la cultura africana y la idea de que todas las personas son importantes y cada individuo enriquece a la sociedad desde su diferencia».
- *O Marido da MaeD'Agua (El Marido de la Madre de las Aguas)* de la compañía *Teatro Brasileiro de Sordos*. Nelson Pimenta, actor sordo, retoma una leyenda de la cultura popular brasilera y la adapta a través de la historia. «Los actores reflejan el deseo de la comunidad sorda brasilera de divulgar su cultura popular a la comunidad sorda internacional».

En el ámbito nacional, seguramente existen productos de este orden. Se resalta a nivel local el proceso llevado a cabo a través del primer concurso *Contando Cuento en Lengua de Señas*, en el cual se presentaron 76 cuentos creados por 65 personas sordas de diferentes centros educativos y asociaciones del Sordos del Valle del Cauca (Secretaría de Educación Municipal, Centro Cultural Comfandi, Fundación Casa de la Lectura, Fundación Ariana 2006). Este concurso se dio en el marco de las políticas públicas de Lectura y Escritura hecho que promovió la recopilación de la producción de los textos narrativos gráficos y escritos (en castellano) en el libro *Palabras desde el Silencio* (2006), así como en LSC (recopilados en un video por parte de la Asociación de Sordos de Cali ASORCALI). Estos textos narrativos están marcados por el humor negro, suspenso o

amor logrado a través de la imagen visual. Vale la pena resaltar que también en este tipo de producciones textuales, los Sordos toman la sordera como temática para la creación literaria.

Podría pensarse que el tomar a la sordera como tema central en las producciones textuales de los Sordos sea una característica de las diferentes comunidades existentes en los cinco continentes. Al circular estos textos en la sociedad, es posible que se tenga como propósito, promover la conciencia de la existencia de dicha comunidad en las masas. Estos productos literarios, posiblemente surgen y se usan como una forma de respaldar la legitimidad de sus reivindicaciones de autonomía (Cooper 1997).

Insistiendo en el reconocimiento de la particularidad de una lengua visogestual y ágrafa, si los productos presentados aquí se consideraran producción literaria, lamentablemente no contribuyen de manera significativa a elevar el estatus de la LSC. La afirmación que, probablemente sea «el dominio de la información, no de la imaginación es decir, la prosa no narrativa, menos elegante que la literaria, la que da prestigio a las lenguas vernáculas» (Kloss, 1967:33 en Cooper 1997:140), es coherente con el señalamiento que indica que:

«no es probable que los partidarios del empleo de las lenguas vernáculas para funciones culturales alcancen su objetivo a menos que ellos mismos, o quienes representan, controlen el aparato económico y político en que funciona la comunidad. Ello obedece a que no es probable que las personas reemplacen un idioma literario establecido por una lengua vernácula a menos que existan incentivos sustanciales para hacerlo» (Fishman 1982 en Cooper 1997).

La LSC no controla la economía ni la política del país, tampoco tiene una medida correspondiente de poder, establecida tangiblemente. Desde este lugar dado a la lengua, pierde sus posibilidades de competir con las lenguas que sí la tienen, así cuenta con productos simbólicos de la cultura sorda, que son de importancia en la difusión de la lengua porque «sirven para motivar, orientar y activar conscientemente» (Fishman 1982:311-312 en Cooper 1997:140).

Como se ha examinado hasta aquí, y con este último caso, se resalta que definitivamente la distinción entre mayoría y minoría puede ser necesaria, pues haciéndose explícito dicho carácter, un grupo lingüístico puede beneficiarse de políticas estatales. Sin embargo, se insiste que estos dos conceptos no pueden ser tratados con un criterio exclusivamente puesto desde la cuestión numérica (Skutnabb-Kangas 1981). Por ello, se prefiere a menudo utilizar el término «dominante» para las mayorías (Tovar 1997).

Lo examinado hasta aquí, podría traducirse a la clasificación de las funciones «superiores e inferiores» de las lenguas tal como las presenta Fishman (1987, en Tovar 1997:10):

/.../ considerándose como superiores las que se refieren a lo público, ante todo las de lengua oficial, de la educación secundaria y superior y del comercio y la industria. Por funciones inferiores se denotan generalmente las del ámbito de lo íntimo, como la familia, el vecindario, la escuela primaria y la iglesia. La experiencia indica, en efecto, que una

lengua se mantiene de una generación a otra si se conserva por lo menos para las funciones inferiores, pero que no abandona su estatus minoritario hasta tanto no se la utilice para las funciones superiores y, en especial, la de ser lengua del estado» (Ibíd.:10).

No se puede desconocer que la historia muestra cómo los usos de la lengua de seña estuvo relegada a situaciones informales y cotidianas, producto de la sumisión a la lengua de la mayoría oyente, es decir a la lengua oral (Massone 1994). Afortunadamente, el reconocimiento dado por los lingüistas ha trascendido a la esfera pública y ha favorecido el planteamiento de acciones desde diversos ámbitos (educativo, artístico-cultural, comunitario, laboral) para favorecer la participación de los Sordos en la vida ciudadana. Es un hecho que en Colombia, el paso hacia el reconocimiento ya se dio, como lo afirma Sánchez:

En América Latina, las lenguas de señas se están reconociendo. Lo único que puede explicar que haya dudas a este respecto es la ignorancia. Lo malo es que esa ignorancia en un educador puede acarrear consecuencias funestas para sus alumnos Sordos (Sánchez 1991:4).

El uso de la LSC para las funciones que se han descrito arriba son indicativo de un hecho que ya no tiene discusión: todas las lenguas del mundo, sean orales o de señas, tienen la capacidad de expresar todas las ideas, sólo que, para hacerlo, adoptan procedimientos particulares. Así, no hay lenguas más ricas o más estructuradas o menos estructuradas. Desde el punto de vista lingüístico no es posible describir una lengua como «mejor» o «más desarrollada» que otra; en este sentido todas las lenguas son iguales. Lo que sí hay son hablantes de cualquier lengua, más o menos inteligentes, más o menos informados (Skutnabb-Kangas 1981, Sánchez 1991).

La LSC, tiene todos los elementos propios de cualquier lengua para cumplir con todas las funciones sociales. No obstante, su carácter minoritario adoptado como producto del proceso sociohistórico que ha vivido, en relación con el marcado tratamiento desigual por parte de la comunidad oyente dominante, no le ha abierto espacios sociales para su expansión.

2.4 Las Actitudes Hacia las Lenguas

Los «Hablantes de una lengua mayoritaria, comúnmente perciben como deficientes a aquellos que usan otra lengua» (Lane 2006: 1). En las actitudes generadas hacia las lenguas y sus usuarios, se puede encontrar explicación sobre la marginación que viven muchas de ellas. La LSC no se escapa de este fenómeno y la situación se agrava cuando se pone en evidencia las restricciones generadas en la participación de los Sordos en diversos ámbitos sociales. Esto no solo ha sucedido con las lenguas de señas ni de manera específica con la LSC. La historia de las lenguas orales minoritarias son muestra de ello, como el caso de la comunidad francesa en Canadá (Skutnabb-Kangas 1981, Lasagabaster y Sierra y Sierra, coords. 2005, Lane 2006) la comunidad vasca en España (Tazón 2003, Lasagabaster y Sierra y Sierra, coords. 2005), los quechuahablantes en el Perú (Jung 1992), los hablantes del dialecto portugués del Uruguay (DPU) en la frontera Uruguay - Brasil (Behares, s.d.) por resaltar algunos casos.

Al volver la atención sobre la LSC, es necesario precisar que la comunidad sorda está inmersa en la comunidad oyente mayoritaria, es decir que el Sordo convive a diario con las actitudes del oyente con el que comparte espacios sociales (el hogar, el barrio, el colegio, el trabajo, espacios culturales, entre otros). De ahí, que sea oportuno centrar la atención en las actitudes como un factor que puede ayudar a entender la estructura ideológica de la escuela para contar con un ambiente que favorezca la toma de decisiones en relación con los usos de la LSC. Además, las actitudes hacia las lenguas implicadas es uno de estos elementos de base porque una escuela que acoge a una comunidad lingüística debe considerarse en sí misma como un escenario multilingüe y a partir de allí, proyectarse formativamente hacia su comunidad educativa. «Si se quiere construir un sentido educativo, uno de los puntos iniciales de la labor escolar debería ser el de promover la conciencia de la existencia, usos, valores y posibilidades de las dos lenguas implicadas» (Behares s.d.: 43).

2.4.1 Definición y Naturaleza de las actitudes

La definición de un concepto de *actitud* es delicada, dado que, tras décadas de investigación sobre el tema, se ha estipulado que este constructo no es el único que determina la conducta de un individuo. Esto significa que en la regulación de la conducta no sólo interviene la actitud, sino factores externos de orden físico, social, económico, político e institucional, así como la manera en que los efectos de este mundo exterior son mediatizados por el sujeto en su forma particular de organizarlos, codificarlos e interpretarlos.

Por tanto, su definición no ha sido fácil en la psicología general ni en la psicología social de las cuales han surgido decenas de propuestas desde principio del siglo XX³⁴. Lo importante es que, entre tantas definiciones, se encuentran elementos en común: una actitud es una disposición interna del individuo respecto a un objeto; es adquirida, tiene un estado relativamente estable; y tiene algo que ver con todo lo que evoca el objeto: afectos, juicios, intenciones de acción y acciones. Frente a este último punto ha habido división de los psicólogos, por considerar que la actitud es únicamente una disposición favorable o desfavorable respecto a un objeto, el valor positivo o negativo que el individuo le atribuye, las emociones y sentimientos positivos y negativos que siente en presencia del objeto o su símbolo. Los psicólogos lo confinan al campo exclusivo de lo afectivo (Behares s.d.).

En consecuencia, numerosos autores contemporáneos proponen una definición más amplia. En teoría, una actitud es un conjunto de tres componentes, aunque en la práctica sea mucho más difícil separarlos e identificarlos pues éstos interactúan de manera estrecha y se constituyen en una unidad (Triandis 1971, Moscovici 1985):

³⁴ Por poner un ejemplo G. Allport (1935) destacó más de 16 definiciones diferentes aparecidas en obras de psicología social entre la cuales tenía la propia: «estado mental y nervioso de preparación, organizado a partir de la experiencia, ejerciendo una influencia directriz o dinámica sobre las respuestas del individuo ante todos los objetos o situaciones con los que se ve confrontados». En el año de 1939 otro autor enumeró unas treinta y en 1963 se planteó un número aun mayor (en Moscovici, 1985).

- Componente cognitivo, compuesto por los juicios, creencias y conocimientos que se tiene sobre el objeto.
- Componente afectivo, referido a los sentimientos favorables o desfavorables.
- Componente conativo, que hace referencia a las tendencias de acción.

La gran cantidad de trabajos experimentales y teóricos sobre el cambio de actitud otorgan a la noción de actitud una validez *construida* (Moscovici, 1985: 170). Las actitudes no pueden ser directamente observadas, éstas son inferidas. La actitud es una predisposición aprendida, no tienen un carácter hereditario ni genético y tienen un estado relativamente estable de una situación a otra, es decir, tienen una naturaleza duradera (Moscovici 1985, Baker 1988). A pesar de persistir en el tiempo, también se reconoce que la actitud puede ser modificada, pues al estar inscrita en la historia del individuo puede cambiar en función de sus experiencias personales.

/.../ la amplitud de los medios de comunicación modernos es tal que el individuo difícilmente puede ignorar lo que piensan los demás sobre la mayoría de las cuestiones que piden una respuesta de su parte. Cada vez tiene menos posibilidades de hacerse una opinión «por sí mismo» y de adquirir, de forma personal, informaciones directas y no transmitidas socialmente (Moscovici 1985:118).

El carácter estable que se le atribuye a la naturaleza de la actitud así como el papel de los medios de comunicación en su mantenimiento son esenciales para entender lo que puede acontecer con las lenguas en un escenario multilingüe ya que, por ejemplo, una permanente actitud negativa hacia una lengua, hacia sus características o hacia sus usuarios, seguramente afectará la implementación de acciones para su aprendizaje y uso. De igual manera, es importante resaltar aquí la posibilidad de cambio. Si las personas están abiertas al cambio, entonces las actitudes hacia las lenguas minoritarias para su aprendizaje o para participar de su cultura pueden tener un efecto positivo o negativo según los propósitos que se tengan (Baker 1988).

Antes de continuar sobre las actitudes en el ámbito de las lenguas, es preciso detenerse en un elemento que hace parte del componente cognitivo de la actitud y que merece algunas reflexiones: se trata del prejuicio. Éste se entiende como el «conjunto de juicios a priori... presentes en la vida cotidiana, así como en otras esferas» (Devalle y Vega, s.d: 63). Este conjunto de imágenes y representaciones que conforman el juicio componen un campo referencial con el que cada sujeto dispone para enfrentarse a la experiencia de conocer un objeto. Esto significa que ningún individuo va «en blanco» a conocer algo o alguien, por ello Rievière (en Devalle y Vega, s.d.) dice: «todo encuentro es un re-encuentro»³⁵. Así, el prejuicio puede ser individual o social y generalmente es producto

³⁵ Enrique Pichón Rivière fue un psiquiatra argentino contemporáneo fundador de la escuela de Psicología Social (en Devalle y Vega, sin dato).

de la clase dominante que desea mantener cohesión de una estructura social beneficiosa para ella y generar movilización para sus propios intereses (Heller 1977)³⁶.

Respecto a la naturaleza del prejuicio puede decirse que «prejuicio y estereotipia se relacionan estrechamente» (Devalle y Vega, s.d: 65). Estas dos autoras sostienen que cuando se instala un prejuicio hacia un determinado grupo, este es visto como un todo homogéneo independiente de lo que realmente sea. Lo anterior indica que el prejuicio afecta a todos los miembros del grupo y por tanto, al momento de establecer una relación personal con alguien del grupo señalado, se omiten rasgos individuales que difieren de lo que considera como característica esencial de dicho conjunto de personas. Al marcar el establecimiento de relación con el otro, lo más delicado del prejuicio es su relación con la discriminación que puede darse en cualquier escenario social. Así pues, muchas conductas discriminatorias observadas en la sociedad y en la escuela son el efecto de la actuación de prejuicios.

Afortunadamente, es de resaltar que, el prejuicio como elemento constituyente del componente cognitivo de la actitud puede ser modificable. Es posible desarticular las valoraciones cerradas y descalificadoras hacia algo o alguien a través de dos estrategias planificadas y sostenibles en el tiempo y espacio: la información y la interacción. Estas dos estrategias tienen un importante valor al tener la capacidad de neutralizar la estereotipia propia del prejuicio.

Al centrar la atención nuevamente en el caso de las actitudes y prejuicios hacia las lenguas, se insiste en que éstas son trascendentales para la vida de las lenguas que circulan en dicho contexto, especialmente cuando se piensa en políticas lingüísticas que traducidas en este escenario se manifiestan a manera de políticas educativas (Behares, s.d.). Las actitudes o el prejuicio pueden jugar un papel central cuando su efecto llega a ser colectivo, es decir, cuando llegan a constituir un elemento de formación y conservación de lazos sociales para favorecer o desfavorecer el mantenimiento, desarrollo, restauración o destrucción de una lengua (Baker 1988).

En este campo, es importante resaltar que la actitud actúa en dos sentidos: como motivante o detonante (input) o como resultado (output). Esto quiere decir que, por ejemplo, si una persona tiene una actitud positiva hacia una lengua, puede desear aprenderla o establecer vínculo con el grupo lingüístico. En este caso, la actitud provoca cierto comportamiento. Sin embargo, a pesar de que la actitud ciertamente es una variable motivacional (input), también necesita ser pensada como resultado (output). Una muestra de éste se observa en los casos en que el producto final de las clases de una lengua en la escuela no sea el de incrementar sólo la proficiencia en la lengua, sino generar una actitud positiva hacia ésta. Una actitud positiva hacia una asignatura puede ser más duradera en su resultado que el conocimiento gramatical, sintáctico o de pronunciación (Baker 1988).

³⁶ Anne Heller es una investigadora húngara radicada en Estados Unidos que estudió la perspectiva social de construcción del prejuicio.

Una faceta de las actitudes hacia las lenguas minoritarias es la relacionada con sus propios usuarios. Es, posible encontrar hablantes que «así demuestren cierta lealtad hacia su lengua como marca de su identidad grupal, perciben las diferencias en las funciones para las cuales se usan las lenguas en la sociedad y, con base en esta percepción, juzgan cuál o cuáles son aptas para mejorar su estatus» (Tovar 1997:26).

Un ejemplo de esta situación, lo brinda el caso de los hablantes de los dialectos portugueses del Uruguay (DPU) en la frontera Uruguaya con Brasil, en un contexto educativo que no facilita un cambio a favor de la lengua minoritaria. Un estudio sobre estas comunidades (Behares, s.d.), reportó la presencia de repudio a la propia lengua materna y de inferioridad lingüística cuya base se ubicó en el encuentro ideológico entre la escuela y la mentalidad colectiva. Esto quiere decir, que la actitud de los miembros del grupo minoritario no surgió espontáneamente. En la escuela, las clases medias (usuarias del español y que a pesar de ser hablantes fluidos del DPU reprimían su uso hasta en el ámbito doméstico) se caracterizaban por adoptar dos posturas: asumir el papel protagónico estigmatizando a los dialectos como propios de una subcultura «analfabeta» y exigir a la escuela su definitiva expulsión. La respuesta se dirigió hacia la represión del uso de dichos dialectos en la práctica y su desconocimiento en la planificación en el ámbito educativo.

Otro ejemplo del mismo estilo, lo aporta la comunidad Sorda estadounidense. En algún momento de la historia de interacción de esa minoría con la comunidad oyente, se consideran de mayor prestigio las variedades de contacto utilizadas en las interacciones con oyentes señantes, que la propia Lengua de Señas Americana, ASL, (Tovar 1997). De acuerdo con la apreciación de Tovar (Ibíd.), es posible que esta situación haya cambiado en la medida que los Sordos se han vuelto más conscientes del valor de su propia lengua. En ello, tiene una contribución esencial la labor de la escuela para Sordos que desde la propuesta educativa bilingüe bicultural que ha orientado el Ministerio de Educación Nacional desde la década de los noventa ha animado a la transformación ideológica profunda en torno a la sordera y a los Sordos (Colombia. INSOR 1998)³⁷.

2.4.2 Actitudes hacia las lenguas

Con la definición de actitud que se tomó previamente (Triandis 1971, Moscovici 1985) podría entenderse, entonces, que este constructo estructurado por los componentes cognitivo, afectivo y conativo se expresaría en el caso de las actitudes hacia las lenguas de la siguiente manera:

³⁷ Esta propuesta se entiende como aquella que se ofrece en una institución educativa exclusiva para Sordos en el cual se desarrolla un proyecto educativo ofrecido a niños y jóvenes que haya accedido o no a la LSC como primera lengua para el desarrollo de la etapa escolar, es decir, todos los grados y niveles de la educación formal. Se fundamenta en los referentes teóricos de la educación bilingüe y bicultural para Sordos, y en coherencia con ello cuenta con una organización curricular pensada por y para los Sordos desde la que se provee un entorno lingüístico, educativo y sociocultural que permita a los educando el acceso y el fortalecimiento a la LSC como primera lengua, la formación integral de los educados como ciudadanos colombianos, su formación bilingüe y bicultural y su proyección a niveles superiores de educación, todo ello como base para una integración efectiva a la sociedad (MEN, INSOR 2006: 10).

- Componente cognitivo, compuesto por los juicios, prejuicios, creencias y conocimientos que se tiene sobre una lengua, sus hablantes o sobre el grupo lingüístico-cultural.
- Componente afectivo, referido a los sentimientos favorables o desfavorables sobre una lengua, sus hablantes o sobre el grupo lingüístico-cultural.
- Componente conativo, que hace referencia a las tendencias de acción o acciones dirigidas a favor o en contra de una lengua, sus hablantes o sobre el grupo lingüístico-cultural.

Con base en estudios realizados en contextos multilingües de América y Europa, y teniendo presente que en la práctica estos componentes son difíciles de separar, por presentarse como una unidad, para el presente estudio se considerarán de la siguiente manera (Fishman 1975, Mackinnon 1981, Lewis 1975, 1981; Jones 1982, Behares, s.d., Baker 1988):

2.4.2.1 Actitudes Positivas

Son aquellos estados o acciones relacionados con el reconocimiento, interés, atracción, curiosidad, aprecio, apoyo, optimismo o positivismo hacia la lengua, sus hablantes o sobre el grupo lingüístico-cultural.

2.4.2.2 Actitudes negativas

Son aquellos estados o acciones relacionados con el rechazo, desprecio, estigmatización, pesimismo o indiferencia hacia la lengua, sus hablantes o sobre el grupo lingüístico-cultural.

2.4.2.3 Actitudes oficiales hacia las lenguas

Vale la pena revisar las actitudes oficiales hacia las lenguas, si se tiene en cuenta que éstas tienen la capacidad de incidir no sólo sobre su estatus sino en la cohesión del grupo lingüístico y el arraigo hacia sus funciones. Las actitudes oficiales hacia las lenguas trascienden de un plano individual y privado a uno público, es decir, en el plano de la representación colectiva que legitima y da autenticidad institucional o estatal sobre una lengua. En la taxonomía propuesta por Cobarrubias y Fishman (1983) se tiene:

- Intento de eliminar una lengua, matarla
- Dejarla que muera
- Coexistencia sin apoyo
- Apoyo parcial hacia funciones lingüísticas específicas
- Adopción como lengua oficial

A continuación, se presenta una discusión sobre cada una de estas actitudes oficiales a partir de lo expresado por estos dos autores.

2.4.2.3.1 Intento de eliminar una lengua

El intento de eliminación de una lengua es poco frecuente y en la mayoría de casos ha sido un fracaso. Este tipo de decisiones involucra la prohibición del uso oficial de dicha lengua en la vida pública, pero difícilmente logra influir en los usos privados, familiares y de tipo comunitario. Estas actitudes oficiales imponen una enorme restricción en el estatus de la lengua que, a pesar de la cruel y forzada asimilación lingüística que implica, difícilmente logra el éxito si la lengua amenazada está bien arraigada, a no ser que la política oficial sea extendida a través de varias generaciones.

En el caso de la lengua de señas, esta actitud oficial se manifiesta claramente a través de la historia educativa de los Sordos. Vale la pena retomar textualmente la nota de Sacks (1994), que por la intensidad que le imprime a este momento histórico logra articularse claramente con la mirada de Fishman y Cobarrubias (1983) en relación con las implicaciones de una actitud tendiente hacia la eliminación de una lengua:

Esta breve edad de oro de escolarización extensa y eficaz para los Sordos, y de formación y enseñanza amplias, duró escasamente tres cuartos de siglo; le puso fin el infame decreto del Congreso Internacional de Educadores de Sordos celebrado en Milán en 1880, que prohibió el uso de lenguaje de señas en la enseñanza. Así, los colegios de señas de España y del resto de Europa y América se clausuraron o se transformaron; dejó de haber profesores Sordos; se impidió o castigó la comunicación por señas incluso fuera de las aulas; y se impuso un oralismo dogmático y rígido. Al cabo de una o dos décadas se perdió lo que se había conseguido en los setenta y cinco años anteriores: el nivel de formación y enseñanza de las personas sordas cayó en picado. Su propio sentido de ser un pueblo, con lengua e identidad propias, desapareció y se vieron reducidos de nuevo a una vida de incompetencia y marginación, aislados, con escasa capacidad para comunicarse y condenados a realizar trabajos serviles. (Sacks 1994: v – vi del prólogo).

Afortunadamente, siguiendo a estos dos autores, esta medida no tuvo su éxito, pues a pesar de perdurar por varias generaciones, los Sordos buscaron formas de reunirse y mantener su lengua, identidad y comunidad. El florecimiento de las asociaciones de Sordos tras la decisión del Congreso de Milán fue determinante, ya que se empezaron a crear en muchas ciudades. Por poner un ejemplo, el centro para Sordos más grande de Madrid, era la *Asociación de Sordos Santa María de la Cabeza* que se inauguró en 1906 (Sacks 1994).

2.4.2.3.2 Dejarla que muera

Según Cobarrubias y Fishman (1985), esta es una actitud hacia las lenguas minoritarias que se presenta con más frecuencia que la eliminación. No incluye un intento agresivo de eliminación, pero en su lugar lo que se presenta es la negligencia oficial. Esta actitud es la que ha caracterizado la situación de muchas lenguas indígenas de América a lo cual se suman otros factores contribuyentes como el bajo conocimiento de parte de la comunidad en lo referente a los derechos lingüísticos.

2.4.2.3.3 Coexistencia sin apoyo

Siguiendo a estos dos autores, significa que la actitud oficial es de una indiferente tolerancia. Esto es, la lengua en cuestión es tolerada y usada en el nivel comunitario pero no tiene apoyo de ningún orden para su uso y mantenimiento. Es la misma comunidad la que se provee de condiciones para mantener su lengua en el ámbito interno de su estructura y prácticas sociales. Ejemplo de esta situación, de igual manera, corresponde al caso de las lenguas indígenas americanas y podría pensarse que también es el caso de las lenguas de señas marcado por el florecimiento de las comunidades de Sordos tras el Congreso de Milán.

Las comunidades sordas fueron surgiendo y lograron su propia organización y desarrollo de su lengua sin apoyo oficial. La historia educativa marcada por el conflicto entre el uso de la lengua oral o la lengua de señas como medio de instrucción y como propósito de la educación, llevó a que se tolerara la presencia de los Sordos y de su lengua sin un reconocimiento oficial de su uso para funciones públicas. De esta manera, la lengua se desarrollaba marginalmente al interior de las asociaciones de Sordos. En todos los rincones del planeta se gestaron asociaciones en diferentes momentos de la historia lo que permite comprender la heterogeneidad encontrada en la evolución de las comunidades sordas, de su lengua y expresiones culturales. En Colombia la primera asociación de Sordos fue la Asociación de Sordos de Bogotá, fundada en 1957, en comparación con asociaciones de Sordos en el continente europeo que reportan su fundación desde principios del siglo XX. Mientras esta conciencia de colectivo y de identidad se construía, como lo plantea Sacks (1994), los Sordos, aceptaron a menudo el criterio oficial de que su lengua de señas ni siquiera era una lengua propiamente dicha, que no podía ponerse al mismo nivel del habla, y por tanto, no era indicada como lengua para la educación.

2.4.2.3.4 Apoyo parcial hacia funciones lingüísticas específicas

Esta actitud incluye alguna clase de apoyo financiero o institucional de carácter oficial asociado con legislaciones que conceden soportes específicos en relación con el incremento de sus funciones en un sentido importante, sin otorgar el estatus de oficialidad a la lengua. (Cobarrubias y Fishman 1983).

Un momento histórico que marca una actitud de apoyo parcial hacia funciones lingüísticas específicas de la LSC puede indicarse a partir del reconocimiento como idioma propio de la Comunidad Sorda del País (Ley 324/96, Art. 2). A su vez implicó un compromiso estatal de auspicio de la investigación, la enseñanza y la difusión de esta lengua (Ley 324/96, Art. 3), así como de garantía para la provisión de intérpretes para que los Sordos pudieran acceder a todos los servicios que como ciudadanos colombianos les confiere la Constitución (Ley 324/96, Art. 7). Fue un hecho, entonces, el despliegue de la LSC como medio de instrucción en la básica primaria y posteriormente su uso en la básica secundaria y media de manera directa o a través de intérpretes, para luego empezar a posicionarse en el ámbito universitario. De este modo, la presencia de la LSC y, por lo tanto, de los Sordos se ha ido haciendo realidad en otros escenarios de la vida pública: en la televisión a través de la interpretación de algunos espacios, en los espacios laborales y artístico-culturales, principalmente.

2.4.2.3.5 Adopción como lengua oficial

En términos estrictos, la adopción de una lengua como lengua oficial implica que sea usada en la educación formal. No obstante, el hecho de ser usada en este ámbito, no necesariamente implica su estatus de oficialidad. (Fishman 1971 en Cobarrubias y Fishman 1983). Para que una lengua sea oficial, ésta debe ser usada con propósitos gubernamentales ya que incluye su uso en documentos públicos del gobierno, Leyes, Decretos, Resoluciones, entre otros.

A pesar de esta definición, también se debe tener en cuenta que existen diferentes niveles de oficialidad. Por ejemplo, una lengua puede disfrutar dicho estatus en el nivel municipal o regional, pero no en el estatal, de cooficialidad con, al menos, otra lengua o, de otra manera, cuando una lengua logra su oficialidad posterior a otra, una de las lenguas es asignada principalmente para uso intranacional mientras la otra es usada para la comunicación internacional.

Lo importante en este sentido de las actitudes oficiales y del carácter oficial de una lengua está en relación con la comprensión de los derechos lingüísticos y sus eventuales consecuencias en su uso como medio de control social (Cobarrubias y Fishman 1983).

La LSC reconocida formalmente a través de la Ley 324 de 1996 y ratificado su carácter de lengua natural de la comunidad sorda colombiana en la Ley 982 de 2005, es usada en la educación formal de básica primaria, secundaria y media así como en la formación superior técnica y universitaria. La presencia de la LSC en la mayor parte de estos niveles educativos, aun es conferida a partir de la presencia de intérpretes de LSC – Castellano. Gubernamentalmente no se emite ningún tipo de documento oficial en esta lengua y cuando, ocasionalmente, aparece en los medios de comunicación también se realiza a través de los servicios de interpretación. De hecho la Ley 982 /05 plantea que «como cualquier otra lengua, puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional» (Capítulo I, Artículo 1, Numeral 10).

2.4.2.4 Ideologías presentes en los planificadores lingüísticos

Es importante considerar que las actitudes, por ser un constructo de los individuos, se encuentran instaladas en diversos niveles del sistema social. Así como se ha indicado, se hallan tanto en las personas que pertenecen al grupo lingüístico que se estudia como en los que se ubican por fuera de él. En éste último es posible identificar actitudes desde quienes integran el núcleo familiar, el entorno comunitario o educativo, hasta aquellos niveles que ejercen algún tipo de gobierno y ostentan un poder político para la toma de decisiones. En este sentido, desde aquellos que tienen la responsabilidad de desarrollar los procesos de planificación lingüística también se identifican ideologías lingüísticas que reflejan un modo de tratamiento de una lengua respecto a otra y, comúnmente, involucra juicios tanto correctos como errados. También las ideologías involucran marcos de referencia alusivos a un ideal social de un grupo lingüístico que evoluciona con el tiempo en la medida en que éstas se van concretando. A pesar de que esta realidad subyace a toda forma de planificación del estatus, estas ideologías han sido rechazadas

en el área de la planificación lingüística, seguramente, porque involucran juicios de valor y dirigen de cierto modo el tratamiento de cuestiones éticas en las decisiones sobre el estatus (Cobarrubias y Fishman 1983). Algunas de las ideologías que proponen estos autores son:

- Asimilación lingüística
- Pluralismo lingüístico
- Vernaculización
- Internacionalización

De nuevo, a partir de los planteamientos de estos dos autores se revisarán cada una estas ideologías para el caso de la LSC.

2.4.2.4.1 Asimilación lingüística

El planteamiento básico de la asimilación lingüística es que todos los hablantes de lengua diferentes a la lengua dominante tienen la capacidad de hablar y funcionar en dicha lengua a pesar de sus orígenes. Se atribuye superioridad lingüística a la lengua dominante y no se otorga, en principio, igualdad de derechos lingüísticos a las minorías.

Como lo dejan ver Lasagabaster y Sierra (2005), sobre esta ideología los ejemplos son numerosos, ya que ocupa la situación vivida a través de la colonización, la adhesión y la emigración e inmigración que, lejos de estancarse, continuará en aumento en los países de Europa, en los Estados Unidos, Canadá y Australia. La presencia de este fenómeno en las escuelas es bastante significativa al generar modificaciones en las características sociodemográficas del contexto educativo que, finalmente, tienen implicaciones en el sistema educativo.

Una medida desde una ideología asimilacionista en el caso específico de las lenguas de señas, puede tomarse en relación con la decisión tomada en el Congreso de Milán. La imposición de la superioridad de la lengua oral se basó en la premisa de que la única manera en la que el espíritu humano podía manifestarse era a través del habla (Oviedo 1998). En consecuencia, las lenguas orales, eran las únicas concebidas como lenguas naturales y por tanto el único camino para la integración de los Sordos a la comunidad oyente.

2.4.2.4.2 Pluralismo lingüístico

En primera instancia es importante tener en cuenta que el pluralismo involucra la coexistencia de diferentes grupos lingüísticos y sus derechos a mantener y cultivar sus lenguas sobre una base de equidad. Bajo el pluralismo, cada lengua es respetada y reconocida de manera autónoma frente a su propio desarrollo. En función de la forma que adopta la coexistencia de las lenguas, el pluralismo se expresa de dos maneras: si la presencia de una de las lenguas es meramente tolerada, posiblemente se le conceda ser usada para algunas funciones aunque de modo restringido como en rituales religiosos, educación, o ambos. La otra forma de pluralismo es aquella en la que el soporte de

oficialidad es extendido a la lengua. El significado más fuerte y usual de pluralismo es el último, es decir, normalmente involucra el conferir el estatus de oficial a las lenguas que coexisten (Cobarrubias y Fishman 1983).

El pluralismo lingüístico en el contexto colombiano se traduce en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural como patrimonio nacional desde la Constitución Política (1991) y, de manera más específica, desde el Ministerio de Educación Nacional, el cual reconoce al país como un estado multilingüe en el cual circulan múltiples códigos sociolingüísticos y culturales (Colombia. MEN 1998). Por tanto, esta ideología ha impregnado especialmente al sistema educativo para lo que se ha generado un soporte legal importante que generan condiciones para el uso y desarrollo, enseñanza y difusión de las lenguas desde los centros e instituciones educativas (Ibíd.). Concedido el estatus lingüístico a la LSC, la conquista de esta lengua en diversos escenarios de la vida pública es un hecho como se indicó en apartados anteriores.

2.4.2.4.3 Vernaculización

Esta ideología involucra varios procesos: restaurar una lengua indígena y adoptarla como lengua oficial, revivir una lengua muerta (como el caso del hebreo en Israel), restaurar una lengua clásica (como el proceso de arabización en Siria, Egipto y Morocco), así como promocionar una lengua indígena a estatus oficial y eventualmente propiciar su estandarización (como el quechua en el Perú) (Cobarrubias y Fishman 1983). Igualmente, teniendo en cuenta que este proceso no sólo ha sido adoptado para lenguas indígenas, técnicamente se podría decir que este proceso es el que se ha dado con la LSC, como lengua de la comunidad sorda, aunque no se acostumbre a mencionarlo de esta manera (Tovar 1997).

2.4.2.4.4 Internacionalización

Esta ideología consiste en la adopción de una lengua no indígena para la comunicación amplia hacia fuera del país. Es posible distinguir varios niveles: a una lengua de comunicación amplia se le puede otorgar el estatus de semi-oficial (como el caso del inglés en la India) o puede ser adopta como oficial para la comunicación externa e interna del país en los casos en los que la lengua indígena oficial no se le considera apta para asumir todas las funciones del estado (es el caso del inglés en Filipinas y Tanzania). La lengua puede ser estudiada y usada como lengua de instrucción en algunos niveles del proceso educativo, particularmente cuando la lengua oficial no es de comunicación amplia (como el caso del inglés en algunas ciudades de Escandinavia), con el fin de promover la posibilidad de comunicación con el mundo académico internacional. En Colombia, por razones obvias la LSC no es asumida de esta manera. Es una lengua usada por los Sordos y aquellos oyentes que tienen algún vínculo afectivo, familiar o profesional con la comunidad sorda. En el país se han difundido cursos de lenguas de comunicación internacional como el inglés, así como de otras lenguas como el francés y alemán ofrecidos por las Fundaciones culturales. Por este mismo orden las asociaciones de Sordos ofrecen cursos de LSC en varios niveles (Fenascol 1997, Asorval 1997).

2.4.2.5 Las actitudes hacia las lenguas y los grupos lingüísticos minoritarios en el contexto educativo

Como se había indicado antes, desde el mismo momento en que una escuela acoge a una comunidad lingüística debe considerarse en sí misma como un escenario multilingüe y multicultural, es decir, como un espacio social en el cual se presentan sujetos hablantes de lenguas diferentes que cuentan con su propia historia, cosmovisión, luchas, conquistas y prácticas sociales, así como con símbolos y valores. Desde allí el conflicto es de esperarse. El problema aquí es que la presencia de actitudes negativas cuando no son tratadas educativamente genera un daño nefasto hacia el mismo sistema educativo y peor aún, hacia la formación de los educandos. Como lo plantea Cummins:

Esta escalada en el contacto intercultural, tanto a nivel doméstico como internacional, tiene grandes implicaciones para nuestras escuelas. En primer lugar, sugiere que la transmisión de una miopía cultural en las escuelas es una receta para el desastre social (Cummins, 2001:291).

Lo lamentable es el hecho que el miembro del grupo lingüístico señalado y estigmatizado es quien recibe toda la carga del conflicto social, como lo reportan diversos estudios en contextos educativos multilingües (Coelho 1988, Cummins 2001, Tazón 2003, Lasagabaster y Sierra 2005) y las respuestas pueden esperarse: evitación de la interacción, desmotivación por la labor escolar, búsqueda de refugio en su propia lengua expandiéndola como lengua de comunicación primaria, expresión de respuestas alineadas traducidas en los llamados problemas de conducta, muestras bulliciosas y jugueteos no permitidos. Todo ello, pone a prueba los límites de un extraño entorno escolar que no lo acoge y que peor, aun, trae consigo la inadaptación a la labor escolar y el fracaso escolar.

Como lo hacen ver Lasagabaster y Sierra (2005), es natural que los educandos se relacionen en la escuela dentro de su propio grupo cultural; en la medida en que tienen más edad, más evidente se hace esta situación. Es de esperar que el que llega a una nueva escuela le sea difícil integrarse socialmente cuando no habla la lengua dominante o cuando no comparte todos los rituales y símbolos de la cultura que lo acoge y puede incluso preferir pasar desapercibido completamente durante los primeros meses. Pero el no contar con oportunidades de relacionarse socialmente por la presencia del prejuicio hacia un colectivo lingüístico y por las actitudes hacia una lengua es evidencia de las representaciones que construyen de su entorno sociolingüístico y las preferencias lingüísticas (cuál es la lengua que más se usa en su contexto, la consideración de su entorno como bilingüe o monolingüe, entre otros). Es decir, es posible que las actitudes hacia las lenguas se deban a la influencia que ejercen los imaginarios construidos en otros espacios sociales más allá de la escuela. Ya se ha indicado el poder de los medios masivos de comunicación en el mantenimiento o cambio de estos constructos.

Para complementar estas ideologías hacia las lenguas, estos mismos autores (2005), ubicados desde el escenario educativo multilingüe en el cual hay una lengua de acogida (podría ser la lengua oficial de la escuela o del país) al lado de otra u otras que son

usadas en una población estudiantil minoritaria, enfatizan la presencia de cuatro ideologías: asimiladora, integradora, segregadora o marginadora.

Con el propósito de lograr la igualdad, la ideología asimiladora busca diluir o eliminar las diferencias culturales y lingüísticas, sobre la base de las formas legitimadas por la mayoría. De esta manera se sustituye la primera lengua de los estudiantes por la lengua de la comunidad de acogida. La ideología integradora presupone que la comunidad de acogida se abre a una realidad multilingüe. Se asume el bilingüismo como una ganancia, lo que implica la enseñanza de la segunda lengua a la vez que se refuerza el conocimiento y uso de la primera lengua; esta ideología da lugar al desarrollo de modelos interculturales. En tercer lugar, la ideología segregadora expresa su respeto a las diferencias culturales y lingüísticas asignando un lugar exterior al sistema educativo. Por último, la ideología marginadora puede ser considerada, en algunos casos, como el resultado de políticas asimiladoras. En otros casos, es un vehículo para dichas políticas: se busca la asimilación cultural y lingüística a través de la separación estratégica y transitoria de quienes son diferentes.

En el escenario educativo multilingüe pueden presentarse situaciones que, aunque no sean establecidas como medidas contrarias a la diversidad, no fomentan el mantenimiento de las características propias de los estudiantes pertenecientes a la minoría lingüística, es decir escenarios en los cuales:

.../la presencia de estos estudiantes no va más allá de la mera coexistencia, ya que no se llevan a cabo acciones que fomenten un contacto más estrecho y la cooperación entre colectivos. De igual forma se puede encontrar que no se establezcan medidas que cultiven actitudes interculturales positivas, ni tampoco se potencia de manera específica la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes. Hechos como estos sitúan a un programa educativo en el marco de la asimilación o hasta en un espacio no excesivamente lejano a la marginación o la segregación dado que no se fomentan las relaciones intergrupales (Lasagabaster y Sierra 2005:80).

Desde estas diversas formas de manifestación de las actitudes hacia las lenguas, es posible encontrar relaciones de interés que permitirían entender elementos que subyacen a la toma de decisiones y sus consecuencias. Por ejemplo, una actitud de rechazo hacia una lengua minoritaria, sería catalogada como una actitud negativa en la medida que implica intenciones oficiales de dejarla morir, eliminarla o dejarla que coexista en el territorio nacional sin ningún tipo de apoyo. Estas actitudes oficiales puestas en la mente de un planificador podrían traducirse en una ideología lingüística de asimilación o segregación. En un sentido contrario, una actitud de reconocimiento hacia una lengua se catalogaría como una actitud positiva en la medida en que se traduzca en un continuo de actitudes oficiales que vayan desde el apoyo parcial para funciones lingüísticas específicas hasta la adopción como lengua oficial, lo que se manifestaría en actitudes de los planificadores dirigidas hacia la vernaculización y el pluralismo lingüístico.

Al introducir este aspecto de la escuela como un escenario en el cual se presentan actitudes hacia las lenguas porque en ella se reflejan y se perpetúan las representaciones sociales existentes en la sociedad, es pertinente revisar este contexto multilingüe y multicultural.

2.5 El escenario Educativo como contexto multilingüe y multicultural

Con lo visto hasta ahora se tiene que en Colombia existen, entre otros, dos comunidades lingüísticas reconocidas en la medida que sus lenguas acreditan tener estatus lingüístico. Una de esas lenguas es la LSC, de carácter visogestual y símbolo de identidad de la comunidad sorda, la otra lengua es el castellano, de carácter auditivo-vocal y lengua oficial del estado colombiano. De manera natural y oficial, se le han asignado funciones sociales a cada una de ellas y este hecho ha estipulado o ratificado su estatus. Por otra parte se presentan actitudes hacia las dos lenguas que, de manera directa o indirecta, determinan la toma de decisiones sobre sus usos sociales. Ha de tenerse en cuenta, como lo plantea Muñoz (2000), estas lenguas de las que se habla no se hallan en un vacío social en ningún sentido; la comunidad sorda, al no encontrarse aislada de la comunidad oyente, comparte muchos escenarios sociales y, por otra parte, la interacción entre estos dos grupos sucede en un contexto determinado y esto implica que dicha interacción esté sujeta a su influencia.

Por tanto, comprender el funcionamiento del contexto en el que acontece dicho encuentro lingüístico ayuda a la identificación de cómo sus características pueden tener implicaciones no sólo en el aprendizaje de las lenguas, sino también en elementos psicosociales como las actitudes y las relaciones intergrupales entre los miembros de las dos comunidades lingüísticas. Esta situación, como ya se ha indicado, tiene su vínculo con la toma de decisiones para la asignación de usos sociales a las lenguas en un contexto tan específico como el de la escuela.

2.5.1 Los contextos sociales

Para el presente estudio los contextos se entienden como entidades formadas por los ambientes y los individuos que se encuentran en interacción. No son ámbitos independientes de las personas, son construcciones humanas y, por tanto, de un carácter eminentemente social que enmarcan e influyen en el desarrollo dado su permanente influencia recíproca entre los diversos niveles del ambiente ecológico (Siegel y Cohen 1991).

Tomando como punto de partida elementos de la teoría ecológica de sistemas de Urie Bronfenbrenner (1979), Clemente y Hernández (1996:28) hacen un aporte importante para la comprensión de las características de los contextos y sus relaciones³⁸. Esta teoría que ha contribuido especialmente a ampliar la perspectiva del desarrollo humano, permite en el presente estudio entender el comportamiento humano en relación con las lenguas más allá de los microsistemas como la familia y la escuela y considera siempre presentes los contextos culturales y sociohistóricos ya que el individuo está incluido en una comunidad interconectada organizada en redes de carácter social y cultural. En primera instancia se describirán los contextos humanos a partir de sus propias características:

³⁸ El enfoque ecológico de Bronfenbrenner es una perspectiva o corriente psicológica que se incorporó con fuerza al escenario académico en los años setenta reivindicando una aproximación diferente al concepto de entorno o ambiente y una revalorización de su papel en el comportamiento que ha generado una renovada corriente ecológica (Clemente y Hernández 1996).

Los contextos son construcciones humanas. Los contextos son algo más que el espacio físico que rodea a los individuos, son ámbitos que no solo envuelven el cambio del sujeto sino que dependen de la influencia de las mismas personas que acompañan, ayudan, colaboran o participan en dicho proceso de cambio.

Los contextos son constructos eminentemente sociales. Los ámbitos espaciales en los que se desarrollan acciones humanas «están dirigidos y organizados en los contextos de naturaleza social y organizados según reglas de influencia psicosociales» (Clemente y Hernández 1996:28). Así, el propósito de una persona o grupo de personas que conforman un contexto puede generar modificaciones en su propia organización.

Los contextos integran elementos de naturaleza psicológica no espacial. Si las personas contribuyen a crear sus propios contextos, es obvio que éstos puedan presentar características propias o diferenciales atribuibles a las características de los sujetos que los constituyen.

Los contextos enmarcan e influyen en el desarrollo. No solo los autores ecólogos, sino todas las teorías implicadas en los paradigmas contextuales hacen énfasis en las diferencias causadas por los ámbitos contextuales que rodean a los individuos. Sucesos sociohistóricos, por ejemplo, ligados al cambio de grupos de humanos afectan considerablemente su comportamiento y desarrollo.

Los diversos contextos mantienen flujos de influencia recíproca. Las influencias contextuales son bidireccionales y recíprocas a nivel intercontextual. Este efecto mutuo de variables de la misma o diferente naturaleza social está en relación con la particularidad de los contextos sociales: la interacción entre humanos o grupos de humanos, de forma que un contexto influye en los demás y cada uno de los otros en los primeros.

Así, el escenario en donde acontecen los comportamientos lingüísticos como el que interesa definir para orientar un trabajo hacia la planificación lingüística del estatus de la LSC, es un escenario natural en el sentido de formar parte de la vida habitual de los individuos que lo conforman y lo organizan. Podría entenderse que el comportamiento que se quiere definir «se produce en una particular y concreta constelación de tiempo, lugar y objeto» (Clemente en Clemente y Hernández 1996:22). No obstante, considerar exclusivamente lo que acontece en el entorno próximo o inmediato es insuficiente. Justo aquí es donde la concepción sistémica brinda un soporte importante para comprender el funcionamiento de la realidad sociolingüística en un momento y espacio específico si se tiene en cuenta que, precisamente, estas realidades son construidas y percibidas por las personas que hacen parte de los diversos niveles del ambiente ecológico. Por tanto, desde esta perspectiva es necesario incluir aquellos otros entornos en los que no figura cotidianamente la LSC, sus usuarios nativos (Sordos), los oyentes ni los tomadores de decisiones pero, que de forma indirecta, afectan significativamente lo que acontece con dicha lengua. Esta es una estructura múltiple y seriada de entornos en interacción que requiere ser vista en término de sistemas. Estas estructuras son denominadas niveles del ambiente ecológico y son: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el

microsistema (Bronfenbrenner 1979). Para el caso que ocupa esta investigación se tomarán de la siguiente manera:

El microsistema es el nivel más interno del ambiente y queda delimitado por aquellas actividades, roles y relaciones que se presentan en relación con los usos de la LSC en los entornos inmediatos, en este caso el grupo de pares Sordos y oyentes y la institución educativa.

El mesosistema es el segundo nivel del ambiente ecológico y se comprenderá en este caso como las interrelaciones de dos o más entornos en relación con el comportamiento lingüístico que se estudia. Es decir las relaciones existentes en el uso de la LSC entre diversos microcontextos. Es importante tener en mente que el grado de vinculación y armonía entre los entornos tienen un mayor impacto positivo en el comportamiento estudiado.

El exosistema es el tercer nivel del ambiente ecológico y se entiende como aquellos entornos en los que no se usa la LSC de manera activa ni permanente, pero en los cuales se producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno estudiado.

De igual manera se tomará el ambiente más externo que es el macrosistema, entendido como el «conjunto de creencias, actitudes, tradiciones, valores, leyes, etc. que caracterizan la cultura o subcultura. No constituye un contexto o entorno específico, sino más bien un entorno global que explica la homogeneidad y las correspondencias entre los niveles del ambiente ecológico precedentes» (Clemente en Clemente y Hernández 1996:100). Este es una de los contextos más estables de los niveles. Un cambio en éste repercute significativamente en la organización de los otros niveles del ambiente ecológico; de ahí la importancia de tomar aquellos aspectos de orden histórico, cultural, social y político, cuya existencia influye en la realidad sociolingüística de las dos comunidades que se encuentran en el contexto educativo que se estudia.

2.5.2 La diversidad lingüística en el contexto educativo

Puesto que el proceso de planificación lingüística se propone para un microcontexto específico, es decir para una institución educativa, vale la pena hacer una revisión de sus características cuando en él se presenta la diversidad lingüística.

La heterogeneidad lingüística de las poblaciones que componen a los estados ha sido más la regla que la excepción. Basta pensar que en el mundo se hablan aproximadamente 6703 lenguas, repartidas entre los aproximadamente 200 estados-nación actuales. América no es la excepción. El continente americano posee el 15 % de dicha totalidad, es decir aproximadamente mil lenguas distintas (Instituto Lingüístico de Verano 1998), cuyas comunidades son usualmente pequeñas, es decir se reportan entre 500 y 50.000 hablantes y en muy pocas lenguas rebasan el millón de hablantes (maya, náhuatl, quiché, quechua, aymarará) con índices de bilingüismo muy variables y muy bajos índices de alfabetización (Díaz 1998). El continente europeo es una de las regiones con menor diversidad lingüística, pero aun así la pluralidad lingüística en los diferentes estados lo es

cada vez más debido a la inmigración. El reconocimiento que se viene adelantando de las lenguas de las minorías en muchos países de los cinco continentes ha permitido reafirmar dicha realidad lingüística. En este proceso han sido de soporte fundamental no solo las Cartas Constitucionales de cada país o los actos legislativos que formalizan la presencia de las lenguas no oficiales en cada territorio nacional. También han surgido instrumentos internacionales que generan un ambiente propicio para proteger, mantener y favorecer el desarrollo de las lenguas minoritarias. Están: la *Convención de la UNESCO para la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (2005); los documentos oficiales de la ONU en los cuales esta organización ha reconocido la existencia de las lenguas minoritarias; la *Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad* (2006), que reconoce la existencia de las lenguas de señas; la *Convención para la Protección de Minorías Nacionales*; y la *Carta Constitucional Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias* que se han establecido en varios países europeos.

Esta realidad ha llevado a las diversas sociedades hacia procesos de transformación socio-cultural hacia el multilingüismo y el multiculturalismo, siendo en la escuela un fenómeno cada vez más frecuente. «Esta transformación es impulsada básicamente por dos tipos de procesos sociológicos los cuales pueden definirse como de tipo centrífugo y centrípeto respectivamente» (Lasagabaster y Sierra. Coords. 2005: 74): El primero hace referencia a los procesos en los cuales una sociedad económicamente desarrollada aspira a aprender una lengua de otra sociedad y a conocer su cultura como medio para su promoción social, cultural y profesional. Este es el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés el francés o el alemán. El proceso centrípeto se produce cuando unos individuos, pertenecientes a una sociedad, se desplazan con la intención de instalarse en otra sociedad que les pueda proporcionar un refugio económico o político, es decir casos relacionados con procesos migratorios. En la actualidad la inmigración se ha disparado, impulsada por una imagen progresista de varios países de Europa, de los Estados Unidos, Canadá y Australia, principalmente, coincidiendo entre expertos en que es muy probable que se mantenga en el futuro la progresión que se está produciendo durante las últimas décadas (Lasagabaster y Sierra. Coords. 2005).

2.5.3 El conflicto en el contexto escolar multilingüe y multicultural

La presencia de la diversidad lingüística a nivel mundial y en Colombia, de manera particular, es una realidad que ya no puede ignorarse y su efecto en la escuela es trascendental en la formación de una cultura que reconozca la multiplicidad de los valores culturales. En el momento que una institución educativa acoge a un grupo lingüístico diferente, este contexto se transforma, pues no solo cambian sus actores, sino todos los elementos que su presencia, su lengua, sus formas de relación y sus valores plantean al contexto educativo. En este encuentro interlingüístico e intercultural, el conflicto ha de esperarse.

Es posible que algunos estudiantes se encuentren en un contexto de transición (Bronfenbrenner 1979), es decir, que sea primera experiencia de estar una institución educativa con características lingüísticas y culturales diferentes. Este proceso entre su escuela

habitual y la nueva le implica un cambio fundamental en su modo de vida: los estudiantes que llegan a la nueva institución educativa y que son hablantes de lenguas minoritarias, en ocasiones tienen dificultades para adaptarse al nuevo entorno, a su organización, a sus dinámicas y a sus formas de relación (Lasagabaster y Sierra. Coords. 2005). La mayoría de los que llegan por primera vez se sienten intimidados por situaciones que poco entienden y, peor aún, pueden tener miedo de cometer errores lingüísticos y sociales cada vez que se comunican.

En los casos de estudiantes de minorías lingüísticas que han tenido éxito escolar en su escuela anterior, es más probable que tengan una transición menos traumática a la nueva escuela, ya que el nuevo sistema escolar puede ser muy diferente al previo, pero la experiencia todavía se reconoce como escolarización. Por otra parte, puede generarse conflictos por las diferencias culturales que el estudiante de minoría encuentra en su nuevo contexto educativo.

«La cultura de la escuela es el estilo de vida de la escuela en su totalidad e incluye la manera en la que los adultos y los niños se comportan entre sí, la forma en la que se espera que aprendan los niños, el contenido del currículo y los acontecimientos que se celebran en la escuela» (Lasagabaster y Sierra. Coords. 2005:33).

Estos mismos autores (2005) sostienen que, las relaciones alumno-profesor pueden ser muy diferentes de las relaciones entre estudiantes y profesores de una escuela a otra, máxime si está mediado por la identidad que se establece al compartir la misma lengua. Estas diferencias pueden generar dificultad en la interpretación de expresiones verbales y no verbales que tengan un componente muy propio de cada grupo lingüístico. Otras situaciones como la distancia que se establece en la interacción, cuándo y con quién es apropiado establecer contacto visual, formas de expresar las peticiones, las advertencias, el consejo o el rechazo también pueden generar conflicto si plantean diferencias que choquen con lo socialmente aceptado por cada grupo. Estas faltas de entendimiento cultural generan desajustes que llegan a ser causa de mucha frustración en la comunicación intercultural.

Por otra parte, el elemento identidad también aparece en el conflicto. En el nuevo entorno educativo el estudiante perteneciente a la minoría puede encontrarse con pocas o nulas imágenes positivas de personas de su grupo lingüístico. Como lo plantean Lasagabaster y Sierra (2005), la falta de modelo puede crear expectativas e imágenes negativas de los miembros de una comunidad lingüística entre los miembros de la sociedad establecida. Esto puede generarse por varias situaciones, entre ellas: las representaciones sociales sobre un grupo minoritario existentes de un nivel a otro (microsistema, exosistema, macrosistema); la identificación de pocas personas pertenecientes a la minoría que ocupan posiciones de reconocimiento social o autoridad en la sociedad dominante. Además, en cualquier sistema cultural a la lengua dominante y a la identidad social dominante se le atribuye mayor prestigio por parte de los grupos mayoritarios y minoritarios y las lenguas de las minorías y su identidad social minoritaria tienden a ser estigmatizadas por los miembros de la comunidad.

Esta estigmatización, basada en el uso de la lengua, como lo muestra Freeman (1998), puede afectar negativamente la lengua minoritaria de los estudiantes de dos formas: primero, los hablantes de la lengua mayoritaria pueden generar discriminación en contra de los usuarios de la lengua minoritaria. Segundo, al sentirse discriminados negativamente pueden enfrentar la inequidad en el acceso para participar en el discurso educacional. Esta presunción y expectativa por parte de los estudiantes de la lengua minoritaria acerca de su propia desigualdad en la escuela puede también perpetuar a la minoría a un estatus subordinado, lo que tiene un impacto muy negativo sobre la autoestima del estudiante que ingresa a este nuevo entorno pues llega a afectar, incluso, la motivación para aprender. En este caso, la escuela como un sistema de comunicación cultural lleva a que este grupo desarrolle una comprensión de su propio rol subordinado en la escuela y sociedad a través de su propia posición negativa en el discurso educativo. El posicionamiento negativo de los estudiantes de la minoría lingüística frente a su proficiencia en la lengua de la mayoría o frente a la interacción en el discurso académico, sumado al hecho de que sus historias, artes, literatura, contribuciones y perspectivas sean marginadas, estereotipadas o no sean incluidas en los contenidos del currículo, pueden todas ellas contribuir a subordinar el rol de la minoría primero en la escuela y posteriormente en la sociedad.

Este mismo autor, afirma que existe otro elemento que puede generar conflicto en un escenario educativo multilingüe: es el hecho de que «la primera lengua de los estudiantes pertenecientes a la minoría, continúa siendo importante en su desarrollo lingüístico, social y cognitivo» (Freeman 1998:44), pero éstos no necesariamente encuentran respuesta en su nuevo entorno educativo. Suele ocurrir que la lengua nativa de los estudiantes que provienen de la minoría sea implícitamente definida como un problema que necesita ser superado con el fin de que los estudiantes participen igualmente en la clase. Por extensión, estos estudiantes son igualmente definidos como un problema que necesitan ser corregidos. Si a esto se suma el fracaso de los profesores para reconocer (intencional o inadvertidamente) las diferencias culturales al abordar pedagógicamente a los dos grupos lingüísticos, todo esto puede orientar hacia la estructuración de prejuicios que aparecen, entre otros, en el discurso del maestro.

Al retomar el elemento de identidad, Freeman (1998) plantea que es necesario tener presente que el discurso juega un rol significativo en la construcción de la identidad social. Así, es posible para un individuo reconocer un discurso que lo posicione negativamente y, en consecuencia, rechazarlo e intentar reponerlo favorablemente (Davies & Harré 1990, en Freeman 1998). Esta orientación teórica permite comprender hechos como que en una escuela haya un reconocimiento colectivo por parte de los educadores de las prácticas discriminadoras en contra de los estudiantes de la minoría lingüística a través del discurso educativo de la institución. Rechazado este discurso, a los maestros se les hace más fácil construir colectivamente una alternativa de discurso educacional diferente (Freeman 1998).

La integración de dos grupos lingüísticos con estatus social diferente en el escenario educativo plantea otras implicaciones que, igualmente, involucra a ambos grupos. Se trata de la relacionada con la presencia de motivantes para aprender otra lengua en la

escuela ya que dicha integración «no se da simplemente proporcionando un pupitre en la clase al alumno» (Freeman 1998:48). Al respecto, este autor afirma que esta motivación es posible que se genere en la escuela si con la nueva lengua se logra hacer algo que tenga utilidad para los intereses y necesidades de un estudiante (edad y roles sociales asumidos o potenciales) como aprender un deporte, resolver una tarea, acceder a una obra de teatro, plantear una salida, trabajar en un proyecto grupal. Desde allí, un contexto educativo multilingüe, más allá de los conflictos que plantea, es el entorno ideal para que se produzca un intercambio de experiencias y saberes entre las personas que hacen parte de los grupos lingüísticos que integran el contexto educativo. Las características multilingües de este contexto ofrecen oportunidades de enriquecimiento de la formación al generar un ambiente que propicia el aprendizaje de una nueva lengua para la integración social así como para la promoción de actitudes interculturales positivas entre los estudiantes.

Lamentablemente, la presencia de estudiantes cuyas primeras lenguas son diferentes no lleva necesariamente a una reflexión sobre el modelo lingüístico que se tiene o se debe tener en correspondencia con una realidad multilingüe y multicultural existente en la escuela. La vida cotidiana de muchas instituciones educativas que viven esta realidad, aún se desarrolla en un entorno fuertemente monolingüe, lo que provoca que el multilingüismo sea todavía demasiado invisible. En coherencia con el planteamiento anterior, esta invisibilidad se evidencia de manera particularmente significativa en lo curricular, es decir, en los espacios asignados a las lenguas en el currículo, en las formas de abordarlas en la cotidianidad escolar y, de manera especial, en el desarrollo de la comunicación ordinaria entre los miembros de la comunidad educativa.

Los aspectos planteados hasta aquí permiten afirmar que la ubicación del conflicto en la escuela multilingüe no puede reducirse a plantear que «el problema de las minorías en realidad es un problema de las mayorías» (Jung1992:148). Todo lo contrario, como el mismo Jung lo plantea, tanto en la comprensión del conflicto y su fuente así como en el planteamiento de alternativas para su abordaje educativo debe tenerse en cuenta tanto el grupo discriminado como el grupo privilegiado e influir fundamentalmente en el discurso sobre política educativa para el grupo minoritario. Esta acción es pertinente, si se piensa que el orden social en las escuelas no tiene que reflejar y perpetuar el discurso dominante de la comunidad para discriminar a las minorías lingüísticas (Freeman 1998).

Ya se ha hablado de las ideologías en torno a las lenguas existentes en la escuela (asimilación, segregación, integración o marginación). Estas son alternativas para abordar desde el escenario educativo la aceptación o rechazo de la estigmatización que se da a los grupos minoritarios. No obstante, cuando se plantea la ausencia o poca reflexión educativa sobre el modelo lingüístico que debe proveerse frente a la realidad multilingüe y multicultural que se vive en este contexto, se refiere a formas de brindar soporte para proveer igualdad de oportunidades para la participación de todos sus estudiantes y promover el cambio social de abajo hacia arriba (Taifel 1974 en Freeman 1998).

Una estrategia que se considera de impacto formativo para la comunidad educativa y de fortalecimiento del grupo minoritario en dicho contexto es la de crear una nueva dimensión

para la comparación puesto que no se tiene como propósito negar la diferencia, todo lo contrario, se espera que se haga visible.

Cuando existe una creencia colectiva que el grupo minoritario es discriminado en la escuela y la sociedad, una meta primordial en la escuela es la creación de un espacio para la co-construcción de una identidad social positivamente evaluada. La escuela, además, puede hacer un esfuerzo colectivo para socializar los niños de la minoría y la mayoría por igual bajo el reconocimiento de la existencia de una identidad social positiva de la minoría cuyas diferencias son esperables (posibles), toleradas y respetadas (Freeman 1998:81).

Siguiendo con la mirada que Freeman (1998) logra de la escuela, se insiste en ésta puede ser considerada como un rico escenario para el cambio social si se tiene en cuenta que los educadores reconocen que las prácticas que discriminan prevalecen en la escuela, se reflejan y perpetúan en el micronivel de la interacción del aula de clase y de ahí vuelven y ascienden en las prácticas y representaciones de la minoría en diversas instancias de la escuela y la sociedad. De igual forma los maestros reconocen que ellos pueden trabajar en el cuestionamiento y transformación de dichas prácticas en el micronivel de interacción del aula de clase (Fairclough 1989, en Freeman 1998,) y construir alternativas de un discurso educacional que apoye los procesos de socialización de sus estudiantes en el marco de la comprensión de la existencia de diversas identidades sociales en el marco de un plan o proyecto que apoye el mantenimiento de la lengua nativa de la minoría, su cultura e identidad social así como la adquisición de la lengua estándar de la mayoría y promover definitivamente la participación con éxito del grupo lingüístico minoritario en el escenario educativo.

2.6 La Planificación Lingüística del estatus

En este momento del recorrido teórico se han revisado las concepciones y actitudes que pueden circular en torno a las dos lenguas que se encuentran en relación permanente en el contexto educativo que se estudia: el castellano y la LSC y en consecuencia, se identificaron diversas funciones sociales y como han sido asignadas a las dos lenguas. Por otra parte, pero en estrecha relación, se estudió la forma cómo se estructuran los contextos sociales como soporte para entender el abordaje de un comportamiento lingüístico en un escenario tan específico como el de la escuela multilingüe en la cual se presentan fenómenos muy particulares que favorecen o ponen en riesgo la situación de las lenguas minoritarias en una relación permanente con las características de los macrocontextos y exocontextos. Con este panorama, se entra a revisar la planificación lingüística desde una definición general hasta su definición particular en relación con el estatus que se ajuste a la realidad contextual de las lenguas que se consideran en el presente estudio, los propósitos, características y condiciones de dicho proceso así como los factores que se deben abordar particularmente en la primer etapa, de diagnóstico o examen de la realidad, que es la que se aborda en esta investigación.

2.6.1 Definición de Planificación Lingüística

La planificación lingüística es concebida como una subdisciplina de la sociología de la lengua (Fishman 1971) básicamente por tres razones: se le considera un gran ejemplo

de comportamiento manifiesto respecto de la lengua, intenta influir en el uso de la lengua y, a la vez, es objeto de influencia de actitudes lingüísticas. Por tanto, la planificación lingüística aporta en la comprensión de la interacción entre los comportamientos sociales y lingüísticos y las consecuencias de éstos en uno y otro (Eastman 1983).

Cooper (1997) recoge de manera exhaustiva las diversas nominaciones recibidas desde 1950. Posiblemente *ingeniería lingüística* haya sido el primer nombre asignado por Miller. De igual manera han surgido otros términos como *glotopolítica* (Hall 1951), *desarrollo lingüístico* (Noss 1967), *reglamentación lingüística* (Gorman 1973) y *gestión política* (Jernudd y Nestupný 1986). El término que más se usa es el de *planificación lingüística* y según Einar Haugen, esta expresión fue acuñada por Uriel Weinreich, pionero de los estudios modernos sobre bilingüismo, quien la usó por primera vez en un seminario celebrado en la Universidad de Columbia en 1957. El mismo Haugen fue quien la usó por primera vez en una publicación en 1959 («*Planning for a Standard Language in Modern Norway*», *Antropological Linguistics*, 1(3), págs. 8-21). Los planificadores lingüísticos como Rubin, Jernud, Das Gupta, Fishman y Ferguson (1977) Eastman (1983), Cobarrubias y Fishman (1983), y el mismo Cooper (1997) utilizan esta nominación. En Colombia, Lionel Tovar quien ha hecho aportes para pensarse la planificación lingüística en el campo de la LSC ha elegido usar el término *planeación lingüística* (1997, 1999)³⁹. Independiente del término que se adopte, no debe confundirse con un término que ha sido usado como sinónimo y es el de *política lingüística* que ha de entender como el objetivo de la planificación lingüística (Cooper 1997, Tovar 1999).

Para los propósitos del presente estudio se toma el término *planificación lingüística* y la definición adoptada por Tovar (1999). En su experiencia con la comunidad sorda ha retomando las propuestas de otros autores (Eastman, 1983; Fasold, 1984; Christian, 1988 y Cooper, 1989) para proponer una definición incluyente de la situación de muchos grupos, y entre éstos el de la comunidad sorda. Así planificación lingüística se entiende como todas aquellas «acciones deliberadas de individuos, instituciones o gobiernos tendientes a cambiar o mantener el estatus, las formas o las maneras de adquisición de lenguas o variedades de lenguas en grupos determinados» (Tovar 1999: 224). Esta definición, como lo plantea el mismo Tovar (1999), deja un elemento de interés en este tipo de procesos que están en relación estrecha con procesos de orden sociolingüístico, político y sociopsicológicos y es el hecho de tener como punto de partida la posibilidad de influir sobre el comportamiento lingüístico. Esto significa que la noción de lenguaje que le da soporte al proceso de planificación lingüística, válida para los propósitos de la presente investigación, es de adhesión a la teoría sociolingüística que hace énfasis en la naturaleza social del lenguaje (Appel & Muysken, 1987). En este sentido no se concibe al lenguaje como un sistema autosuficiente, todo lo contrario, se concibe como producto de la interacción social en un contexto histórico cultural y la lengua se asume esencialmente como producto cultural humano, situado en un contexto histórico siempre cambiante (Romaine 1996:191). Por esto, aspectos como las actitudes hacia la lengua,

³⁹ Lionel Tovar toma este término como traducción literal del término inglés *language planning*. De los tres equivalentes castellanos evaluados por el autor, *planeamiento*, *planificación* y *planeación*, prefirió este último debido a que lo consideraba más corto y por tener numerosos precedentes en otras esferas de la vida nacional (N. del A. 1997:19). La versión en español del texto de Cooper (1989) *Language Planning and Social Change* es traducido como *La Planificación Lingüística y el Cambio Social* (1997)

el estatus social, su uso de acuerdo al contexto, así como su papel simbólico en la construcción de identidad social y cultural son de importancia para comprender que esta actividad no está bajo el control total del planificador cuando se cuenta con factores externos que influyen así como la presencia de diversos actores de la comunidad que llegan con sus propias historias, ideologías y actitudes. Desde esta perspectiva de lenguaje las metas lingüísticas no pueden ser planteadas desde el abstracto sino en contexto y de ahí que sea imprescindible desarrollar un proceso con un enfoque como el propuesto inicialmente por Haugen / Fishman «basado en la comunidad» (Eastman 1983:135) acorde con las necesidades sentidas desde los actores involucrados con el comportamiento lingüístico que se requiere abordar y que pueda proveer elecciones y decisiones sobre la lengua con un sentido práctico considerando los recursos disponibles.

Ruiz (1984, en Cummins 2000) distingue tres perspectivas en el manejo de la lengua por parte de los planificadores lingüísticos: La lengua como problema, como derecho o como recurso. Al abordar la lengua como un problema el proceso de planificación lingüística se centra en la resolución de problemas sociales relacionados con el aprendizaje de la lengua o la diversidad lingüística. Un ejemplo de ello son los programas bilingües de transición en los cuales se tiene como objetivo resolver el problema relacionado con el hecho de que los niños de la minoría llegan a la escuela sin saber hablar la lengua de la mayoría en la cual se desarrolla el currículo. En la orientación de la lengua como un derecho, se pone de manifiesto los derechos lingüísticos activados o reconocidos en muchos países durante los últimos 20 años (Skutnabb-kangas 2000). Ejemplo de esta orientación lo constituyen las acciones dirigidas hacia los grupos minoritarios en el reconocimiento de acceder a la educación en su lengua materna.

Los dos primeros sentidos, la lengua como problema y como derecho han tenido históricamente mayor peso. La perspectiva de la lengua como recurso ha ido tomando importancia progresivamente, con la afirmación de los derechos lingüísticos y desde el interés en la protección de los grupos minoritarios. A pesar de la importancia y necesidad de llevar a cabo procesos de planificación lingüística desde estas dos orientaciones, «ninguna de ellas es suficiente como base de la planificación del lenguaje en sociedades lingüísticamente diversas, porque, a menudo, la hostilidad y la tendencia a la división son inherentes a estas orientaciones» (Ruiz 1984 en Cummins 2002:196).

Al pensar en la situación lingüística de la comunidad sorda, podría pensarse que el Congreso de Milán en 1880 promovió, por primera vez y como un hito en la historia de la planificación lingüística para estas comunidades, una perspectiva de la lengua como problema. Esta orientación se tradujo en las acciones emprendidas mundialmente tendientes a diseñar propuestas educativas con propósitos específicos de enseñar la lengua oral de cada país a los Sordos con el fin de resolver el problema de una supuesta ausencia de lenguaje y como única posibilidad de integrarse a la vida nacional usuaria de dicha lengua dominante. Los planteamientos logrados por Sacks (1994) evidencian las bases que se sentaron en la década de 1960 para una modificación en esta orientación gracias a la reivindicación de la lengua de señas como un auténtica lengua, sumado a una explosión de movimientos de defensa de las libertades civiles de todo tipo en los

Estados Unidos. En la década de 1970 esta movilización se tradujo en la conformación de grupos de «orgullo sordo», la proliferación de libros, de obras teatrales, de películas y programas televisivos en los que se promovió una visión positiva de los Sordos y de su lengua (Sacks 1994). Este hecho llevó a definir nuevas políticas lingüísticas que, aunque equivocadas, permitieron el ingreso de algunas señas de la lengua de señas al espacio educativo. Desde ese momento, la orientación que ha tenido la planificación frente a la situación lingüística de la comunidad sorda ha sido la de la lengua como un derecho. La movilización de la misma comunidad sorda ha sido determinante en este cambio de orientación al contar con mayor número de Sordos en la universidad, hecho que posibilitó la aparición de una élite sorda muy instruida con conciencia política y a veces militante que llevó a que en 1988 se produjera la «revolución de los Sordos» en la Universidad de Gallaudet de Washington y al año siguiente se celebró en esa misma ciudad el gran festival internacional de los Sordos *Deaf Way* (Ibíd.). En cada encuentro mundial de Sordos sigue vigente esta orientación evidente en el eslogan del último congreso celebrado en 1997 *La lengua de signos: cuestión de derechos* y en el hecho de contar con más de 40 países han logrado el reconocimiento oficial de la lengua de señas (FMS 2007). No obstante, al contar aun con un promedio de 150 países que aun no logran su reconocimiento, y que a pesar de ello se vulnera el derecho de asignarles usos sociales a dicha lengua más allá de las funciones inferiores, seguramente que esta orientación seguirá prevaleciendo por mucho tiempo.

La realidad multilingüe del contexto mundial, llama a hacer hincapié en la orientación de la lengua como recurso, en la que «la diversidad lingüística se considera como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad» (FMS 2007). Desde esta perspectiva, una consecuencia es la intención o compromiso de estimular a los grupos mayoritarios hacia el aprendizaje del o de los idiomas minoritarios y para ello debe facilitárseles a todos los estudiantes las oportunidades para hacerlo en escuelas en donde se promueva una lengua minoritaria además de la dominante (Cummins 2002). Una perspectiva de la planificación lingüística en este sentido en el caso colombiano, sentarían bases para «trabajar por un país en el que todas sus lenguas, la oficial de toda la nación, las minoritarias cooficiales en sus comunidades y las lenguas extranjeras, cumplan el papel de fortalecer a los individuos y comunidades, ayudándonos a establecer puentes entre las culturas a nivel nacional e internacional» (Tovar 1999:235).

2.6.2 La Planificación Lingüística en el microcontexto escolar

Algunos eruditos de la planificación lingüística son reacios a considerar este tipo de procesos para unidades sociales a pequeña escala tales como la escuela, lugar de trabajo, la iglesia e incluso la familia y las decisiones tomadas a este nivel llegan a ser catalogadas como triviales en el campo (Cooper 1997). No obstante, el mismo Cooper considera un error definir la planificación lingüística exclusivamente en términos de actividades a nivel macrosociológico y afirma que excluir tales casos de pequeña escala, es decir de microcontextos, es empobrecer el campo.

Por tanto, la planificación lingüística ha de considerarse que se desarrolla en diversos niveles: puede ser individual, institucional, puede tratarse de esfuerzos de particulares u

oficial; puede darse una de manera directa o indirecta; desde la base o desde la cúspide y su alcance puede ser familiar, institucional, local, nacional o mundial (Tovar 1997).

Independiente de donde surja el proceso, es más importante no perder de vista que presumiblemente la presencia de factores que restringen o favorecen planificación lingüística en el nivel más alto, puede que operen así mismo en niveles más bajos. Prator (en Cooper 1997) considera que hacer política lingüística (el prefiere este término en lugar de PL: *lenguaje policy-making*) en el ámbito educativo, incluye no sólo decisiones a nivel nacional, sino, además decisiones de niveles más bajos que deben de tomarse para implementar decisiones del más alto nivel. Sin embargo, en ocasiones, las decisiones se toman abajo y progresivamente van impactando otros niveles hasta lograr un cambio a nivel nacional. Por ejemplo, antes que se reconociera la LSC como lengua para la educación de los Sordos por parte del estado, ya se habían dado diversas experiencias en diferentes regiones del país que, de alguna manera, movilizaron y gestaron las bases hacia el cambio (MEN-INSOR 2006). Esta visión de la interacción existente entre los diversos niveles sociales provee un puente entre las características del macrocontexto y las del micronivel necesarias de considerar para tomar decisiones e implementar una política lingüística a nivel educativo.

Por tanto, la planificación lingüística en un nivel microsociológico como la institución educativa se justifica y en ella se tendrán en cuenta el mismo tipo de consideraciones para la toma de decisiones ya que los mismos procesos que operan en una planificación a macronivel también operan en la planificación en un micronivel (Cooper 1997). Cuando de contextos multilingües se trata, definitivamente la educación requiere de un proceso de planificación lingüística si se tiene la expectativa de interpretar los aspectos sociales de la complejidad lingüística para la decisión del rol de cada lengua en el proceso educativo de tal forma que se pueda recomendar si se necesita el mantenimiento lingüístico o el cambio y prever los efectos que dicho proceso tendría en el «*status quo*» del escenario educativo (Eastman 1983).

Los diferentes usos de una lengua en el contexto educativo multilingüe así como en otros contextos, está sustentada en el estatus de cada lengua. Así, se pueden tomar decisiones en diferentes sentidos: para que una lengua sea ampliamente enseñada, por ejemplo como parte del proceso educativo, sin ser utilizada como medio de instrucción; para que la lengua sea usada como medio de instrucción solamente en el nivel elemental de educación, porque no es reemplazada posteriormente por otra lengua o por que no existen materiales aptos para brindar un nivel alto de instrucción; para que una lengua sea usada como medio de instrucción en la secundaria después de haber sido estudiada como asignatura en el nivel elemental; para ser usada como medio de instrucción en la universidad o en un alto grado de educación en general, y reemplazar alguna lengua vernácula que no se encuentre totalmente equipada o modernizada para servir como medio de instrucción en dicho nivel o, por último, para publicaciones y avances de investigación o para la instrucción postgraduada. (Kloss 1967, en Cobarrubias y Fishamn 1983).

Así, Appel & Muysken (1987) y Christian (1988) presentan las orientaciones que puede tener la planificación lingüística dependiendo de la situación de las lenguas que se

encuentran en contacto, de las necesidades y de los propósitos que se logren identificar con la comunidad objetivo y de los intentos por fijar o implementar políticas lingüísticas. Estas orientaciones son: selección de lenguas, tratamiento de lenguas minoritarias, desarrollo de lenguas y promoción de lenguas.

La *selección de una o más lenguas* es la que tiene lugar cuando una autoridad decide que una o más lenguas se utilicen para determinadas funciones⁴⁰. El *tratamiento de lenguas minoritarias* puede consistir en reprimir abierta o veladamente o favorecer el uso de todas o varias funciones. El *desarrollo de lenguas* se entiende como los esfuerzos para la decodificación y modernización de las lenguas. La primera hace referencia a la graficación o diseño de un sistema de escritura, la producción de diccionarios, gramáticas, guías de producción, ortografía, puntuación y estilo y la segunda se orienta hacia la creación, adaptación o préstamos de nuevos términos para designar nuevas experiencias, descubrimientos o invenciones. Por último la promoción de las lenguas se dirige hacia diversos tipos de lenguas (oficiales, francas, de comunicación internacional, etc.), hacia sus variedades o hacia formas lingüísticas determinadas; se logra a través de diversos canales como las Leyes, los medios de comunicación o su uso por agentes del gobierno. La forma más eficiente para lograrlo parece ser a través de la educación. Por consiguiente una autoridad decide el tipo de comportamiento que desea difundir mediante su currículo y en correspondencia con sus políticas definirá el tipo de bilingüismo que se quiere promover en la escuela (Tovar 1997).

2.6.3 Fines y beneficios de la Planificación Lingüística

Sea en el nivel macro o micro, la planificación lingüística es un campo de acción en interrelación con otros ámbitos en la medida que se sirve de ellos (de la lingüística o la sociología, por ejemplo) pero a su vez es un recurso para propósitos explícitos o encubiertos de diversos ámbitos como el político, el educativo, el antropológico, el sociológico o el económico. De ahí que se afirme que este proceso, a pesar de su nombre, generalmente responde a objetivos no lingüísticos, es decir se pueden identificar motivaciones más profundas (Cooper 1997, Tovar 1999) como la protección del consumidor, el intercambio científico, la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la creación de nuevas élites o el mantenimiento de las existente en términos generales, la pacificación o asimilación de grupos minoritarios y la movilización masiva de movimiento nacionales o políticos (Cooper 1997).

En el caso nacional, diversas políticas lingüísticas que se han establecido o están en curso son muestra de ello: la lucha contra los extranjerismos en el habla diaria podría tener relación con el deseo de reafirmar la nacionalidad fortaleciendo el uso de la lengua mayoritaria; la inclusión de la enseñanza de una lengua extranjera desde la escuela primaria hasta la universidad (en este último caso, enseñanza de una lengua extranjera para propósitos específicos) tendría relación con la pretensión de un mayor acceso al conocimiento y a la tecnología y la consiguiente proyección internacional del país en área del intercambio comercial y cultural. La proliferación de colegios bilingües (en diversas

⁴⁰ Se pueden tomar como referencia las funciones abordadas por la UNESCO, 1951 y Stewart (1968) que han sido tratadas previamente en este marco.

modalidades) en el país cuenta con las motivaciones del caso anterior, complementadas con una elevación del estatus social y un aumento de las oportunidades académicas y laborales. Por último, la cooficialidad de las lenguas de las minorías en los territorios que éstas habitan y la obligatoriedad de la educación bilingüe para sus miembros cuenta con un objetivo equivalente al indicado en el caso anterior, sumado tal vez a una estrategia de neutralización de posibles reclamos nacionalistas (Tovar 1999).

El hecho de que la planificación lingüística no tenga objetivos exclusivamente lingüísticos permite dimensionar su acción. En primera instancia, no acontece en un vacío social (Tovar 1997), las situaciones lingüísticas por resolver a través de ella no son problemas aislados de la región o de la nación (Karam 1974). Se desarrollan en un contexto multidimensional e interactivo en la que intervienen tanto factores personales como factores externos favorecedores o desfavorecedores del objetivo que se pretenda como se podría analizar en cada uno de los ejemplos expuestos anteriormente. Entre los factores externos se identifican los de tipo sociodemográfico, político, lingüístico, cultural, científica, sociopsicológico, religioso, y socioeconómico (Appel & Muysken 1987, Tovar 1997). En segunda instancia, si los procesos de planificación lingüística están vinculados con factores sociales como los indicados, es de esperarse que dichas consideraciones se constituyan en una motivación subyacente, es decir que se cuente con objetivos más ambiciosos «a los cuales sirve el cambio o el mantenimiento de un determinado comportamiento lingüístico» (Tovar 1999:226). Esto no significa que no exista un verdadero objetivo lingüístico pues toda política lingüística tiene como fin preservar o cambiar comportamientos lingüísticos y para su consecución es necesario llevar a cabo estos procesos.

Desde allí, el caso de los Sordos puede entenderse mejor. Se cuenta con orientaciones de orden nacional que son específicamente lingüísticas al pretender que los niños Sordos adquieran la LSC como primera lengua desde temprana edad y sobre esta base estructurar su condición bilingüe en LSC como primera lengua y el castellano escrito como segunda lengua. El propósito lingüístico está dirigido hacia el mantenimiento y desarrollo de la LSC y, de manera subyacente, se identifican propósitos dirigidos hacia el cumplimiento de un derecho fundamental a la educación con calidad que favorezca el «acceso al conocimiento, a la exploración y promoción de su cultura y al ejercicio pleno de la ciudadanía» (Colombia. INSOR 2006:11) y de esta manera alcanzar la participación en igualdad de derechos y equiparación de oportunidades.

De hecho, como lo afirma Tovar, esto puede reflejarse en la Constitución Política de 1991 de la cual se desprende que filosofía es «coadyuvar, mediante la planeación lingüística, un desarrollo cada vez mayor del potencial de cada individuo en su comunidad local y su interacción económica y cultural en esferas más amplias de alcance nacional e internacional» (Tovar 1999:321)⁴¹.

⁴¹ Este análisis de la filosofía contenida en la Constitución Política de Colombia es válida para la situación de la LSC a pesar de que en ese momento se omitió el reconocimiento de dicha lengua al considerar principalmente a las comunidades indígenas y afrodescendientes. El gobierno colombiano posteriormente lo subsanó con la Ley 324 de 1996 y posteriormente con la Ley 982 de 2005.

2.6.4 Planificación lingüística del estatus (planificación funcional)

De acuerdo con la definición adoptada sobre planificación lingüística, las acciones deliberadas se pueden dirigir hacia el cambio o mantenimiento del estatus, es decir de las funciones sociales asignadas a una lengua, hacia las formas o el corpus de la lengua así como hacia las maneras de proveer condiciones para su adquisición. Kloss (1967) distinguió inicialmente dos focos: Se trata de la planificación funcional y la planificación formal. Posteriormente la planificación de la adquisición fue sugerida por Pretor. Al reconocer que en ocasiones plantear procesos de Planificación del estatus implica pensar en el mismo proceso pero dirigido hacia el corpus o hacia la adquisición de la lengua, se ubicará rápidamente en los dos últimos tipos de planificación para luego centrar la atención en la que es base para este trabajo.

La planificación formal o planificación del corpus de la lengua se refiere a cambios en el código de la lengua con propósitos de responder a necesidades de una comunidad lingüística (Tovar 1997), incluye la creación de nuevas formas, la modificación de formas existentes así como la selección entre varias formas alternativas. Así se encuentran acciones de PL dirigidas hacia el acuñamiento de nuevas palabras, reforma de la ortografía o la adopción de un nuevo sistema de escritura. (Cooper 1997). En el caso de la LSC se ha mencionado el trabajo que se adelantó a través de FENASCOL para unificar las señas utilizadas en el ámbito académico de la básica primaria y posteriormente de la básica secundaria y contar con materiales para la divulgación de lo establecido como norma.

La planificación de la adquisición tiene que ver con las medidas que se toman para extender en una comunidad lingüística determinadas lenguas, variedades de lenguas o formas específicas, generalmente mediante actividades de instrucción formal (Tovar 1997). Se distinguen dos criterios en este tipo de procesos, los relacionados con los objetivos lingüísticos manifiestos y con el método empleado para ello. En relación con los objetivos se identifican de tres tipos: procesos de planificación lingüística dirigidos hacia la adquisición de la lengua como segunda lengua o como lengua extranjera; la readquisición o revitalización de una lengua y por último el mantenimiento de la lengua por las siguientes generaciones. En relación con los medios empleados se encuentran, básicamente de tres tipos: aquellos encaminados principalmente a crear o aumentar las oportunidades de aprender, los encaminados a crear o aumentar los incentivos para aprender y los orientados a crear o aumentar ambos en forma simultánea (Cooper 1997). Es preciso añadir que no es clara la distinción de este tipo de planificación con la lingüística aplicada: al respecto Tovar (1997) anota que la *didáctica de lenguas* aunque esté íntimamente relacionada, se encarga de proponer enfoques, métodos, metodologías y materiales que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir se encarga de la implementación a nivel micro. No obstante, a pesar de la distinción que se intenta hacer se reconoce que tanto en el nivel macro como en el micro se adelantan actividades de planificación lo que lleva a que no sea plenamente clara su distinción.

Ahora, entrando en la *planificación lingüística del estatus*, ésta es entendida como «la distribución de funciones entre las diferentes lenguas de una comunidad multilingüe, de

modo que se establezcan niveles de importancia para las mismas» (Tovar 1997:6). Kloss (1967, en Cooper 1997), interesado en los derechos lingüísticos de las minorías, consideraba que este tipo de planificación tenía por objeto que el gobierno reconociera la importancia o la posición de una lengua en relación con otras. A partir de esta mirada inicial, se fue incorporando el elemento de «asignación de usos» que ya es bastante difundida entre los académicos y planificadores. Así, Gorman (1973:73 en Cooper 1997:44) define la asignación de la lengua como «las decisiones normativas de mantener, ampliar o restringir la gama de usos (gama funcional) de un idioma en contextos particulares».

Cooper (1997), igualmente afirma que existe una interdependencia entre la planificación lingüística del estatus y la del corpus, que se puede mostrar de manera práctica en las experiencias vividas con el hebreo y con las lenguas etíopes. La promoción del hebreo en Palestina como medio de instrucción (planificación lingüística del estatus) requirió la elaboración de un extenso vocabulario para las asignaturas en dicha lengua (planificación lingüística del corpus) o cuando se decidió usar idiomas etíopes como medios de alfabetización inicial (planificación lingüística del estatus) y estos, al no contar con escritura, en su momento, llevó a tomar la decisión sobre el sistema de escritura que representaría dichos idiomas, sus convenciones ortográficas y formas lexicales o gramaticales (planificación lingüística del corpus). Una situación similar ha sido la vivida por la LSC; al asignarle la función de ser una lengua apta para la educación de los niños Sordos (planificación lingüística del estatus) se tuvo que incorporar acciones para formalizar y unificar el vocabulario técnico utilizado en las escuelas para Sordos de todo el país (planificación lingüística del corpus).

2.6.4.1 Factores a tener en cuenta para la planificación lingüística del estatus

La asignación de usos sociales a la lengua en ocasiones se da de manera natural a lo largo del tiempo, sin embargo, en algunos casos son resultado de la planificación (Cobarrubias y Fishman 1983, Cooper 1997). En uno u otro caso, en la distribución de funciones a una lengua intervienen varios factores individuales y sociales como se ha indicado previamente. Para tener posibilidades de éxito en un proceso de planificación lingüística es necesario considerarlos por la influencia que ejercen, sin perder de vista que en la práctica éstos se interrelacionan lo que hace difícil, en ocasiones, su distinción. Al reconocer estos factores, es necesario identificar aquellos que producen innovación en la asignación de funciones a las lenguas así como aquellos que reducen o eliminan conflictos lingüísticos para que sea posible o necesario la asignación o reasignación de funciones específicas (Cobarrubias y Fishman 1983). Sobre los factores individuales se tienen los siguientes:

- Edad.
- Sexo.
- Desarrollo de la lengua materna / nativa.
- La adquisición previa de otra segunda lengua.
- Aptitud.
- Motivación.
- La actitud.

- Personalidad.
- Estilos cognitivos.
- Especialización hemisférica.
- Posibles problemas de lenguaje.
- Orden de nacimiento -familia-.
- Estrategias de aprendizaje.
- Memoria.
- Conciencia de adquisición de otra L.
- Persistencia.
- Interés.
- Posibles problemas de aprendizaje.

En relación con los factores sociales, se consideran los de orden sociodemográfico, político, lingüístico y sociopsicológico (Appel & Muyske 1987), además de los factores socioeconómicos que no fueron considerados por este autor. Para revisarlos se tomará como punto de partida el trabajo de Tovar (1997) por su carácter aplicado y proyectivo a casos de planificación lingüística en el contexto colombiano.

Factores sociodemográficos

Al momento de seleccionar una lengua para determinadas funciones en un contexto multilingüe, generalmente se considera el número de lenguas que circulan en dicho contexto, el número de hablantes de cada grupo lingüístico así como su distribución geográfica. Sin embargo, Kloss (1967, en Cobarrubias y Fishman 1983) admite que existe una estrecha correlación entre el radio de hablantes de la lengua y su estatus, pero es también importante apuntar que este criterio no debe ser usado aisladamente para definir el estatus o en su lugar debe combinarse con otros factores tales como el origen de las lenguas, si es usada por hablantes nativos o por inmigrantes, reconocer la ubicación de la población que habla la lengua (un grupo que es concentrado en una región puede ejercer más presión y poder que un grupo que está ampliamente disperso en el territorio) y la organización social, entre otros.

En el caso de Colombia existe una mayoría generalizada hablante del castellano al lado de más de 60 lenguas minoritarias cooficiales sólo en el territorio que ocupan (Tovar indica la existencia de 66 lenguas minoritarias y el Conpes 1994-1998, como ya se indicó, refiere 68 lenguas y 292 dialectos). Al lado de todas estas lenguas, y con un reporte promedio entre 0.53 y el 1.3 % (SNID 1993-1994), se encuentra la comunidad sorda inmersa en la comunidad mayoritaria. A pesar de contar con el reconocimiento de su lengua en 1996, los Sordos son considerados como una «verdadera minoría de minorías» (Tovar 1997:11), sumado a que la misma comunidad sorda «no se identifica en general como etnia propia» (Tovar 1997:10). Algunos académicos oyentes han encontrado mérito para darles dicha denominación (Massone y Machado 1994, Behares 1998)⁴².

⁴² En los documentos producidos por FENASCOL o por la Federación Mundial de Sordos, FMS, no se encuentra ningún documento en donde se autodefinan como etnia a pesar de reconocerse como una comunidad con una riqueza cultural propia producto de su experiencia visual con la realidad, de poseer una lengua natural como símbolo de identidad y cohesión, de contar con características de relaciones sociales muy particulares a la modalidad visual en su comunicación y hacer evidente la presencia de una tensión dinámica en la interacción con la sociedad mayoritaria.

Existen contextos multilingües en donde la difusión de una lengua minoritaria es poco probable dada la influencia de factores relacionados con la población hablante de una y otra lengua y sus proyecciones de crecimiento. Cuando se presenta una población monolingüe en la lengua mayoritaria en contacto con otra población minoritaria bilingüe en la lengua minoritaria y en la dominante, es poco probable que la población justifique la difusión de la lengua minoritaria como sucedió con el irlandés al ser elegido como primera lengua oficial al momento de la independencia completa en 1949. Casi toda la población tenía en el inglés un medio de comunicación intra e internacional lo que no ayudó a incrementar la difusión del irlandés así se tuviera una política establecida (Cooper 1997). De allí que haya sido importante, en el caso de Colombia, la presencia de políticas u orientaciones lingüístico-educativas emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional tendientes a mantener y fortalecer las lenguas de los grupos minoritarios que, de alguna manera, frena los procesos de castellanización y contribuye a la constitución de una cultura de reconocimiento y respeto a la pluralidad lingüística (Colombia. MEN 2005; Colombia. INSOR 2006).

Factores políticos

En la planificación lingüística influyen no solo los intereses e ideologías del grupo objetivo. Están presentes además de los intereses del planificador, que no necesariamente coinciden con los del grupo objetivo, los intereses de: el grupo élite quienes generalmente tratan de implementar políticas que los favorezcan; la masa que, en la medida que logre una movilización significativa, trata de promover un proceso más equitativo; la contraélite, que surge de la minoría, y hablando a nombre de las masas o de una nueva ideología, tratan de desplazar a la élite y de hacerse ellas mismas dueñas del control para satisfacer sus intereses. No obstante, las élites son las personas y los grupos más poderosos de una comunidad y por tanto son los que ejercen la mayor influencia en la evaluación de la lengua y en su distribución de recursos a través de la planificación lingüística del estatus y de la adquisición respectivamente, de hecho Cooper afirma que la planificación lingüística del estatus «tiene más posibilidades de éxito cuando se la invoca para obtener poder o para conservarlo» (Cooper 1997:145). Lo anterior indica que todo proceso de PL seguramente estará marcado por las relaciones de poder que se establecen entre estos grupos traducido en la puesta en escena de sus propios intereses así como en sus acciones para controlar la asignación de valor a las lenguas y en su distribución. De allí que Tovar sumándose al criterio de Cooper se arriesga a plantear, casi a manera de conclusión, que esta actividad es ante todo una manifestación y una estrategia de poder (Cooper 1997).

De hecho, si se examina históricamente el estatus y la difusión del castellano en Colombia, así como en los países bolivarianos, la mayoría hispanohablante ha sido de mayor poder y quien ha determinado las restringidas funciones que han tenido históricamente los vernáculos tanto en la colonia como en la República. El gobierno español centrado en Castilla con las demás lenguas de España o sus representantes en el Perú del siglo XVII, reprimieron el quechua después de la rebelión de Tupac Amaru. En este caso las políticas de asimilación lingüística fueron usadas como una herramienta para la asimilación política, buscando eliminar progresivamente brotes subversivos o separatistas que tuvieran a la

lengua como símbolo (Cooper 1997). No obstante, desde otra perspectiva, existen reflexiones al respecto que indican que las minorías pueden influir en estas decisiones políticas, pues cuando los borbones decretaron la castellanización, ellos también estaban respondiendo a una demanda ejercida por diferentes voces y corrientes de opinión que abogaban por el levantamiento de las barreras. La presencia de diversidad de intereses: unos por patriotismo ilustrado, otros por tener acceso libre a la mano de obra y a la tierra indias y los propios indios para no ser más tratados como tal, para ser y hablar como los otros, indicaban como aspiración general contar con una sola nación unidos por la ley y el idioma, es decir, el castellano. Los Decretos de Bolívar y nuestras sucesivas Constituciones así lo confirman (Zúñiga y otros 1994). Desde esta perspectiva el castellano fue tomado como símbolo popular de la unidad republicana y algunas lenguas aborígenes como el quechua, en el fondo, fueron percibidas como «vestigio colonial» (Zúñiga y otros 1994: 76) hecho que va en detrimento del desarrollo de estas lenguas vernáculas.

Factores Lingüísticos

A menudo las razones detrás de las políticas lingüísticas son realmente lingüísticas, sobre todo sociolingüísticas (Tovar 1997:13) y en el caso de la educación tiene mayor importancia ya que los sistemas educativos tradicionalmente han utilizado la lengua dominante como medio de instrucción independientemente de las dificultades y perjuicios que esto pueda ocasionar en los educandos (Tovar 1997). Con las luchas de las minorías y el reconocimiento de sus derechos lingüísticos a nivel mundial, se ha dado un paso importante ya que existe soporte constitucional y legal que viabiliza el reconocimiento para que la enseñanza que se imparte a estas comunidades con tradición lingüística sea bilingüe y se respete y promueva el desarrollo de sus lenguas y de su identidad cultural a través de programas de etnoeducación⁴³.

En el caso de los Sordos la situación lingüística ya ha sido definida. Lo que vale la pena resaltar aquí es que el grado de diferencia entre cualquier lengua de señas y la lengua dominante de cada región (lengua oral) se ve magnificado por la diferencia de medio de recepción y de expresión que en las primeras es de carácter visogestual y en las segundas es auditivo-vocal. La identificación de la gran dificultad lingüístico educativa que históricamente han tenido la gran mayoría de los Sordos al querer asimilarlos a la comunidad dominante a través de procesos terapéuticos tendientes a la oralización (aprendizaje del castellano oral), han permitido comprender que el sordo establece contacto con el mundo externo y con la lengua, principalmente, a través del canal visual, un sentido más apto para brindar soporte para la adquisición de una lengua visogestual. Este elemento, sumado a otros de orden cultural, social y educativo han sido base para la implementación de propuestas educativas bilingües-biculturales en el territorio nacional (Colombia. INSOR

⁴³ En cuestión de minorías étnicas Colombia cuenta con la ONIC, Organización Nacional de Indígenas de Colombia, que aglutina a las organizaciones étnicas y ha logrado plantear los problemas étnicos a escala nacional. Estos grupos han ganado el reconocimiento de derechos a través de varios instrumentos como la misma Constitución Política de 1991 que en su título I, de los derechos fundamentales, artículo 7 indica que el estado colombiano reconoce y protege su diversidad étnica. El título I, de los derechos fundamentales, art. 10; título II, de los derechos, las garantías y los deberes, cap. 2 de los derechos sociales, económicos y culturales, art. 68, al lado del Decreto 1142 de 1978, la Resolución 3454 de 1984 y el Decreto 804 de 1995, se resaltan como un importante soporte constitucional y legal para la creación y desarrollo de programas de etnoeducación (Moya 1998, en Revista Iberoamericana de Educación. No. 17, págs 105- 187)

2006). El considerar este aspecto lingüístico de los Sordos y viabilizar, principalmente, su educación básica primaria en la LSC como primera lengua y enseñanza del castellano escrito como segunda lengua, ha generado una nueva situación lingüística: los jóvenes Sordos ingresan a la básica secundaria y media en una condición de bilingüismo particular: una primera lengua minoritaria de carácter visogestual y una segunda lengua, en la lengua dominante, en proceso de aprendizaje. Este sujeto bilingüe llega en estas condiciones lingüísticas a un entorno educativo monolingüe en la lengua dominante. Frente a esta situación se han planteado principalmente alternativas dirigidas hacia el manejo del castellano escrito como segunda lengua (Colombia. INSOR 1998, Secretaría de Educación Distrital 2004).

Factores Sociopsicológicos

Una lengua, variedad de lengua o formas lingüísticas se difunden si la población encuentra ventajas (Cooper, 1989). En este factor juega un papel fundamental las actitudes hacia la lengua objetivo por parte de la mayoría y de la misma minoría que la usa. Algunos de los elementos identificados para preferir una política lingüística, independiente de factores políticos o lingüísticos son, entre otros, encontrar más ventajas en el uso de una lengua, identificar mayores opciones de proyección social, profesional o laboral, contar con posibilidades de ampliar la comunicación así como la recuperación o mantenimiento de símbolos de identidad y cohesión. Tal es el caso de San Andrés y Providencia en donde los nativos evidencian una mayor y positiva identificación con el inglés por considerarlo un medio de comunicación mucho más eficaz y generarles mayor proyección académica y laboral que con el criollo sanandresano que es su lengua materna (Tovar 1997).

En contextos multilingües a la hora de decidir el tipo de cambios de estatus que se quiere, es necesario tener presente las ventajas que los hablantes le encuentran a las lenguas para contar con más elementos en la elección y toma de decisiones ya que si sociopsicológicamente los individuos ven mayor ventaja en la lengua mayoritaria para ciertas funciones (por ejemplo, académicas, laborales, administrativas), de poco valdrán campañas de extensión de las funciones y de desarrollo lingüístico (Tovar 1997). En estos casos se recomienda fortalecer o reconquistar la lengua minoritaria en escenarios en donde ya ha logrado un reconocimiento como la familia, el vecindario, la escuela primaria o la iglesia y no malgastar recursos y esfuerzos en modernizar sus funciones en contextos donde sea muy difícil la competencia con la lengua dominante. Sólo después de asegurar el uso de la lengua minoritaria en estos contextos, se recomienda aspirar a extenderla hacia funciones superiores (Fishman 1987).

En el caso de los Sordos, hijos de padres oyentes, «los mismos deseos de una comunicación más amplia» (Tovar 1997.:15) con un alto contenido de rechazo hacia la LSC, llevan a la decisión de enseñarles a sus hijos la lengua oral de la región, independiente de sus condiciones individuales, sociales, culturales y económicas para acceder plenamente a dicha lengua. Bajo la percepción de los padres, el uso de la LSC resalta la diferencia de su hijo no como una diferencia lingüística sino como patológica y deficitaria. A esto se suma el imaginario social existente en los padres, profesionales de la salud y de la educación, a favor del uso de la lengua oral por parte de los Sordos por considerarse

que es la forma de normalizarlos, es decir de lograr la homogenización en relación con la comunidad oyente hablante de la lengua oral. Dada esta homogenización (que sería más una asimilación) se prevé el logro de reconocimiento y aceptación social. Así, los padres optan por programas dirigidos hacia el aprendizaje de la lengua oral que ni a través de la adaptación de audífonos ni con el implante coclear aseguran el 100% de éxito para el 100% de Sordos pues no es suficiente con habilitar el canal auditivo para acceder auditivamente a la lengua oral de la región y usarla eficazmente⁴⁴.

Factores socioeconómicos

En ocasiones las decisiones que se toman en relación con una lengua tienen motivos en términos de los beneficios económicos que puede ofrecer tal decisión. En Colombia, por ejemplo, la apertura al comercio internacional y en general las relaciones socioeconómicas que se establecen con otros países, han sido uno de los motores para la implantación de una segunda lengua desde la primaria (principalmente es el inglés aunque hay propuestas educativas dirigidas hacia el francés y alemán). La expansión de las actuales lenguas de comunicación amplia, se ha dado, en efecto, en gran parte por motivos económicos, de ahí que sea comprensible que por estos mismos motivos se tomen decisiones en contra de su uso (Tovar 1997).

Articulado con los factores políticos, Cooper (1997) anota que las políticas de mejoramiento del estatus o de desarrollo del corpus rara vez tienen lugar si los que promueven la planeación no controlan el aparato productivo.

Por otra parte, un factor económico que incide en el éxito de la planificación lingüística aunque poco se menciona, es el relacionado con el soporte económico para viabilizar y darle sostenibilidad a las decisiones que se tomen en este proceso. Dado que la presente investigación se desarrolla en el contexto educativo, estos factores tienen relación con la gestión del servicio educativo a nivel municipal, departamental y nacional que requiere de la capacidad técnica, administrativa y financiera de cada nivel para asumir adecuadamente la administración de los recursos para la prestación del servicio. En el caso de Colombia, estos recursos se refieren a: los recursos financieros provenientes del Sistema General de Participaciones (SGP), los establecimientos educativos y el personal docente, directivo docente y administrativo (Colombia. MEN 2005). La Ley 715 de 2001, definió las competencias de orden técnico, administrativo y financiero que deben asumir los municipios certificados (Cali es municipio certificado) para administrar el servicio educativo en correspondencia con en el Plan de Desarrollo Municipal que, a su vez, debe ser coherente con el plan de inversiones y estar articulado con la política departamental y nacional. Estas articulaciones en los diversos niveles facilitan las sinergias para la concertación de intereses y recursos así como para la ejecución de proyectos a través de mecanismos como la cofinanciación, la realización de convenios y alianzas estratégicas (Colombia. MEN 2005).

⁴⁴ En investigación realizada por el INSOR para diseñar recomendaciones relacionadas con la elegibilidad de los candidatos para implante coclear se encontró que de un total de 167 personas con implante coclear (entre los 8 y los 18 años de edad) el 45 % tuvo éxito, el 33 % éxito medio y el 22 % fracasaron. Lo más interesante del estudio es la determinación de todos los factores inciden en el éxito o fracaso del implante coclear (MEN-INSOR 2007).

Examinados los factores que influyen en la planificación lingüística, se reconoce que el estatus de una lengua específica depende de las características del contexto y puede cambiar a través del tiempo (Cobarrubias y Fishman 1983) en la medida en que estos factores no son estáticos ni se dan aisladamente. De igual manera, no puede perderse de vista que los factores sociales articulados a los factores personales definen contextos sociolingüísticos y sociohistóricos particulares, por ello del proceso de planificación lingüística no podrá esperarse el mismo tipo de resultado para todos los contextos ni resultados rápidos, duraderos y positivos en todos los casos (Tovar 1997).

Para cerrar este aspecto en relación con los planteamientos hechos sobre los objetivos de la planificación lingüística, es importante anotar que la reubicación de las funciones o las restricciones impuestas para el uso de una lengua tienen su impacto en la planificación social y es esto lo que sucede en la mayoría de casos de la planificación del estatus. Esto es una forma de abordar el estatus aunque el cambio que se obtenga no sea exclusivamente lingüístico (Mackey en Cobarrubias y Fishman 1983). A pesar de tener claro que el impacto no se da sobre el aspecto lingüístico únicamente, es pertinente resaltar que si no se quiere desviar los propósitos lingüísticos del proceso, el punto de partida debe ser la definición de la existencia o no de una necesidad. Esto tan solo se da si en la comunidad se percibe la presencia de una situación o comportamiento lingüístico que por cualquier razón se sienta insatisfactoria (Cooper 1997).

2.6.5 Etapas de la Planificación Lingüística

Haugen (1966, 1969, 1972), fue el primero en proponer cuatro etapas de la planificación lingüística: Selección de la Norma, codificación, elaboración e implementación. Tovar (1997, 1999) retoma el trabajo abordado por Eastman (1983) y Cooper (1989) y presenta dos etapas más, fundamentales para cualquier proceso de planificación. Una primera que corresponde a la creación de una línea base, un punto de partida que permite identificar las necesidades de la comunidad objetivo y una última que corresponde a la evaluación de la norma implementada y de su impacto. Por tanto queda así: examen de la realidad o diagnóstico, toma de decisiones, implementación y evaluación. A pesar de que la presente investigación se centra en la primera etapa del proceso de PL, las cuatro etapas serán descritas, con base en el trabajo realizado por Tovar (1997, 1999) para que el lector se de una idea general del proceso y de la utilidad del aporte de la primera etapa en el desarrollo de las siguientes.

2.6.5.1 Examen de la realidad o diagnóstico

Como se indicó previamente que en los procesos de planificación lingüística confluyen diferentes intereses y factores que desde los diversos contextos pueden influir en la presencia, mantenimiento o cambio de un comportamiento lingüístico que no satisface, en esta etapa se identifican y analizan las necesidades de los planificadores y de la comunidad objetivo así como dichos factores individuales y sociales (Tovar 1999). Identificar las necesidades tiene relación con reconocer las diferentes voces que están involucradas directa o indirecta con el proceso y de ellas recoger las coincidencias y particularidades. Analizar las necesidades es un paso necesario para contextualizar el o

los comportamientos lingüísticos que se requieren instalar, mantener o modificar, esto significa establecer relaciones entre las necesidades detectadas y los factores individuales y sociales que permitan redimensionar la necesidad, sus raíces, características e implicaciones en un contexto específico así como los factores que contribuyen en la actualidad y a futuro en el requerimiento lingüístico a ser abordado.

Es importante tener en cuenta que el logro de un diagnóstico exhaustivo desde un comienzo no es realista, ya que por el carácter cambiante de los contextos, seguramente muchos aspectos de la situación se irán manifestando o descubriendo sobre la marcha, al tiempo que la misma situación se puede ver influida por el mismo proceso de planificación en marcha. No obstante, en la medida en que se logre un acercamiento integral a la situación, se tendrá bases sólidas para formular objetivos y codificar y elaborar la planificación.

2.6.5.2 Toma de Decisiones

La segunda etapa es la toma de decisiones o planificación propiamente dicha. Tiene varios momentos: formulación de objetivos, codificación y elaboración. El punto de partida para el establecimiento de los objetivos es el contar con un diagnóstico satisfactorio que permita formular dichos objetivos de manera clara y coherente con la situación así como con las ideologías que orientan el proceso. Una vez definidos los objetivos se pasa a la codificación o preparación técnica de la política que tiene dos caras, una afectiva y la otra mecánica. En la *codificación afectiva* se tiene en cuenta sentimientos, actitudes, valores, las lealtades y preferencias. Los planificadores sean élite o contraélite deben considerar estos aspectos desde ambos sentidos; el fracaso histórico en la mayoría de procesos de planeación lingüística de lenguas minoritarias se explica en el hecho de que el planificador tiene en cuenta más los propios criterios que los de la población objetivo. Se debe tener en cuenta lo que dice la comunidad objetivo. La *codificación mecánica* se refiere a la decisión sobre los comportamientos lingüísticos específicos que se desea sean adoptados por la comunidad objetivo (creación de una norma, adopción de una forma). Lo importante aquí es que las decisiones sean tomadas con base en criterios bien informados tanto desde el punto de vista lingüístico como el social y que se esté dispuesto a modificarlas según se vea la necesidad.

Un tercer momento de esa segunda etapa es la elaboración, la cual consiste en la identificación de todos los contextos o áreas en los cuales lo planificado se ha de difundir (funciones, contextos, momentos de uso). Con esta claridad se podrá proceder a implementarlos.

2.6.5.3 Implementación

Debe haber un ente o grupo de personas responsable en los niveles en que sea necesario y debe involucrar por lo menos toda una institución o comunidad. Si esto no se da, no se asegura la implementación ya que las decisiones tomadas en un nivel no alcanzan a trascender en otros de los cuales depende la actuación o implementación en sí misma, quedando en acciones aisladas, e incoherentes. Idealmente, según la planeación lingüística debe ser interdependiente con la planeación general en áreas de la educación,

la economía y las comunicaciones, si se quiere que tenga un impacto positivo en el desarrollo de un país así como la necesidad de distinguir entre el producto de la planeación, sus efectos secundarios y los efectos generados por otras fuentes (Das & Ferguson 1977, en Tovar 1999). Se evidencia que la planeación lingüística exige entonces una interdisciplinariedad, donde individuos y grupos trabajen conjuntamente en este tipo de proyectos.

2.6.5.4 Evaluación

A pesar de presentarse de última, esta es una etapa que acompaña a las otras, pues debe estar presente desde el mismo momento del diagnóstico de la situación, a lo largo y al final del proceso (Rubín 1971, Tovar 1999). El propósito de esta etapa, por tanto, se orienta hacia: la reafirmación en el proceso o la identificación de las modificaciones pertinentes así como la retroalimentación permanente y acumulativa en la que se sopesan alternativas con base en la experiencia propia, de otros o en teorías.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1 Marco contextual de la investigación

El escenario en donde se llevó a cabo el proceso de investigación fue la Institución Educativa Técnico Industrial «José María Carbonell», JMC, ubicada en el municipio de Santiago de Cali y pionera en el departamento del Valle del Cauca en acoger estudiantes Sordos bilingües desde el año 1999. Esta institución ofrece los niveles de Educación Básica Secundaria (grado sexto a noveno) y Media Técnica (grados diez y once) con especialidades en Sistemas, Refrigeración, Electricidad y Electrónica.

Al momento de la investigación, año lectivo 2007 – 2008, la institución reporta un promedio de 1200 estudiantes de ambos sexos, de los cuales 47 son estudiantes Sordos ubicados en los grados de sexto, séptimo, octavo y décimo. Adicionalmente en la modalidad de aula multigradual (aula para Sordos) se identifican 9 estudiantes Sordos quienes no comparten actividades académicas con los estudiantes oyentes ya que el programa que se desarrolla en esta aula corresponde a diversos grados de básica primaria.

Para este año lectivo, la Institución cuenta con un Rector, 49 profesores(as) de tiempo completo, dos coordinadores, un coordinador del programa de integración, 4 intérpretes de la LSC, 2 docentes de apoyo para los estudiantes Sordos y un docente de aula especial para Sordos.

Los estudiantes Sordos se encuentran cursando su básica secundaria y media en el marco del proyecto «*Integración de estudiantes Sordos, con intérprete, a la básica secundaria y media*» en el que participan tres entidades: La Secretaría de Educación Municipal, como ente financiador, la Asociación de Sordos del Valle, «Asorval» como entidad ejecutora del proyecto y la Institución Técnico Industrial José María Carbonell como institución integradora.

El Programa de Integración para Sordos cuenta con una coordinadora, persona responsable de orientar las acciones institucionales dirigidas a esta población. Los estudiantes Sordos asisten a clase de castellano como segunda lengua en un espacio diferencial, separados de los pares oyentes. Para ello cuentan con dos docentes que dirigen su trabajo desde un enfoque de segunda lengua y con una intensidad horaria de 5 horas semanales⁴⁵.

Para las otras asignaturas, los estudiantes comparten el aula de clase con sus pares oyentes y cuentan permanentemente con el apoyo de intérpretes quienes se encargan

⁴⁵ Hay una docente por jornada escolar. Para los estudiantes de la jornada de la mañana cuenta con una licenciada en lenguas modernas y para los estudiantes de la jornada de la tarde, una licenciada en educación especial.

de mediar la comunicación entre profesores y estudiantes Sordos y entre estudiantes Sordos y sus pares oyentes pasando la información que circula en el aula de clase de una lengua a la otra: castellano y LSC

Adicionalmente, los estudiantes Sordos cuentan con un espacio de apoyo pedagógico en el cual se dirigen acciones individuales o grupales en función de las necesidades específicas de los estudiantes en relación con las diversas asignaturas.

3.2 Modelo metodológico para la planificación lingüística en su primera etapa

Plantear un enfoque de planificación lingüística para la presente investigación implicó tener un posicionamiento sobre la lengua, sobre quiénes toman parte y sobre cómo se desarrolla este proceso.

Para iniciar el proceso de planificación lingüística en este contexto educativo, la LSC se consideró como un recurso más que como un derecho (Ruiz 1984) que puede ser potencializada en el proceso formativo que involucra a los diversos actores de la comunidad educativa. Contar con una lengua, diferente a la seleccionada para ser medio de instrucción y comunicación, circulando en el contexto social educativo abre posibilidades para la construcción de una cosmovisión fundamentada en el reconocimiento de la riqueza lingüística, social y cultural existente en la humanidad desde su carácter esencialmente diverso. Por otra parte, al momento de iniciar la planificación lingüística la atención se centra en la lengua y este hecho genera actitudes en los distintos estamentos de la comunidad (Tovar 1999) que se involucran y responden desde las consideraciones ideológicas que toman lugar en un contexto sociocultural (Cobarrubias 1983). Por ello, la planificación lingüística no puede estar centrada en el planificador, es pertinente tomar en cuenta tanto las necesidades de la comunidad objeto como las de los planificadores (Tovar 1999) para aportar a la toma de decisiones alternativas conscientes y anticipadas a sus consecuencias, haciendo uso de los invaluable recursos que pueden ser usados para resolver los conflictos que involucran un cambio en el comportamiento de la lengua o de un grupo de personas (Eastman 1983).

Teniendo en cuenta estos aspectos, el diseño metodológico que orientó el desarrollo de esta primera etapa de la planificación lingüística, examen de la realidad o diagnóstico, se concibió desde el «enfoque basado en la comunidad» propuesto por Haugen & Fishman (en Eastman 1983:135). Por tanto, se definieron cinco características que fundamentaron la puesta en marcha del trabajo de campo:

Basado en la comunidad

El considerar la lengua esencialmente como un producto cultural humano, situado en un contexto histórico siempre cambiante (Romaine 1996) implicó desarrollar esta primera etapa desde un «enfoque de la lengua en contexto que no está basado en teorías con metas lingüísticas ideales planteadas desde el abstracto» (Haugen y Fishman, en Eastman 1991:135). Esto significó tomar datos desde el conocimiento, vivencias y percepciones de los actores que directa e indirectamente hacen parte del hecho lingüístico. De igual

manera, centrada la atención en el estatus, es decir en las funciones asignadas a la lengua en el escenario socioeducativo, se pretendió movilizar información que diera cuenta de la lengua en uso como mediadora de la interacción social que se establece entre sordo y sordo y entre sordo y oyente en los diversos eventos que acontecen en la cotidianidad escolar.

Ecológico

Los contextos, al ser comprendidos como entidades formadas por individuos en interacción y ambientes, no son ámbitos independientes de las personas, son construcciones humanas y por tanto de un carácter eminentemente social que enmarcan e influyen en el desarrollo si se tiene en cuenta su permanente influencia recíproca entre los niveles del ambiente ecológico (Siegel y Cohen 1991, en Clemente y Hernández 1996). Por tanto, la presente investigación se llevó a cabo considerando los contextos en los que figuran los actores que generan dicho comportamiento lingüístico, así como los contextos en donde éstos no figuran pero que, de manera indirecta puede afectar.

Por tanto, siguiendo la teoría ecológica de sistemas (Bronfenbrenner 1979), la identificación y descripción de la situación lingüística objeto de ser planificada, se realizó teniendo en cuenta tres niveles del ambiente ecológico: microsistema, exosistema y macrosistema. Teniendo en cuenta que un cambio en este nivel repercute significativamente en la organización de los otros niveles, fue importante considerar aquellos aspectos de orden sociodemográfico, político-administrativo, sociolingüístico, sociopsicológico y socioeconómico que pudieran estar influyendo en el comportamiento lingüístico a ser abordado.

Participativo y concertado

Coherentes con los principios anteriores, esta primera etapa de la planificación lingüística requirió de los diversos saberes existentes desde los individuos ubicados en los diversos niveles. El reconocimiento de la presencia de actores relevantes por su conocimiento o participación directa e indirecta de la historia de la comunidad sorda y su lengua en el ámbito educativo tuvo un lugar en este espacio de discusión y concertación en donde el aporte de cada uno fue válido para lograr el propósito del estudio. Para ello, se convocaron a actores relevantes, que participan en diversos escenarios de los niveles propuestos por Bronfenbrenner (1979): estudiantes Sordos, estudiantes oyentes, egresados Sordos y oyentes, padres y madres de familia de estudiantes Sordos y oyentes, directivos, profesores, intérpretes, representantes de la comunidad sorda, logísticos, directivos de instituciones educativas para Sordos de la ciudad, representantes del sector gubernamental, de organizaciones no gubernamentales y de la academia.

El criterio del planificador, obviamente, es necesario. No obstante, la misma comunidad está en capacidad de reconocer su realidad, desde un marco socio histórico y con una orientación futura sobre sus propios comportamientos en relación con la lengua. Este carácter participativo e incluyente aporta a la sostenibilidad en un futuro inmediato si la institución educativa decide avanzar en las otras etapas de la planificación lingüística ya que desde este primer momento se identifican e involucran a aquellas personas que se

ubican en los niveles del ambiente ecológico y cuya actuación favorecerá o inhibirá las acciones que indique el proceso.

Además, contar con participantes representativos de los diversos niveles implica involucrar los intereses de los integrantes de la comunidad que, por lo general, no son filosóficamente neutrales (Cobarrubias 1983), la planificación lingüística implica el consenso para el cambio planificado. El planificador, por tanto, no debe permear sus propios intereses para imponerlos a los propios intereses de la comunidad. Ésta debe sentirse libre en la toma de decisiones a partir del reconocimiento de sus propios derechos lingüísticos.

Creativo

Para poder concertar la realidad de hoy que requiere ser transformada se necesitó que los participantes pusieran a disposición todas sus capacidades creativas que les permitiera asumir el proceso con una actitud activa hacia el mañana a través de la construcción y elección de escenarios futuros deseables y factibles.⁴⁶

Prospectivo

La Planificación Lingüística es necesariamente una orientación futura. Se puede planificar el lenguaje para generar o fortalecer vínculos comunicativos entre las naciones, para motivar sentimientos de unidad nacional y cooperación grupal. (Eastman 1983:3). Pese a que la planeación está dirigida hacia el futuro, da como resultados decisiones presentes que conciernen a la realidad presente. Por ello, para la presente investigación se toma como referente la prospectiva. Lo diferente en una planificación desde una mirada prospectiva, es que las decisiones se toman anticipando el futuro, un presente que se extiende hasta el futuro (Baena 2004). «La prospectiva se caracteriza como una vía diferente y creativa hacia el futuro» (Miklos y Tello 2003:55) y se plantea como un estilo de planeación más acorde con las circunstancias actuales el cual se caracteriza como un movimiento de anticipación que puede ser definido como el esfuerzo de hacer probable el futuro más deseable.

La planeación prospectiva determina primero el futuro deseado creativamente y libre de restricciones, y se diseña; el pasado y el presente no se consideran como restricciones, sino hasta un segundo momento cuando se tiene la imagen del futuro deseado y se exploran cuáles serían los futuros factibles. De ahí seleccionamos el más satisfactorio. Todo proceso debe darse de manera muy creativa y con gran imaginación (Baena 2004: 47).

Por tanto para ser un proceso realmente desde la prospectiva, es necesario enmarcarlo en un proceso de toma de decisiones (Miklos y Tello 2003), meta principal de la planificación lingüística propiamente dicha (Tovar 1999).

Un aporte sustancial de la prospectiva para esta primera etapa de la planificación lingüística es su posibilidad de considerar «una percepción dinámica de la realidad y la prefiguración

⁴⁶ Desde la prospectiva, el diseño de escenarios futuros es la base para la planificación. De ahí que se tomen los términos «futable» para designar el futuro deseable y «furable» para referirse al futuro posible (Miklos y Tello, 2003)

de alternativas viables» (Miklos y Tello 2003: 63) ya que al reflexionar sobre el futuro, diseñando la imagen deseada y proyectando las acciones hacia el presente, se logra una mejor comprensión del mismo.

3.3 Población

Tomando como referente las características enunciadas, la población que consideró este estudio se ubica en diversos escenarios que configuran los diferentes niveles micro, exo y macrocontexto:

Aula de clase

- Estudiante Sordo
- Estudiante oyente
- Intérprete
- Profesor

Institución Educativa

- Rector
- Coordinador Académico
- Coordinador programa integración
- Maestro de apoyo
- Administrativo
- Logístico
- Estudiante oyente de otros grados en donde no haya Sordos en el aula

Comunidad

- Padre / madre de familia de estudiante oyente
- Padre / madre de familia de estudiante Sordo
- Egresado oyente
- Egresado Sordo
- Representante comunidad sorda organizada a nivel regional y nacional
- Representante institución educativa para Sordos - básica primaria
- Representante sector no gubernamental

Sistema Educativo

- Funcionarios del organismo gubernamental del nivel municipal responsables del sector educativo
- Funcionarios del organismo gubernamental de orden nacional responsables del sector educativo para Sordos.

Academia

Profesores y profesionales en formación en áreas de conocimiento relacionados con la atención educativa a la comunidad sorda usuaria de la LSC.

Criterios de selección

La participación de los actores de los diversos niveles del sistema se promovió a través de convocatoria abierta considerando los siguientes criterios:

- *Conocimiento* de la experiencia vivida por la comunidad sorda en el ámbito educativo de manera directa o indirecta, es decir no necesariamente ha de hacer parte de las redes de comunicación en torno a la comunidad sorda.
- *Sensibilidad* frente a la persona sorda, su lengua / situación lingüística.
- *Flexibilidad* para adaptarse a las situaciones nuevas.
- *Capacidad de análisis* de los hechos que vayan aflorando en el proceso.
- *Creativo* en el proceso de diseñar escenarios futuros.
- *Posibilidad de trabajar en grupo* para los momentos que requiere del abordaje colectivo de la discusión.
- *Buen escucha* de las diferentes comprensiones y lecturas de la realidad existente.

3.4 Dimensiones, Categorías y Variables

En correspondencia con los objetivos planteados y como soporte inicial para la recolección de la información se propusieron cinco dimensiones que se corresponden con los factores a tener en cuenta para llevar a cabo un proceso de planificación lingüística (Appel & Muyske 1987, Tovar 1997). Estas son: sociodemográfica, político-administrativa, socio-lingüística, sociopsicológica y socioeconómica. Para cada una de ellas se propusieron categorías y variables orientadoras para las discusiones de las mesas de trabajo, para las entrevistas a actores relevantes y para la revisión documental. A lo largo del desarrollo de esta primera etapa de la planificación lingüística, de su seguimiento, evaluación y refinación permanente, se reafirmaron unas categorías y variables y emergieron variables, quedando finalmente las que se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1
Dimensiones, Categorías y Variables relacionadas con los usos
de la LSC en el Escenario Educativo del JMC

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	VARIABLE
SOCIODEMOGRÁFICA	Características de la población estudiantil sorda en el JMC	a. Número de estudiantes Sordos matriculados.
		b. Características lingüísticas del entorno familiar.
		c. Antecedentes lingüístico-educativos.
SOCIOLINGÜÍSTICA	Orientaciones en relación con los usos de la LSC	a. Instrumento para ampliar el conocimiento sobre el sordo, su historia lingüística, educativa y social.
		b. Herramienta para el enriquecimiento lingüístico del oyente
		c. Instrumento de interacción entre las dos comunidades.
		d. Objeto de formación para la comunidad estudiantil oyente.
		e. Herramienta para el desempeño académico de los hablantes nativos de la LSC.
		f. Instrumento que viabiliza el discurso académico.
		g. Símbolo de identidad cultural.
		h. Instrumento para ampliar el conocimiento sobre el sordo, su historia lingüística, educativa y social.
POLÍTICO-ADMINISTRATIVO	Toma de decisiones	a. Estructura para la toma de decisiones
		b. Actores
	Acciones	a. Tipo de acciones
		b. Responsables
SOCIOECONÓMICO	Recursos	a. Financiero
		b. Tecnológico
		c. Recurso humano
SOCIOPSICOLÓGICA	Actitudes hacia las lenguas	a. Coexistencia sin apoyo
		b. Coexistencia con apoyo parcial
		c. Adopción como lengua oficial
	Ideologías de planificadores	a. Pluralismo
		b. Vernaculización
	Visión sobre el sordo y la sordera	a. Clínico-terapéutica
b. Socio-antropológica		

3.5 Fases para el desarrollo de la investigación: Primera etapa de la planificación lingüística

El trabajo de campo se diseñó tomando como referente la propuesta metodológica de la planeación prospectiva de Miklos y Tello (2003) con el apoyo de técnicas propuestas por estos mismos autores, Baena P. (2001) y las estrategias propuestas desde la Consejería Presidencial para la Política Social, Corporación Andina de Fomento para el Diseño de Política Pública en Discapacidad (2002).

Fase Preparatoria

o Identificación de actores

Para el desarrollo del trabajo de campo se consideró de igual relevancia la participación de especialistas en el tema y tomadores de decisiones tanto como la de aquellas personas a las que afectará directa o indirectamente el proceso de planificación lingüística (Miklos y Tello, 2001). Por ello, fue necesaria la identificación previa de actores relevantes en trabajo conjunto con directivos de la institución educativa en donde se llevó a cabo el proceso de planificación lingüística.

o Información y Movilización de opinión en torno al tema

Este momento estuvo orientado a la preparación de las condiciones institucionales para el trabajo de campo. Para ello se realizaron reuniones con directivos (Rector, coordinadores académicos, coordinador del programa de integración de estudiantes Sordos) y también se contó con la disposición de espacios institucionales de información sobre el proyecto entre padres de familia, estudiantes Sordos y profesores con el fin de identificar otros actores de la comunidad educativa interesados en trabajar el tema (Anexo 1). Además se movilizó información en diferentes sectores de la ciudad: la comunidad sorda organizada (dos asociaciones de Sordos), 2 instituciones educativas para Sordos, dos universidades, organismos gubernamentales (a nivel municipal y departamental) así como en 3 entidades promotoras del arte y la cultura en la ciudad. De esta manera se logró contar con un consolidado de actores relevantes (Anexo 2).

o Convocatoria de actores

Teniendo identificados los actores para el trabajo de campo, se realizó convocatoria (Anexo 3) a un promedio de 255 personas para participar del proceso de manera voluntaria y se confirmó su asistencia telefónicamente o por correo electrónico.

Fase de aplicación

La propuesta metodológica diseñada desde elementos de la prospectiva, ofreció la posibilidad de situar el presente en sus necesidades de abordaje hacia el cambio a partir de la configuración de escenarios futuros. Es decir, el diseño de escenarios futuros, de manera colectiva, fue el referente para describir y comprender el presente e identificar el

o los aspectos a ser planificados lingüísticamente en relación con los usos de la LSC en el escenario institucional estudiado. Por tanto, se acudió al carácter creativo, sistémico e interactivo que ofrece la planeación prospectiva para cumplir con el propósito deseado.

La prospectiva en su calidad de aproximación constructora del porvenir, brinda además la posibilidad de reflexionar sobre el futuro, diseñando la imagen deseada y proyectando las acciones hacia el presente, para logra tanto una mejor comprensión del mismo como un acercamiento progresivo al futuro deseable. Asimismo, proporciona la identificación de las fuerzas que impactarán su acción, así como áreas de oportunidad y necesidades de cambio y consolidación. Todo ello con el fin de apoyar la toma de decisiones y aportar criterios para evaluar situaciones en términos del riesgo y del potencial contenido Miklos y Tello (2001).

Tomando como base la propuesta de estos dos autores, se propusieron tres fases⁴⁷:

- Fase Normativa
- Fase Definicional
- Fase de confrontación estratégica y factibilidad

Fase Normativa: Diseño de escenarios

Abarcó la conformación del *futuro deseado*, es decir el modelo propiamente prospectivo. Como paralelamente se puede contar con otras opciones de escenarios (futuro lógico o tendencial, el catastrófico, y el utópico) que sirven de referencia válida para la toma de decisiones, teniendo en cuentas las condiciones institucionales acordadas con las directivas del JMC, se diseñaron dos escenarios: el futuro deseable y el futuro catastrófico.

- Diseño del futuro deseable
 - *¿Cuál es el futuro que deseamos?*
 - *¿Qué queremos hacer?*
 - Escenario catastrófico:
 - *¿De empeorar todo, qué sucedería...?*

Siguiendo la propuesta de Miklos y Tello, en el primero se imaginó la configuración futable como polo de pensamiento en el que básicamente surgieron las expectativas y aspiraciones más profundas de los participantes a manera de acto de anticipación de un futuro factible de ser configurado. La heterogeneidad de experiencias, comprensiones y proyecciones permitieron la construcción paulatina de concordancia y consensos progresivos de los propósitos entre los diversos participantes así se percibieran, aparentemente, antagonistas. Otro de los elementos claves del futuro deseable lo

⁴⁷ Miklos y Tello proponen cuatro fases para el desarrollo de la metodología prospectiva. Teniendo en cuenta que los propósitos de la investigación están centrados en la primera etapa de la planificación lingüística, no se tomará como base la última etapa, de determinación estratégica y factibilidad, ya que tiene por objetivo la identificación de estrategias globales, su carácter y factibilidad.

constituyó el referido a los valores estilísticos, es decir a la forma en que se espera que se hagan las cosas, no a su existencia per se con el fin de lograr una visión de futuro dinámica (Sachs, 1980).

Igualmente, como acto de anticipación de un futuro factible de ser construido, el futuro catastrófico se refirió al polo de pensamiento antagónico en donde surgió la situación no deseable de ser constituida con sus actores y factores contribuyentes.

Fase Definicional

A partir del diseño del futuro deseado se volvió al presente para percibir la realidad, sus características e interacciones. Es decir, se inició el trabajo sobre el presente y sobre el pasado, en función del futuro deseable. En este se respondió a las preguntas:

- ¿Cómo se ha expresado el pasado?
- ¿Cómo es el presente?
- ¿Cuáles son sus principales características?
- ¿Cuáles y cómo son sus interacciones?

Es decir, se abordó la percepción de la realidad, elemento central de la investigación. Esta percepción, de acuerdo con los autores de la propuesta, incluyó el análisis de tres elementos:

- Lo que es de interés primordial
- Lo que influye en el objeto focal
- Lo que puede controlar el tomador de decisiones.

- *Lo que es de interés primordial (objeto focal).*
Identificación del objeto focal, es decir, los usos asignados tácita o explícitamente a la LSC con sus atributos o propiedades relevantes.

- *Lo que influye en el objeto focal (medio ambiente).*
Es un elemento importante en la comprensión de la realidad por el carácter interactivo entre el objeto y el medio ambiente, dado que el futuro de uno afecta al del otro. En este caso se refiere a la identificación de todo los factores que influyen en el objeto focal pero que no es parte de él (sociodemográficos, políticos, sociolingüísticos, sociopsicológicos y socioeconómicos).

- *Lo que puede controlar quien toma las decisiones.*
Caracterización de la naturaleza de la relación (significativa) a lo largo del tiempo. Aquí habría que recordar que «la investigación del presente, y aun la del pasado sólo son útiles para la acción si las hacemos desde el futuro elegido» (Merello, 1973).

Fase de confrontación estratégica y factibilidad

Teniendo el futuro deseable en relación con los usos de la LSC en el escenario educativo e identificado sus propiedades relevantes, la trayectoria y la dirección del presente, se

procedió a contrastar ambos polos, con el objeto de conocer y analizar la distancia entre ambos, los *frenos* (barreras, obstáculos o brechas) y *motores*⁴⁸ (facilitadores, oportunidades o posibilidades) para alcanzar la imagen deseada; esta fase es la estimación del trayecto entre presente y futuro y responde, entonces, a las cuestiones siguientes:

- ¿Qué distancia existe entre el futuro deseable y la realidad?
- ¿Cuáles son los obstáculos, las brechas, oportunidades y posibilidades para alcanzar la imagen deseada?
- ¿Cómo pueden converger? Dado que la prospectiva se basa en la concepción de que el futuro depende del conjunto de decisiones que se tomen y logren implantar hoy, es necesario cerrar el proceso justo con preguntas que orienten la toma de decisiones.
- ¿Cuál debe ser el perfil para que exista la convergencia entre el polo prospectivo (lo ideal) y la situación (lo real)?
- ¿Cuál habrá de ser la orientación global para que el futuro deseable sea alcanzado?

Esta fase tiene carácter valorativo; en ella se produce cierto tipo de evaluación, elemento primordial en la determinación de los futuros factibles y de las dificultades y potencialidades para alcanzar la imagen diseñada. Representa la estimación del trayecto entre el futuro y el presente.

Proyectar desde el futuro hacia el presente conlleva un proceso de convergencia entre la abstracción necesaria para ubicarse en un horizonte de hipótesis y posibilidad y la concreción del entorno actual. Bajo esta perspectiva, se propuso un marco intermedio de orientación futura, el cual se encuentra conceptualmente por debajo de la imagen normativa y en un nivel superior al diseño estratégico; considera el perfil, los componentes, la caracterización procesual y de impacto para alcanzar el escenario deseable. En consecuencia, esta fase implicó la síntesis de imágenes (deseable, lógica y real) con el objeto de proporcionar una guía de valores para la determinación estratégica.

3.6 Técnicas e instrumentos

Para lograr coherencia con las características diseñadas para orientar la propuesta metodológica y sus correspondientes fases, la recolección de información se propuso a través de tres técnicas: revisión documental, mesas de trabajo y entrevistas a actores relevantes.

3.6.1 Revisión documental

A partir de la información existente en la institución educativa o por fuera de ella, se buscó recuperar elementos de la historia de la LSC y su conquista en el escenario educativo de secundaria y media. De igual forma esta revisión aportó insumos para la comprensión de la realidad e identificación de necesidades relacionadas con la adopción de una norma institucional para favorecer la asignación de funciones a la LSC. Aquí se tuvo la oportunidad

⁴⁸ Este término de *frenos* y *motores* ha sido adoptado de la «Propuesta metodológica para el seguimiento de la capacidad de gestión del sector salud en la atención a la discapacidad en los municipios del Valle del Cauca». Cátedra en Discapacidad y Rehabilitación de la Escuela de Rehabilitación de la Universidad del Valle, 2006.

de revisar proyectos anuales, informes y propuestas de actividades desde el programa de integración de estudiantes Sordos. Igualmente se revisaron documentos institucionales, correspondencia y actas del Consejo Académico del JMC. Por otra parte, se tuvo acceso a documentos oficiales sobre el Plan Decenal de Educación y el Plan Sectorial de educación.

3.6.2 Encuesta a población estudiantil sorda

Con el fin de obtener datos individuales, de las características del entorno socio-familiar y sobre los antecedentes lingüístico-educativos de los estudiantes Sordos que se encuentran cursando su secundaria en el JMC, se recogió información de manera individual y directa o con el apoyo de intérpretes de la LSC (Anexo 4). Se encuestaron 44 estudiantes que cursan grado 6º, 7º, 8º y 9º.

3.6.3 Mesas de trabajo

La mesa de trabajo se entiende como un intercambio de ideas sobre un tema entre un grupo de actores sociales quienes «ejercen la causalidad eficiente del futuro y en quienes reposa, por lo tanto, la responsabilidad de colocar los ladrillos de la edificación del futuro» (Mojica 2003:11)⁴⁹. Cada grupo contó con un relator y un moderador. Esta técnica permitió, entre otras cosas, la estimulación de la participación con libertad para lograr explorar las numerosas facetas del tema que convoca a través del intercambio de variados puntos de vista en un tiempo relativamente breve.

La asistencia a las mesas de trabajo se comportó de la siguiente manera:

Jornada	Primera Sesión	Segunda Sesión
Jornada de la mañana	62	40
Jornada de la tarde	91	54

Dados los propósitos de esta investigación, más que el número de asistentes, que logró ser bastante significativo, fue de suma importancia contar con la voz de los diversos sectores convocados. Así, se tuvo la participación de representantes de:

- Estudiantes Sordos y oyentes de la institución educativa.
- Familiares de estudiantes Sordos.
- Familiares de egresados Sordos.
- Profesores de la institución educativa.
- Intérpretes.
- Coordinadora del programa de Integración – Asorval.
- Comunidad Sorda.
- Egresados Sordos y oyentes.
- Instituciones educativas para Sordos en básica primaria.

⁴⁹ En la teoría Prospectiva el futuro no lo construye el hombre individual, sino el hombre colectivo que son los «Actores Sociales». Los Actores Sociales, por tanto son grupos humanos que se unen para defender sus intereses y que obran utilizando el grado de poder que cada uno puede ejercer (Mojica 2003).

- Fundación Carvajal.
- Biblioteca Departamental.
- Secretaría de Desarrollo Social, Gobernación del Valle.
- Centro Cultural Comfandi, proyecto «Ciudad Sorda»
- Estudiantes de fonoaudiología de la Universidad de Valle.
- Estudiante de Comunicación Social de la Universidad del Valle.
- Estudiantes de fonoaudiología de la Universidad Santiago de Cali.
- Estudiantes de Lic. En Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

Se desarrollaron dos sesiones por jornada escolar (cuatro jornadas en total), en las cuales se organizaron 10 mesas de trabajo con un promedio de 10 participantes en cada una de ellas. Se diseñaron dos guías de trabajo para orientar el abordaje de los escenarios futuro, pasado y presente, así como las discusiones y acuerdos al interior de cada mesa para diseñar un manifiesto, llevar a cabo la confrontación para identificar aquellos los aspectos a ser mantenidos, desarrollados o abandonados. La metáfora del árbol de competencias, fue la técnica utilizada para este trabajo colectivo (Anexo 5).

3.6.4 Entrevista a actores relevantes

Mediante una relación en la que se estableció un diálogo formal cara a cara sobre el tema en cuestión, se obtuvo información de orden cualitativa sobre los aspectos considerados colectivamente en las mesas de trabajo. Este nexo más estrecho y personal favoreció el intercambio de ideas gracias al clima de confianza que se genera en este espacio conversacional con el fin de que el entrevistado expresara sus opiniones con libertad y profundidad. Se diseñó un instrumento que permitiera desarrollar con flexibilidad la entrevista (Anexo 6). Esta flexibilidad generada en la dinámica conversacional permitió el entrevistador tener amplia libertad para las preguntas y sus intervenciones y para permitir, en todo lo posible, que el entrevistado configurara el campo de la entrevista según su estructura psicológica particular, es decir, que el campo de la entrevista se configurara al máximo posible por las variables que dependen de la personalidad y experiencia del entrevistado (Bleger, 1985). Se llevaron a cabo 15 entrevistas representativas de los siguientes sectores:

Nivel Del Sistema	Actor	Número De Entrevistas
Institución Educativa que acoge a la comunidad sorda en la básica secundaria	Directivas del JMC	3
	Profesores del JMC	1
Organización no gubernamental que coordina el proceso de integración de los estudiantes Sordos en el JMC	Directivas de ASORVAL	2
Institución Educativa que egresa estudiantes Sordos	Directivas del Centro Educativo <i>Maria de Nuria Sacasas</i> y del ITES	2
Comunidad sorda organizada	Representante del nivel municipal: ASORVAL	1
	Representante del nivel nacional: FENASCOL	2
Ente gubernamental de educación	Funcionario del nivel municipal: Secretaría de Educación Municipal	1
	Funcionario del Nivel Nacional: INSOR	2
Comunidad oyente	Representativo de la sociedad caleña	1
TOTAL ENTREVISTAS		15

CAPITULO IV

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Desarrollar un proceso de planificación no puede desconocer el camino recorrido de una comunidad multilingüe como la que se estudia. Todo lo contrario, es la primera etapa de la planificación la que permite recoger los propósitos, prácticas, juicios, intereses y factores que, instalados desde diversos contextos del sistema social, permiten comprender la realidad actual y las necesidades. Esta realidad y estas necesidades están en la cabeza de todos los actores (Anexo 3) que, directa o indirectamente, se encuentran involucrados con la situación de la LSC en dicho contexto escolar y es, precisamente, este momento inicial de la PL el que permite recoger y poner a una sola voz dichas lecturas. De esta manera los tomadores de decisiones cuentan con un soporte para que, a través de un proceso deliberado, se generen los mecanismos para mantener o modificar los comportamientos lingüísticos relacionados con las funciones otorgadas a una lengua minoritaria como la LSC en un contexto educativo en el que el 95.5 % de sus integrantes pertenecen a la comunidad oyente mayoritaria usuaria del castellano.

Los planteamientos que se encuentran a continuación son el resultado del análisis de la información, reflexiones y propuestas aportadas por una diversidad de actores que participaron de manera directa en los espacios abiertos para tal fin en los cuales se tuvo el aval y apoyo permanente de la Institución Educativa JMC.

4.1 La LSC en la educación básica secundaria y media: Elementos para la reconstrucción de una historia

Pensar hoy en día al sordo en el contexto educativo invita a mirarlo más allá de su componente biológico y encontrar en él y en la comunidad a la que pertenece elementos que permitan la movilización institucional para darle un lugar visible a sus estudiantes, su lengua y su cultura. Aspectos importantes de esta historia han sido recogidos en la Tabla 1, y permiten apreciar la conquista dada por la LSC después de un siglo de haber sido excluida de la educación de los Sordos frente a la hegemonía del castellano. Estos elementos, que se recogen en dos momentos de la historia, permitirán brindar explicaciones posteriores sobre la realidad actual de los usos asumidos o asignados a esta lengua en el contexto educativo de básica secundaria y media del JMC⁵⁰.

⁵⁰ Se recuerda que de esta manera se está haciendo referencia a la institución educativa en donde se llevó a cabo el estudio.

Tabla 1
Una mirada al Pasado de la LSC en la educación básica secundaria y media

ANALISIS DEL ARBOL PASADO		
ARBOL	Pasado 1980 - 1990	Pasado 1991 - 2005
<p>RAMAS ¿Quiénes usaban la LSC? ¿Qué logros se tuvieron? ¿Para qué y en qué momentos se usaba? ¿Cómo influye en las relaciones entre los Sordos y los oyentes en el JMC? ¿Quiénes se beneficiaron?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jóvenes Sordos culminaban su básica primaria (con una duración promedio de 10 años) y luego iban a talleres de formación vocacional. ▪ Se reportaba un bajo porcentaje de bachilleres Sordos usuarios de la LSC ▪ La presencia del Sordo y su lengua en la institución educativa de secundaria no generaban impacto. ▪ Algunos jóvenes Sordos fueron favorecidos por lograr ingresar y mantenerse los seis años de secundaria para lograr el grado de bachiller. ▪ Las dificultades eran atribuidas a la sordera. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La comunidad sorda se fortalece al lograrse el reconocimiento de su lengua. ▪ Los Sordos se conciben como comunidad lingüística minoritaria. ▪ Egresan de colegios de Sordos (educación formal) estudiantes bilingües fortalecidos en su identidad sorda. ▪ Los estudiantes bilingües que egresan están preparados para continuar en el sistema educativo hacia la básica secundaria y media sin perder el reconocimiento de su particularidad lingüística. ▪ Se incrementa de manera significativa el ingreso de estudiantes Sordos usuarios de la LSC en colegios de secundaria para oyentes.
<p>TRONCO ¿Qué estructura, recurso y organización se tenía para favorecer el uso de la LSC? ¿Qué tipo de acciones se diseñaron para favorecer su uso? ¿Quiénes participaban de estas decisiones? ¿Qué aspectos influyeron en los logros hacia el uso de la LSC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reportaban algunas experiencias aisladas e individuales de ingreso y mantenimiento en el sistema educativo. ▪ Los ajustes curriculares no estaban pensados desde la presencia de la LSC en el escenario escolar. ▪ Las decisiones quedaban a la voluntad de cada maestro en función de su actitud frente a la presencia de un estudiante diferente. ▪ No se contaba con soporte legal para validar la presencia del estudiante sordo en la institución educativa para oyentes ni el uso de la LSC por parte del estudiante. ▪ Los maestros de Sordos no eran bilingües 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se instalan propuestas educativas bilingües para Sordos hasta el grado de 5º de primaria, principalmente. ▪ Se inician procesos de integración escolar con intérprete en instituciones de básica secundaria y media. En un principio por iniciativa de padres y madres, posteriormente como respuesta del estado a las necesidades educativa de la población sorda. ▪ El estado asume el apoyo a dichos procesos de integración escolar. ▪ Las instituciones educativas integradora movilizan ajustes para dar respuesta a las necesidades de la segunda lengua. ▪ El MEN a través del INSOR define orientaciones de los procesos de integración escolar a la secundaria para esta población

4.2 Caracterización de la población sorda en el JMC

La población sorda, usuaria de la LSC que se encuentra adelantando sus estudios de secundaria y media en el JMC corresponde a un 4.8 % y presentan algunas características relacionadas con sus antecedentes lingüísticos que son pertinentes mostrarlos aquí.

El 90% de los estudiantes Sordos que ingresan al JMC han cursado su básica primaria en colegios con propuestas educativas bilingües para Sordos en un promedio de cinco a seis años de escolaridad y en su gran mayoría éstos estudiantes no tuvieron contacto, acceso a la LSC sino hasta el momento de ingreso al colegio para Sordos (76%) en una edad promedio de siete años. No significa que la propuesta curricular de los colegios para Sordos esté estructurada en cinco años. Las propuestas educativas para Sordos en básica primaria, ofrecen el pre-escolar (de uno a tres grados) y cinco grados de primaria. La totalidad de años que lleva a cabo el estudiante depende de su ubicación al momento del ingreso y de su posterior aprobación y promoción anual.

El promedio de edad de ingreso a la secundaria es de 15 años, teniendo como edad mínima los 13 años y máxima los 18 años. El significado de este dato está puesto en el hecho de ubicar que al momento de iniciar la básica secundaria los estudiantes Sordos llevan un promedio de cinco años de haber adquirido una lengua y utilizarla para todos los propósitos comunicativo que le implica el hogar, la escuela y la vida comunitaria. Excepcionalmente se encuentra un bajo porcentaje de población cuyo ingreso al colegio de Sordos se dio entre los dos o tres años, hecho que les brindó la posibilidad de una lengua desde más temprana edad ya que el 97 % de la población cuenta con un entorno lingüístico familiar de castellano oral.

Se constata, entonces, que la gran mayoría de los casos, el acceso a una primera lengua ha sido tardío. Incluso, llama la atención que el único estudiante sordo con padres y hermana sorda refiera que tan solo haya entrado en contacto formal con la LSC a sus siete años. Ya se ha indicado como se encuentra que muchos padres buscan que sus hijos Sordos manejen la lengua de la mayoría y esto sucede, incluso, entre los padres Sordos.

La población sorda que inicia su secundaria en colegio de oyentes no solo llega con sus dos lenguas en desarrollo: la LSC, su lengua dominante, y el castellano escrito. Llega también con un constructo que sigue en evolución de una identidad sorda y pertenencia a dos comunidades: la comunidad sorda y la comunidad oyente. El ambiente educativo que lo recibe en la secundaria es una representación total de la comunidad oyente usuaria de la lengua mayoritaria: el castellano. Establecida esta comunidad educativa tradicionalmente para la población oyente del municipio de Santiago de Cali, no existe otra lengua que circule en el entorno educativo. Ni siquiera el inglés, que es enseñada como lengua extranjera durante los seis años de escolaridad. En este contexto la LSC se enfrenta a nuevas condiciones para su uso y desarrollo.

4.3 Estatus actual de la LSC en el JMC

Para la descripción de la realidad institucional en relación con los usos asignados a la LSC en el JMC, se tuvieron como referentes dos estrategias. La primera, la construcción colectiva de un escenario presente, a través de la metáfora del árbol, permitió la participación y concertación de diversos actores que tienen relación directa e indirecta con la cotidianidad carboneliana. El producto de la discusión, de la concertación y de la socialización se consolidó en el instrumento *El Árbol Presente 2006 - 2008* (Anexo 7) y las relatorías que se entregaron como soporte a la discusión interna de los grupos (Anexo 8).

Es importante ubicar que la comprensión del escenario actual del JMC en relación con los usos dados a la LSC, fue elaborado posterior al diseño del escenario futuro deseable y probable. Al tomar herramientas de la prospectiva para esta primera etapa de la PL, se tuvo como principio la reflexión sobre el futuro como punto de partida. Esto significó que al diseñar creativamente y sin restricciones la imagen deseable y probable en el JMC, este escenario, configurado con el colectivo de actores, cumplió la función de ser referente para proyectar las acciones hacia el presente y de esta manera lograr una mejor comprensión de la realidad actual (Miklos y Tello 2003). A este sentir colectivo se articuló lo expresado por diversos actores relevantes que, por su rol institucional o experiencia, contaban con un aporte fundamental y no necesariamente participaron de las mesas de trabajo organizadas en la institución JMC.

Del abordaje articulado de la información recogida a través de estas dos estrategias fueron emergiendo varios aspectos de interés, que están presentes en el microsistema escolar y en los otros sistemas con los que se establece interacción (macrosistema y exosistema) y que definen de manera directa o indirecta la situación de la LSC en este escenario. Así, se hará inicialmente una caracterización del contexto socio-psicológico para la toma de decisiones, que considera las relaciones entre los diversos contextos para luego presentar las decisiones que se han tomado en torno al uso de la LSC, así como las funciones que esta lengua ha ido asumiendo a lo largo de los diez años que ha estado presente en este contexto social. Por último, en este apartado se presentan los logros y las limitaciones relacionados con los usos de la LSC en el JMC.

4.3.1 Contexto socio-psicológico para la toma de decisiones

Desde el nivel nacional, municipal e institucional existe un pleno reconocimiento de la conquista alcanzada por la LSC en el escenario de la educación básica secundaria y media. Este hecho es avalado desde dos sucesos dados en Colombia: el reconocimiento legal de esta lengua como «lengua propia de la comunidad sorda del país» (Art. 2 Ley 324/1996), así como el marco legal que le ha dado soporte a los procesos de integración escolar y, de manera específica, lo dirigido a la población sorda para asegurar su continuidad en el sistema educativo. Este reconocimiento es importante resaltarlo como punto de partida pues ha sido el soporte para la toma de decisiones al interior del JMC en la búsqueda de ser consecuentes con lo establecido por el estado. Estos dos soportes legales poco aparecen relacionados con el referente constitucional que reconoce la riqueza

lingüística y cultural existente en el territorio nacional gracias a la presencia de la diversidad de grupos lingüísticos.

Desde este soporte, es importante poner en evidencia dos representaciones sobre los Sordos que se proyectan socialmente y que interactúan con los actores que toman las decisiones en el nivel institucional. Estas representaciones, inicialmente, se ubican en los documentos que avalan las acciones que se dirigen hacia el sordo y su lengua en el escenario educativo y que se plantean de manera ambivalente proyectando socialmente una postura ambigua sobre los Sordos y, por consiguiente, en torno a los productos culturales que emergen de su comunidad.

Cuando la Ley General de Educación en 1994 incluyó la educación de los Sordos como parte integrante del sistema educativo, los presentó socialmente como población dentro del grupo denominado con «limitaciones sensoriales» (Art. 46 Ley 115/94). Esta nominación es mantenida en posteriores documentos reglamentarios de la Ley que hacen planteamientos generales así como en documentos específicos para Sordos cuya denominación es la de «personas con limitación auditiva»⁵¹. En documentos del mismo orden que han circulado en los últimos cinco años se encuentran cambios en el término utilizado. La palabra «sordo» empieza a hacerse presente en documentos generales y específicos que reglamentan y orientan la educación para dicha población y, además, se reconoce la presencia no solo de una lengua propia sino de una comunidad sorda como lo expuesto en la Ley 982 de 2005⁵².

«el grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad. Forman parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes» (Art. 1, Numeral 3).

No obstante, la ambivalencia continúa, ya que en los últimos documentos emitidos desde el MEN se pierde la especificidad lograda y el factor diferencial puesto desde lo lingüístico en coherencia con la visión socio-antropológica, para usar una nueva categoría que desde el ámbito educativo incluye a varias poblaciones bajo el término población con «necesidades educativas especiales». Este concepto y su definición están desarrollados desde una visión clínico-terapéutico que resalta el déficit como elemento que moviliza las acciones de apoyo para los diversos grupos poblacionales:

«aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto, para acceder a los aprendizajes que le corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para progresar en su aprendizaje de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, servicios de apoyo especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula» (Ministerio de Educación Nacional, 2005:1).

⁵¹ En este caso se trata del Decreto 1860 de 1994, el Decreto 2082 de 1996 y los documentos oficiales expedidos por el INSOR (1998).

⁵² Como la Resolución 1515 de 2000, la Resolución 2565 de 2003 y la Ley 982 de 2005 que reemplazó a la Ley 324 de 1996.

Y no es que se esté en desacuerdo con el reconocimiento de la existencia de necesidades educativas, lo importante en este caso es la manera como se concibe desde un ente rector nacional las necesidades educativas especiales porque de allí se derivan las formas de configurar respuestas para dichas necesidades. Sería más útil para el caso de los Sordos, como para cualquier educando, una perspectiva más social sobre la problemática educativa de muchos grupos vulnerables, que reconozca las individualidades en interacción con un entorno que ofrece o no condiciones para el aprendizaje y la participación en la escuela; de ahí que las necesidades educativas especiales tengan un carácter relativo e interactivo⁵³.

Es importante resaltar que la ambivalencia manifiesta en el uso terminológico consignado en estos documentos oficiales, al ser el fundamento para la toma de decisiones a nivel institucional, contiene una carga semántica que puede ayudar a explicar las actitudes y usos asignados a la LSC en el contexto educativo que se estudia, como más adelante se presentará. No es lo mismo definir acciones institucionales para una comunidad educativa que cuenta con estudiantes representativos de un grupo «equiparable a los pueblos y comunidades indígenas» (Ley 982 de 2005, Art. 1, Numeral 3) que hacerlo considerando la presencia de estudiantes que «presentan dificultades mayores que el resto, para acceder a los aprendizajes que le corresponden por edad» (Colombia. MEN 2005). Desde las acepciones que se desprenden de cada término se identifican las necesidades de la lengua y las acciones que se deben dirigir hacia ella.

En el contexto educativo carboneliano, se logran identificar dos grupos: una élite y una contraélite (Cooper 1997). La élite, es decir el grupo representativo de la comunidad lingüística dominante y que ostenta el poder en este escenario social. En este caso, el grupo que ejerce la mayor influencia en la evaluación de la lengua y en la distribución de recursos a través de los procesos de planificación (Cooper 1997) está constituido por los usuarios de la lengua dominante, el castellano, que ostentan un poder institucional para la toma de decisiones, es decir, las directivas o instancias directivas como el Consejo Académico. Desde aquí, durante varias décadas se tomaron decisiones institucionales desde la perspectiva de la lengua que ha tenido la hegemonía en este escenario, es decir desde una perspectiva oyente. Si ha existido otra lengua ha sido en calidad de lengua extranjera. Históricamente, el inglés ha cumplido esta función en el currículo de la secundaria y media, en respuesta a directrices estatales de promocionar el bilingüismo. Actualmente esta lengua se aborda como una de las estrategias de la línea Educación para la competitividad (Política de Pertinencia. Plan Nacional Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006 – 2010)⁵⁴. Desde esta política, al inglés se le concede un alto valor para ingresar en el mercado competitivo internacional, motivado por procesos sociológicos de tipo centrífugo. Este proceso está centrado en la aspiración sobre el aprendizaje de una lengua de otra sociedad y a conocer su cultura como medio para la promoción social, cultural y profesional (Lasagabaster y Sierra 2005).

⁵³ Ya que no es objeto del presente trabajo una discusión conceptual sobre las necesidades educativas especiales, para mayor profundidad sobre el tema puede revisarse a Echeita (2001).

⁵⁴ En esta línea de promoción del bilingüismo en el ámbito educativo no existen directrices pensando en las lenguas minoritarias que circulan en el país. Esto es tenido en cuenta por el gobierno nacional en relación directa con la educación dirigida a grupos vulnerables en respuesta a la *Política de ampliación de cobertura educativa: Atención a grupos étnicos* (Plan Nacional Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006 – 2010).

Por otra parte, si existe una élite, debe estar presente también una contraélite (Cooper 1997), cuya acción busque una correspondencia con los intereses de la comunidad sorda. En este caso, el equipo de trabajo que propone las acciones para tratar la LSC en el JMC está conformado por profesionales oyentes que laboran para una entidad representativa de la comunidad sorda organizada: ASORVAL. Por tanto, configuran un grupo que lleva la voz no solo de la comunidad sorda caleña, sino de un pensamiento a nivel nacional y mundial, pues las posturas que existen en torno a la lengua de señas circulan de manera interactiva entre la Federación Mundial de Sordos, las Federaciones Nacionales y las asociaciones regionales. Actualmente, la lucha de la comunidad sorda está dirigida hacia el reconocimiento de la LSC como un derecho (FMS 2007)⁵⁵. El poder de este grupo de profesionales se fundamenta en el saber y experiencia que les concede representar a la única asociación en Latinoamérica que ofrece educación formal para los integrantes de su comunidad. A pesar de que este grupo de profesionales no surge de la minoría sorda propiamente dicha en el sentido que no son Sordos, para este caso se podría considerar como contraélite al ser un grupo que comparte y representa los valores de la comunidad sorda y habla a nombre de ésta, con el fin de lograr cierto grado de control para satisfacer los intereses de una comunidad históricamente excluida.

En consecuencia, las prácticas que se evidencian en el JMC en torno a la LSC han sido promovidas particularmente por este grupo de profesionales de ASORVAL, que tiene bajo su responsabilidad la coordinación del programa de integración de los estudiantes Sordos. Toda acción que este grupo adelanta en el JMC en relación con los usos asignados a la LSC, requiere del aval previo de las directivas de la institución, identificada como la élite. De esta manera, a partir de lo expresado en los documentos oficiales del programa de integración y en los proyectos diseñados anualmente desde 1998, se encuentra una perspectiva del grupo contraélite en el tratamiento de la LSC. Como se observa en la Tabla 2, la visión socio-antropológica de la sordera y el sordo, orienta las acciones a favor del uso de la LSC en el contexto carboneliano. Desde esta visión, en la justificación, en los objetivos y en las estrategias propuestas, se proyecta al sordo como sujeto lingüístico, a la LSC en un estatus de lengua natural y a la comunidad sorda con unas características sociohistóricas.

⁵⁵ Es importante tener claro que una asociación o una federación como representativa social de un colectivo asume y promueve una postura frente a su condición de sordera. No obstante, las posturas individuales coexisten y pueden ser compartidas o no con las del colectivo. Por eso es posible encontrar desde los mismos Sordos, concepciones consecuentes con una visión clínico-terapéutica para explicar su desempeño social cotidiano.

Tabla 2.
Visión socio-antropológica en el diseño de propuestas de trabajo relacionadas con el uso de la LSC en el JMC⁵⁶

Justificaciones	Objetivos	Estrategias y actividades
<ul style="list-style-type: none"> • <i>El proyecto es motor para acceder a otro código lingüístico (L) en el que se ponen en práctica habilidades de todo orden....” (proyectos años lectivos 1999, 2000 y 2001).</i> • <i>A pesar de la presencia diaria de personas sordas dentro de la institución, aun existe mucho desconocimiento acerca de la comunidad sorda, su lengua, sus procesos educativos a través de la historia, sus necesidades, expectativas y las asociaciones que los agrupan....” (Proyecto año lectivo 2003-2004).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sensibilizar a la comunidad educativa en aspectos que conviden el reconocimiento y respeto a la diferencia lingüística de la comunidad sorda colombiana (Proyecto año lectivo 1998).</i> • <i>Promover la divulgación de la LSC en la comunidad educativa carboneliana para favorecer la interacción e integración social entre Sordos y oyentes” (Proyectos años lectivos 1999, 2000 y 2001).</i> • <i>Fortalecer el conocimiento de la LSC dentro del ITI JMC. (Proyecto año lectivo 2003-2004).</i> • <i>Conocer sucesos que marcaron la historia de las personas sordas (año lectivo 2003-2004).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proyecto Conozcamos nuestra Comunidad.</i> • <i>Participación en diferentes órganos del gobierno escolar.</i> • <i>Talleres de integración sociolingüística entre Sordos y oyentes.</i> • <i>Talleres sobre la LSC dirigidos a estudiantes, docentes, directivos y logísticos.</i>

Con lo expresado en la Tabla 2, sumado a los planteamientos de algunos actores, se reconoce la acción de este grupo como elemento determinante en el posicionamiento de una ideología institucional que apoye el mantenimiento de la comunidad sorda en el contexto educativo del JMC y, en consecuencia, su lengua:

./.../ el esfuerzo permanente de personas y de las instituciones. En este caso yo diría con la de ASORVAL que intenta todo el tiempo estar presente, presentar y validar su propuesta, su proyecto ante la Secretaría de Educación que de alguna manera explica la existencia y permanencia del proyecto en el JMC ¿sí? Como proyecto o como propuesta de intervención de la comunidad sorda hacia la integración de los Sordos en los colegios regulares como este, ASORVAL creo que ha hecho un buen trabajo, se ha comprometido (entrevista).

Con el panorama que ofrece el exosistema (Bronfenbrenner 1979), es decir con las posturas que se observan desde aquellos entornos en los que no se usa la LSC de manera activa ni permanente, pero en los cuales se producen hechos que afectan lo que

⁵⁶ Se toma textualmente de los proyectos, programas e informes del Programa de Integración Escolar de Sordos con intérpretes en el JMC.

ocurre en el entorno estudiado, se introduce esta lengua en el ambiente social cotidiano del JMC a partir del año lectivo 1999 con el ingreso masivo de estudiantes Sordos. De acuerdo a lo referido por diversos actores no es suficiente con el hecho de que legalmente se reconozca una condición lingüística ni un derecho a la educación en su lengua, como se ubica en este enunciado:

El hecho de que la LSC haya sido tratada como un derecho genera actitudes desfavorables, de imposición: como ha llegado ahorita o sea, es el derecho de los Sordos, entonces eso es lo que tenemos que hacer y la gente no se le apunta como a esa parte.

También sucede que los actores de dicha comunidad educativa se percatan de la presencia de una nueva lengua y obviamente detrás de ésta se identifican unos usuarios. Los usuarios nativos de la LSC son sujetos que históricamente han sido valorados negativamente y que continúa estando vigente, como lo expresan varios actores:

Algunos desconocen muchísimo del problema como tal de la sordera, ellos dicen los muditos, los muditos en ese tono de pobrecitos, no ellos tan limitados, ellos tan, esa dificultad que tienen pues tan grave.

Apreciaciones de este tipo aparecieron en actores que intervienen desde los diversos niveles del sistema y que hacen parte tanto de la élite, la contraélite y la masa (padres de familia, maestros, intérpretes, estudiantes, directivos y profesionales que laboran desde instancias gubernamentales de orden nacional).

Así, se podría inferir que la lengua es valorada socialmente en este contexto por el conocimiento y prejuicios que los diferentes actores han construido de los usuarios nativos de dicha lengua y este constructo se corresponde con la visión clínico-terapéutica de la sordera y persona sorda (Skliar, Veinberg y Massone 1997). De hecho Kloss (1969, en Cooper 1997) afirma que en la definición del estatus de una lengua tiene un valor importante su origen, quiénes son sus hablantes, su organización social, además del número de hablantes. Estos constructos hacen parte de la configuración del macrosistema, al dar cuenta de las creencias, actitudes y valores existentes en torno a los Sordos (Bronfenbrenner 1979) y en consecuencia en torno a la LSC. Algunos actores se percatan de las características de este macrosistema y de la influencia que ejerce sobre los otros contextos: */.../ todos comparten un de representación de deficiencia, sujeto deficiente, respuesta por bajita, resultados deprimentes, entonces... eso se perpetúa.*

Sería comprensible encontrar un continuo de representación sobre los Sordos entre los diversos sistemas si se tiene en cuenta que estas realidades son construidas y percibidas por las personas que hacen parte de los diversos niveles del ambiente ecológico. Es necesario enfatizar que los diversos contextos mantienen flujos de influencia recíproca de tal forma que dicho efecto mutuo es consecuencia de la interacción entre humanos o grupos de humanos que se encuentran en los diversos niveles del sistema, de forma que un contexto influye en los demás y cada uno de los otros en los primeros (Bronfenbrenner 1979).

En consecuencia con la existencia de un continuo en las representaciones que se tienen sobre los Sordos y su lengua, en el microsistema del JMC se logran identificar una serie de actitudes expresadas en estados, acciones, sentimientos, juicios, prejuicios, creencias y conocimientos (Triandis 1971, Moscovici 1985) que circulan cotidianamente y median el establecimiento de relaciones entre las dos comunidades así como la toma de decisiones a nivel individual e institucional.

Se encuentra que la comunidad educativa dispone de motivaciones para el aprendizaje y uso de la LSC que se logran articular con actitudes positivas que actúan como detonantes, es decir como «input» (Baker 1988). A partir de las actitudes identificadas en contextos multilingües de América y Europa (Fishman 1975, Mackinnon 1981, Lewis 1975, 1981; Jones 1982, Behares sin dato, Baker 1988), en el escenario educativo carbo-neliano se presentan actitudes relacionadas con el reconocimiento, interés, atracción, curiosidad, aprecio, apoyo, optimismo o positivismo hacia la lengua, hacia sus hablantes (Triandis 1971, Moscovici 1985). En correspondencia con estas actitudes, los diversos actores enunciaron los siguientes motivantes para aprender o usar la LSC:

- Estudiantes Sordos y oyentes tienen el interés y necesidad de usar la LSC para acercarse a las dos comunidades en la convivencia permanente
- Tanto Sordos como oyentes desean establecer relación personal (amistad o afectiva)
- Los Sordos tienen disposición para enseñar la LSC a sus pares oyentes.
- Los oyentes manifiestan curiosidad de conocer la LSC.
- Los oyentes reconocen en la LSC una herramienta de comunicación.

- Estudiantes Sordos y oyentes manifiestan interés en compartir actividades institucionales. En el caso de los estudiantes, primordialmente, estas actividades son de carácter deportivo.
- Los maestros plantean el interés de usar la LSC para el establecimiento de la relación pedagógica (transmisión de aprendizajes, guiar e instruir en LSC, evaluar pedagógicamente a los Sordos en su propia lengua).
- Sordos y oyentes manifiestan la importancia de ser bilingües (contar con una forma alterna de comunicación, aprender otro idioma).

A pesar de contar con un significativo cuerpo de actitudes positivas hacia el uso de la LSC, no es de extrañar que en un contexto educativo que históricamente se ha comportado como un escenario monolingüe, el conflicto se presente y se ubiquen actitudes negativas frente a la presencia de una nueva lengua de carácter minoritario y perteneciente a un grupo poblacional que socialmente ha sido rotulado desde una visión clínico-terapéutica como personas con déficit. Su presencia ayuda a explicar la creación y mantenimiento de un clima que no favorece la generación de un interés genuino hacia el aprendizaje o uso de la LSC en el escenario educativo y de manera mucho más profunda, son un llamado urgente a los que toman las decisiones sobre la apremiante necesidad de construir un sentido educativo que promueva, en primaria instancia, «la conciencia de la existencia, usos, valores y posibilidades de las dos lenguas implicadas» (Behares s.d.: 43). Los actores de la comunidad educativa del JMC identifican las siguientes actitudes

relacionadas con el rechazo, desprecio, estigmatización, pesimismo o indiferencia (Triandis 1971, Moscovici 1985) hacia la LSC:

- Desinterés en establecer un nexo personal con los Sordos.
- Indiferencia frente a la presencia del sordo en el contexto social que se comparte con él.
- Apatía hacia la LSC.
- Temor al aprendizaje de algo nuevo, a equivocarse o no aprender la lengua, al cambio de modalidad de expresión y recepción.
- Desinterés frente al aprendizaje de la lengua.
- Rechazo hacia el uso de la LSC

Parte de las explicaciones que los mismos actores se dan sobre la presencia de este tipo de actitudes es la persistencia de una visión deficitaria en la comprensión de la diferencia que caracteriza a los estudiantes Sordos, como lo indicado por uno de ellos: *se asumen como atrasados debido a que su forma de comunicarse es diferente*. De ahí, que no se de un reconocimiento al valor de la LSC como sistema lingüístico natural. Las actitudes, puestas desde esta perspectiva posicionan a la LSC como un conflicto, como el problema por resolver y no permite tomarla como un recurso para la formación al considerar que: */.../ el uso de la LSC influye de manera negativa y no beneficia a nadie*.

4.3.2 Decisiones tomadas en relación con el uso de la LSC

Retomando a Tovar (1997:7) en relación con la afirmación que las funciones o usos sociales de las lenguas son «impuestas por una autoridad o se dan espontáneamente por una convención implícita de los hablantes», en el microsistema del JMC no se genera, precisamente, una dinámica de imposición de las funciones sociales por parte de una autoridad, ni tampoco se asignan los usos a la LSC de manera espontánea por convención implícita entre los Sordos. En su lugar, lo observado en este contexto educativo es la generación de una dinámica de negociación permanente entre la élite y la contraélite que le ha abierto progresivamente espacios a la LSC. El mecanismo dado institucionalmente para admitir la apertura de espacios formales que fomenten el uso de la LSC en la comunidad educativa carboneliana es el de la presentación argumentada de proyectos o programas por parte de la contraélite a la instancia directivo-académica. Estas propuestas al ser validadas por la élite se traducen en posturas institucionales dirigidas hacia la lengua minoritaria en lo que Behares (s.d.:5) indica como «planificación lingüística tácita» y se implementa bajo la responsabilidad de sus proponentes, la contraélite.

Vale la pena resaltar que a pesar de que en estas instancias de decisión hay representación de los diversos actores que conforman la comunidad educativa, no se asegura la presencia permanente de un representante de la minoría sorda ni de las instituciones educativas de básica primaria para Sordos. Esta última representación es parte fundamental del proceso, en la medida en que ellos son los que forman a la población sorda en los primeros años del ciclo educativo y por tanto, cuenta con un saber importante para orientar la toma de decisiones en relación con los usos de la LSC. En consecuencia, los

mecanismos de coordinación entre estas tres instituciones se consideran muy frágiles: *No se comprometen de lleno, están aisladas de ese proceso de capacitación en la básica secundaria,... vamos a quedar ajenos.*

De acuerdo con lo expresado en los documentos del programa de integración de los Sordos y directamente por los actores involucrados en el proceso, se deduce que las acciones generadas en el marco institucional han pretendido mantener o preservar la lengua en este espacio social, así como ampliar sus usos o el número de usuarios desde diversas orientaciones. Entre ellas se encontraron orientaciones dirigidas hacia la selección de lenguas para uno y otro propósito, el tratamiento, la promoción y el desarrollo de la lengua minoritaria (Appel y Muysken 1987, Christian 1988).

Más que una selección de lenguas, lo que se observa en el JMC es un proceso de admisión progresiva de la LSC al lado de otras dos lenguas que ya tienen un lugar formal en el currículo. Dicha acogida se ha dado manera tácita y explícita en función de las prácticas cotidianas y de las acciones desarrolladas. Asumir la presencia de estudiantes Sordos y de los intérpretes en las diversas actividades institucionales, es una forma tácita de asignarle funciones a esta lengua en función de sus usuarios nativos. Es decir, como se indicó previamente, la LSC se relaciona en primera instancia con persona sorda. A partir de este nexo se admite que la lengua esté presente en cualquier espacio institucional en donde se encuentren los estudiantes Sordos y por tanto, se permite que ésta sea usada para las diversas funciones sociales que se identifican en el contexto educativo sean de orden inferior o superior. Como lo expresan todos los actores que viven la cotidianidad institucional, primordialmente su uso se despliega en el aula de clase para los propósitos académicos que exige cada una de las asignaturas. Allí, en una mediación permanente a través del intérprete, los estudiantes usan su lengua para acceder a los contenidos programáticos, a las dinámicas pedagógicas propuestas por los profesores, a la exposición de inquietudes, a la presentación de propuestas, inquietudes o preguntas que se generan normalmente en el desarrollo de cualquier clase. En este espacio social, se presenta la LSC para usos inferiores y superiores en la interacción entre pares Sordos y con el intérprete.

Por otra parte, al retomar la Ley 982 en su Artículo 1 Numeral 10 cuando indica que la LSC «como cualquier otra lengua, puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional», evidentemente, en el JMC se está dando apertura a una nueva función de manera institucional. Los documentos y lo expresado por los diversos actores que conforman la comunidad educativa expresan que se han abierto espacios institucionales para la enseñanza de la LSC. A partir de los objetivos propuestos para estos espacios, como se presentan en la Tabla 3, no se identifican de manera explícita los usos sociales que se pretende asignar a esta lengua en el caso de los oyentes. No obstante, vale la pena resaltar que se le concede el valor de ser herramienta comunicativa para la comunicación con los Sordos aunque no se explicita si esta posibilidad interactiva que se espera desarrollar a través de la LSC sea de orden inferior o superior.

Tabla 3
Propósitos planteados para la enseñanza de la LSC
a la comunidad oyente del JMC

Año en que se propone	Objetivo
1998	<i>Propiciar la eliminación de barreras comunicativas en el ámbito escolar en donde se encuentran los jóvenes Sordos cursando su sexto grado de educación básica secundaria.</i>
	<i>Sensibilizar a la comunidad educativa en aspectos que conviden el reconocimiento y respeto a la diferencia lingüística de la comunidad sorda colombiana.</i>
1999, 2000 y 2001	<i>Promover la educación en valores tales como el respeto, el ejercicio de la democracia, la tolerancia a la diferencia, entre otros, porque se posibilita una interacción real con el otro tan diferente, pero no por ello menos importante.</i> <i>Posibilitar una interacción donde se valora la diversidad y es posible una sana convivencia.</i>
	<i>Promover la divulgación de la LSC en la comunidad educativa JMCliana para favorecer la interacción e integración social entre Sordos y oyentes.</i>
2003 – 2004	<i>Sensibilizar a la comunidad educativa del I.T.I J.M.C. acerca de la comunidad sorda y la persona sorda.</i>

4.3.3 Funciones Sociales de la LSC en el JMC

De manera más específica, se caracteriza el contexto educativo del JMC en relación con las funciones sociales que ha ido asumiendo o se le han asignado a la LSC (UNESCO 1953 en Fishman, ed. 1968, Stewart 1968, Tovar 1997) en correspondencia con lo observado a nivel nacional:

Lengua materna. El contexto sociolingüístico familiar de los estudiantes Sordos del JMC está constituido por la lengua mayoritaria en correspondencia con lo encontrado en términos generales respecto a que el 97 % de los Sordos han nacido en núcleos familiares de padre y madre oyentes en donde el entorno lingüístico predominante corresponde a la lengua de los padres (Skliar 1995, Veinberg 1998). Tan solo uno de ellos, el 3 %, pertenece a un núcleo familiar usuario de la LSC por tener padres y hermana Sordos. En este caso, como lo sucedido en la mayoría de los Sordos del JMC, la lengua materna no fue la LSC ya que han tenido acceso a esta lengua tan solo hasta los 7 años de edad. A pesar de que el 13.2 % de los estudiantes refieren contar con algún familiar sordo (primo o tío), tampoco tuvieron como lengua materna a la LSC y mucho menos para el 31% de los jóvenes quienes manifiesten no contar en la familia con ningún miembro que use la LSC. A pesar de que el 62 % de los chicos refieren que su madre maneja la LSC, no implica que esta lengua haya sido su lengua materna. En todos los casos, las madres aprendieron LSC cuando sus hijos ingresaron a instituciones educativas bilingües para Sordos.

Bajo estas condiciones y de acuerdo con el criterio basado en el *origen* (Skutnabb-Kangas 1985), es evidentemente que esta población no ha contado con condiciones de un entorno lingüístico en LSC desde temprana edad para afirmar que ésta sea su lengua materna. No obstante, en el contexto carboneliano esta lengua llega a ser identificada de esta manera desde documentos institucionales: «*Se reconoce la LSC como lengua materna*».

De igual forma se la denomina como la primera lengua o la lengua nativa (Anzola 1988) por parte de aquellos actores que reconocen la condición bilingüe de los Sordos. La gran mayoría de actores no expresan una denominación específica, ni demuestran conflicto para definirlo.

En términos generales, la LSC es identificada como la lengua de los Sordos e, incluso, es denominada de diversas maneras: *lenguaje de los Sordos*, *lenguaje de señas*, *el idioma de señas* y *lengua de señas colombianas*.

Aquí es importante resaltar dos aspectos. En primera instancia, las diversas denominaciones encontradas ponen en evidencia el conocimiento que los diversos actores han construido sobre la historia sociolingüística de sus estudiantes Sordos que va en un continuo desde el conocimiento informal al formal sobre el sentido que tiene cada una de estas funciones sociales. En segunda instancia, independiente de las diversas denominaciones encontradas en el discurso de los actores, es claro que socialmente la LSC es asumida como la lengua de los Sordos, ésta es una relación diádica que no se pone en duda por parte de ningún actor involucrado en el proceso.

Segunda lengua. Los actores reconocen que, para la comunidad educativa carboneliana la LSC no se constituye en una segunda lengua. El reconocimiento está dirigido en términos individuales, más no institucionales, al identificar cierta condición bilingüe en algunos actores oyentes sin utilizar este término. Su criterio está establecido en el hecho de observar oyentes que pueden establecer una interacción con los Sordos de manera fluida a través de la LSC. A quienes se les atribuye esta condición es a los intérpretes, a algunos profesores y a algunos estudiantes oyentes que comparten aula de clase con los Sordos.

La *lengua oficial* en el contexto educativo carboneliano es el castellano, ya que es esta la lengua de instrucción, es decir la *lengua educacional*. En ella se realizan todas las actividades curriculares y extracurriculares, además de los documentos institucionales. Las relaciones que se establecen con el entorno social en sus diversos niveles, que tienen relación con aspectos de orden académico, académico-administrativo, financiero, social o político, están dadas, de igual manera en castellano. Es importante tener claro que el hecho de reconocer oficialmente a nivel nacional la LSC como la *lengua educacional* de los Sordos, brinda soporte para que se provean condiciones para su interpretación en el escenario educativo, en donde la supremacía está dada por el castellano, ya que en esta lengua se realiza la actividad institucional. Por ello, en todo tipo de actividad institucional de carácter formal, además de las clases, en donde se encuentren estudiantes Sordos, se posibilita la presencia del intérprete, por ejemplo: la participación de los Sordos en reuniones con los directivos, ser personero, representante estudiantil o representante

frente al Consejo Académico. No obstante, ninguna de estas actividades toma a la LSC como base para la comunicación, incluso, como lo refirió uno de los actores, los Sordos han visto restringida su participación en algunas actividades de estos tipos por la falta de intérpretes para cubrir espacios más allá de las clases:

hay una dificultad aquí y es que los interpretes están casi contados por salón, entonces se dificultad la presencia de un interprete disponible en cualquier momento, entonces los Sordos se están perdiendo de muchos espacios.

Las únicas actividades que son mediadas directamente en LSC sin requerir del intérprete son aquellas que son desarrolladas por maestros, bilingües LSC – castellano, que son, por lo general las acciones que, dirigidas desde el grupo identificado como la contraélite, desarrollan actividades específicas exclusivamente con Sordos: clase de español para Sordos, talleres, preparación de actividades de orden cultural, entre otras.

Desde un criterio informal, La LSC es identificada institucionalmente como una *lengua grupal*, es decir, se reconoce que es la lengua de los Sordos aunque tampoco se le asigne formalmente ser la lengua *vernácula*. Es llamativo el desconocimiento que evidencian una gran parte de los actores de la comunidad educativa sobre la existencia de la comunidad sorda, con las implicaciones de orden lingüístico, sociohistórico y cultural. Todo lo contrario, existe la apreciación de un desconocimiento general sobre la realidad del sordo y su condición sociocomunitaria:

...el desconocimiento de lo que es un sordo, de lo que significa ser una persona sorda, sus condiciones, cómo aprende, que es como la problemática de la escuela, de cómo aprende, con toda esa historia... todavía no es muy claro, en el caso del chico sordo, entonces institucionalmente para nosotros es todo un misterio.

Y lo llamativo no es el desconocimiento en sí mismo, es el hecho de percatarse, de acuerdo a lo encontrado en documentos oficiales y lo expuesto por algunos actores, que institucionalmente se ha avalado la apertura de espacios para tratar temas relacionados con la LSC, la comunidad sorda en sus características e historia.

En el ITI JMC no se le ha asignado a la LSC la función de ser *asignatura*. Con base en lo reportado en los diversos documentos institucionales y con lo indicado por los diferentes actores, sí han existido espacios para la enseñanza de la lengua a la comunidad educativa oyente a través de la generación de varias estrategias. Antes de presentarlas, es pertinente resaltar que en el proceso que han vivido los estudiantes Sordos en este contexto educativo, el castellano sí ha logrado abrirse paso en el currículo como una asignatura específica para ellos, al reconocer su condición bilingüe y la necesidad de avanzar en el dominio de la lengua de la mayoría.

Formalmente se cuenta con una adecuación curricular que tiene el aval y soporte académico-administrativo del ente gubernamental de orden municipal, Secretaría de Educación Municipal (SEM), para la oficialización de la asignatura *castellano escrito como segunda lengua* para los estudiantes Sordos. En la representación existente en torno a

la supremacía del castellano en el contexto social colombiano y por consiguiente en el contexto educativo carboneliano, se concede prioridad a este espacio curricular. La implementación de la LSC no se ha instaurado como *asignatura*, ni para los Sordos ni para los oyentes, toda vez que para cada grupo poblacional el propósito sería diferente, como se verá más adelante.

En un momento de la historia de la LSC en el contexto del JMC, se identifica una postura institucional que abre la posibilidad de ser concebida como objeto de aprendizaje al plantear que los estudiantes *«podrían acceder a conocer sus aspectos morfológicos, sintácticos, pero esta adecuación aun no nos ocupa»*.

La LSC no es una lengua oficial en el JMC, en este escenario educativo la que cumple dicha función es el castellano y considerando que las lenguas que no cumplen dicha función suelen enseñarse como asignatura en la educación básica secundaria o en la educación superior (Cooper 1997), se encuentra que, al no asignarle el uso social a la LSC de ser asignatura en el currículo del JMC, desde la contraélite se han generado diversas formas de llevar esta lengua a la comunidad educativa contando con el aval institucional. La LSC se ha hecho presente en espacios formativos, tanto para los oyentes como para los Sordos, con propósitos diferentes.

Tabla 4
La LSC en espacios formativos dirigidos a los oyentes de la comunidad educativa del JMC

Población Objetivo	Estrategia	Estructura, organización y recursos para la sostenibilidad de la estrategia
Profesores, administrativos y logísticos	<p>Curso de LSC</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conferencias ▪ Talleres 	<p>Se ofrece el curso avalado a nivel nacional por FENASCOL y es asumido por instructores Sordos de Asorval con el apoyo visual de videos.</p>
Comunidad Educativa en general	<p>Diseño / adaptación del entorno físico para ser accesible en términos informativos y hacer visible la presencia de la LSC:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carteleras con temas relacionados con la comunidad sorda. ▪ Rotulación de espacios institucionales en LSC ▪ Timbre luminoso. 	<p>Diseño y desarrollo por parte de estudiantes de los grados 10^o y 11^o en el marco del proyecto <i>Conozcamos nuestra comunidad Sorda</i>, en el desarrollo de su año de servicio social. Estos espacios se desarrollan bajo la tutoría de la coordinadora del proyecto de integración.</p>
Familiares de los estudiantes Sordos	Curso de LSC	Se ofrece el curso avalado a nivel nacional por FENASCOL y es asumido por instructores Sordos de Asorval con el apoyo visual de

En el caso de los oyentes, como se observa en la Tabla 4, se han dirigido acciones hacia diversos actores que tienen relación directa e indirecta con la comunidad sorda, a través de estrategias puntuales, cuya permanencia depende de la disponibilidad de estudiantes para mantener las acciones que hagan visible la lengua en el espacio educativo. Quien moviliza y ejerce presión para contar con estos espacios no es la misma institución educativa que acoge a la minoría: dicha acción sigue siendo ejercida desde el grupo identificado como la contraélite, con propósitos que van más allá de lo propiamente lingüístico como lo muestra la Tabla 3. El abordaje de esta lengua, así no sea asumida como asignatura, plantea una orientación en correspondencia con la labor desplegada por la comunidad sorda y la comunidad académica a nivel mundial, en el sentido de propiciar un proceso de reconceptualización de los sujetos usuarios nativos de la lengua que se aprende. Teniendo como punto de partida las representaciones sociales negativas (Skliar 1997) que históricamente han marcado la exclusión del sordo, la contraélite busca su modificación en el JMC. Así, aprender la LSC, significa acercarse al sujeto, a su comunidad y a prácticas culturales que brinden bases hacia la reconstitución de prácticas culturales en el marco del respeto a la diferencia.

Si se tiene en cuenta que, estos propósitos dirigidos hacia la comunidad oyente requieren de condiciones para su ejecución, se identifican varios aspectos que no favorecen su pleno desarrollo: Por una parte no se cuenta con un recurso humano permanente y oficialmente reconocido para dicha labor, además de no contar con una asignación horaria propia. Igualmente, la enseñanza de lenguas no oficiales en la básica secundaria, está bajo la responsabilidad del área de Humanidades. Desde allí se analizan, proponen, diseñan, ejecutan y evalúan los programas en lengua materna y lengua extranjera. De acuerdo con lo socializado por las directivas y maestros, el análisis de la enseñanza de la LSC en el JMC no ha sido abordado por el equipo de profesores que componen dicha área.

Por otra parte, en referencia a la LSC como espacio académico para los mismos estudiantes Sordos, hay dos planteamientos que han de considerarse y que permiten comprender las decisiones tomadas en el JMC.

En primera instancia, en la ciudad de Cali, el uso de la LSC como *lengua educacional* estuvo destinado al preescolar y a la básica primaria en las instituciones educativas para Sordos desde la década de los ochenta, con la implementación de la llamada Filosofía de la Comunicación Total (UNESCO 1985) y posteriormente con la implementación de propuestas educativas bilingües biculturales a mediados de la década de los noventa (Ramírez 1998). Esto significa que su uso en la básica primaria no tiene más de 25 años y, más aún, en el contexto educativo de básica secundaria y media su ingreso se dio precisamente en el JMC lo cual significa que lleva diez años de ser usada para este tipo de funciones superiores. En segunda instancia, como se enunció previamente, los estudiantes Sordos del JMC tuvieron contacto con su lengua nativa alrededor de los siete años y estuvieron en instituciones de Sordos adquiriendo y usando su lengua para todos los propósitos por un tiempo promedio de cinco años. Estos dos hechos significan que la presencia de los Sordos en la secundaria no sólo ha implicado la conquista de un nuevo espacio social por parte de la LSC, sino también, la exigencia del enriquecimiento

y modernización de su corpus para asumir una función superior. Por otra parte, le ha implicado al estudiante sordo el uso de habilidades lingüísticas cognitivo-académicas que le permitan responder a las exigencias curriculares de dicho nivel educativo y que no necesariamente se adquirieron en la básica primaria. Las maestras responsables de la asignatura de castellano para los Sordos lo describen de la siguiente manera:

La mayoría son estudiantes que han accedido al aprendizaje de la Lengua de señas en edades tardías (entre 8 y 10 años) además de tener un ámbito de interacción lingüísticamente reducido solo a la escuela de Sordos, (en la mayoría de los casos se encuentra que en el medio familiar la comunicación no es eficiente) siendo estas variables entre otras las que hacen que esta población tenga unas necesidades muy particulares y que es probable que de alguna manera interfieren en sus procesos de aprendizaje (Área de Humanidades, programa de Castellano 2007-2008).

Con este argumento, al interior de dicha asignatura se han planteado objetivos orientados hacia el fortalecimiento lingüístico en LSC y el enriquecimiento de su vocabulario. Estos propósitos a pesar de no referirse específicamente al estatus de la lengua, se destacan en la medida que, pueden tener relación con la estructuración de prejuicios por parte de los maestros y, por consiguiente, trascender en el estatus social de dicha lengua. No es muy clara la orientación dada a esta situación de los Sordos, pues podría entenderse, también, como el reconocimiento de las necesidades de un sujeto bilingüe en un momento dado de su desarrollo y al que debe dársele respuesta educativa o como un problema inherente a su condición individual. Ya que la primera lengua de los estudiantes pertenecientes a la minoría continúa siendo importante en su desarrollo lingüístico, social y cognitivo (Freeman, 1998), se espera que el nuevo contexto educativo brinde respuesta a las necesidades de desarrollo de la minoría para no generar conflictos. No obstante, si el tratamiento dado a la lengua está implícitamente orientado como un problema que necesita ser superado con el fin de que los estudiantes participen igualmente en la clase, por extensión, estos estudiantes son igualmente definidos como un problema que necesita ser corregido.

Este tipo de posturas pedagógicas pueden movilizar la estructuración de prejuicios que aparecen, entre otros, en el discurso del maestro, máxime si a esto se suma, para decirlo con Freeman (1998), el fracaso de los profesores para reconocer (intencional o inadvertidamente) las diferencias culturales al abordar pedagógicamente a los dos grupos lingüísticos. En este sentido, lo que parece acontecer en el JMC es el abordaje de la LSC como un problema y de ahí que se tengan en cuenta sus implicaciones en la construcción del discurso de los maestros.

De esta manera, retomando lo encontrado en relación con el tratamiento de la LSC como asignatura, dirigida tanto a la comunidad oyente como a la comunidad sorda, queda expuesta una diferenciación en los motivos que lo han fundamentado y por tanto la asignación de un lugar más o menos visible para esta lengua a nivel institucional.

Finalmente sobre la función *literaria*, los actores reconocen que los usos dados a la LSC se expresan a través de la poesía y la narración de cuentos, a pesar de presentarse de manera muy escasa en los espacios asignados para ello, como lo son los eventos de

orden cultural que organiza la institución. Es posible que estos espacios tengan un diseño desde una perspectiva oyente, pero se da la oportunidad para que los Sordos expresen parte de sus creaciones *literarias* en su lengua nativa.

Una vez identificado cuáles son los usos sociales de la LSC, puede deducirse que la movilización ejercida por el grupo de la contraélite, sumado a la apertura de las instancias directivas de la institución educativa, ha viabilizado la disposición de espacios y el desarrollo de estrategias para orientar el tratamiento de la LSC. No se evidencian acciones que pretendan reprimir abiertamente su uso (Appel y Muysken 1987, y Christian 1988), por el contrario, la lengua fluye en todo tipo de actividad institucional y espacio físico de la institución educativa en donde están presentes los Sordos.

Diversas formas que ponen de manifiesto el tratamiento de la lengua para favorecer su uso por parte de las dos comunidades que coexisten en el escenario educativo, se evidencian en: la presencia de políticas de evaluación que incluyen la situación particular de los estudiantes Sordos (ser evaluados en su lengua), la apertura inicial de un espacio académico para la enseñanza de la LSC a algunos estudiantes oyentes, así como la oferta de cursos de dicha lengua para la comunidad educativa en general. No obstante, la prioridad dada al manejo del castellano por parte de los Sordos y las acciones adelantadas hasta oficializar su presencia en el currículo como asignatura, de alguna manera propician un ambiente que restringe el uso de la LSC al establecer una relación asimétrica entre las dos lenguas. La opinión generalizada de los actores participantes de este proceso es que, aún no se logra un impacto positivo en el uso de la LSC, a pesar de la existencia de estrategias diseñadas. Las decisiones institucionales siguen privilegiando a la lengua mayoritaria y esto desde las necesidades individuales del estudiante sordo. No es clara una postura de la élite, en tratar la LSC como un recurso para transformar las prácticas comunicativas en el contexto educativo.

En relación con las posibilidades que se ofrecen para su desarrollo, es decir para su codificación y modernización (Appel y Muysken 1987, y Christian 1988), la conquista en sí misma del espacio educativo de la básica secundaria le ha implicado a la LSC la asignación de funciones de orden superior, hecho fundamental para consolidar su estatus lingüístico y social. Por tanto los usos académicos a los que se ha visto expuesta a partir del momento que ingresó a la secundaria, propició una movilización nacional para trabajar sobre su codificación en un trabajo abordado desde FENASCOL. Actualmente no se observa un abordaje sistemático de la lengua en este sentido, como tampoco, no aparece en el discurso de los actores participantes en el proceso. En su lugar surgen necesidades que más adelante se presentarán. Este aspecto es importante considerarlo ya que la planificación del estatus va ligada con la planificación del corpus (Cooper 1997).

Por último, a través de los objetivos diseñados y el trabajo adelantado por el grupo contraélite, se puede deducir que se ha tenido una orientación para la promoción de la lengua (Appel y Muysken 1987, y Christian 1988) con acciones aisladas, dirigidas primordialmente a grupos específicos de actores que tienen relación directa con los estudiantes Sordos.

A pesar de todas las acciones identificadas que están siendo dirigidas a favor del uso de la LSC en el escenario educativo, aun no se asume formalmente una política lingüística educativa que le otorgue un lugar visible a esta lengua en el JMC.

Resultados de las acciones en relación con el uso de la LSC en el JMC

Son los mismos actores de la comunidad educativa, quienes, a través de su propia experiencia cotidiana tienen la autoridad para recoger una serie de logros y limitantes frente a los usos asumidos o asignados a la LSC. Estos, igualmente se articulan con factores contribuyentes.

4.3.4.1 Los Sordos y la LSC como los principales beneficiados

De manera generalizada se considera que la población sorda es la principal beneficiada de la conquista lograda por la LSC al llegar al escenario de la educación secundaria y media. Y esta apreciación es totalmente válida a pesar de que muchos de los actores no tienen conocimiento de los antecedentes socioeducativos de la comunidad sorda. La exclusión a la que fue sometida la lengua de señas a partir del histórico Congreso de Milán en 1880, empieza a recuperar su lugar en la educación a partir de la década de los ochenta, es decir, un siglo de opresión no solo para una lengua sino para una comunidad que silenciosamente se mantuvo gracias a la cohesión generada por un sistema lingüístico plenamente accesible al canal visual.

No obstante, los usos restringidos de las lenguas de señas al ser vetadas de la educación del sordo limitó el desarrollo lingüístico, cognitivo, social y cultural de los Sordos al no poder participar en diversos escenarios sociales y esto limitó, a su vez, el propio desarrollo y modernización de las lenguas al usarse primordialmente para funciones de orden inferior. Esta sinergia generada entre el sordo y su lengua se rompe de manera significativa al empezarse a implementar propuestas educativas que reconocen la condición bilingüe bicultural de los Sordos.

Antes de llegar la LSC al escenario educativo del JMC tuvo un recorrido extenso que le significó varias conquistas: Reconocer su estatus lingüístico al lado de la lengua nacional que cuenta con un carácter productivo y receptivo totalmente diferente, incluso en comparación con otras lenguas minoritarias que circulan en el territorio nacional; reconocerla como la primera lengua de los Sordos en el sentido de afirmar que a través de ella se logra un pleno desarrollo lingüístico, cognitivo, social y cultural y, asignarle la función de ser la lengua educacional en la básica primaria. Así, las apreciaciones de los diversos actores, indican que es la misma LSC la gran beneficiada al asignársele la función de ser usada para la educación básica secundaria.

De igual forma, los actores plantean que los estudiantes Sordos son los primeros beneficiados en la medida que se les está brindando condiciones para mantenerse en el sistema educativo y proyectarse hacia procesos de profesionalización. Esta ganancia amplía la posibilidad de participación de la comunidad sorda en las reflexiones y decisiones sobre la educación que se les ofrece. El hecho de poder usar la LSC en este entorno

educativo de secundaria, así sea mediado por la presencia del intérprete, es valorado como la *liberación* de los Sordos en este escenario. Representantes de la misma comunidad sorda explican dicho fenómeno:

/.../ ahora cuando la lengua hace parte de la vida diaria de los colegios ellos se sienten liberados, incluso muchos Sordos pensaban «uy no, los oyentes saben más que yo, son mejores que yo», pero ahora ellos se dan cuenta que dentro del proceso académico ellos pueden ser mucho mejores que los estudiantes oyentes.

Hay un elemento fundamental más allá de lo académico que también representa un logro significativo y es reconocido por algunos actores a pesar de no ser el producto de acciones planificadas para dicho fin. Es un fenómeno que se presenta de manera natural gracias a la *liberación* dada a la LSC y su carácter cohesivo en cualquier escenario social en donde se encuentre más de un sordo. Los estudiantes Sordos cuentan con un nuevo espacio de encuentro social, cultural y comunicativo alrededor de su propia lengua, es decir a pesar de tener procedencias diferentes, encontrarse entre una mayoría oyente, estar dispersos en diversos grados escolares y en las dos jornadas de estudios, la LSC sigue cumpliendo su función de ser vínculo y símbolo de identidad. La participación de los Sordos en espacios académicos, sociales y deportivos así como la generación de expresiones culturales propias, brindan la oportunidad de continuar el proceso de construcción del sentido de comunidad, iniciado desde la básica primaria. Uno de los actores entrevistados así lo expresa:

/.../ la conformación de una comunidad sorda de estudiantes carbonelianos a pesar de que no se conocían antes, eso ya me parece que es importante, de una manera ayuda a que se vaya tejiendo.

En la comunidad educativa carboneliana, se hacen presentes actores que plantean la presencia de un mayor reconocimiento de la LSC. Este reconocimiento se traduce en un estado de derecho, de respeto hacia el uso de esta lengua por parte de los Sordos y hacia un elemento de vital importancia en términos del estatus lingüístico de la LSC: se cree en su uso para los propósitos educativos. Además, si existe una percepción de una mayor visibilidad de esta lengua, se debe al uso, sin restricciones, que hacen primordialmente estudiantes Sordos e intérpretes. Representantes de la comunidad sorda lo reafirman:

El hecho de que la lengua de señas haya podido llegar al colegio, significa que de alguna manera está consiguiendo el estatus que se merece para que sea reconocida como una lengua, que no esté reducida solo al espacio de los Sordos, sino que haya entrado a todo el ambiente, que los oyentes la hayan podido conocer, que la hayan podido ver y eso significa que hace parte de la aceptación y el reconocimiento, eso le da fuerza a la lengua de señas.

Por otra parte, se reconoce que la asignación del uso de la LSC a este espacio educativo ha favorecido su desarrollo y modernización, evidenciándose fundamentalmente en el enriquecimiento léxico y en el acceso a nuevas áreas del conocimiento, más no en el desarrollo de nuevas formas discursivas que exige este contexto (Cooper, 1997). Estas posibilidades de modernización que los actores perciben, contribuyen a la proyección de

la LSC en este ámbito de la básica secundaria y media y, además, en la formación técnica, tecnológica y universitaria. Al respecto se reconoce que *ya se habla del tema, se discute, se piensa, se revisa.*

En la década de los ochenta, los estudiantes Sordos de la escuela primaria, que aun no lograba el carácter de educación formal, se proyectaban hacia la formación vocacional en oficios de ebanistería, zapatería o panadería, entre otros. Actualmente, estudiantes Sordos de la básica secundaria y media plantean en su propio discurso la función que ocupa la LSC en su formación y por tanto, su proyección se ha modificado. De uno de los registros escritos de un estudiante sordo, se resalta: *lo mejor sordo lengua de señas porque futuro estudia y profesional ellos tiene derecho.*

En términos generales, se considera fundamental la labor de los intérpretes puesto que ellos han sido un recurso importante, no solo para hacer más visible la LSC sino para que los Sordos accedan a nuevos ámbitos del conocimiento. Esto significa que el uso de la LSC para nuevos propósitos académicos se da con la mediación de este profesional y que en el aula de clase la interacción no se establece directamente entre profesor y estudiante sordo. Sin embargo, frente a la aparición de léxico desconocido para el estudiante sordo, se establece una dinámica comunicativa en la relación maestro-intérprete-estudiante sordo, que interfiere en la construcción de sentido:

el intérprete tiene que ir a la misma velocidad que va el docente oyente, y aparecen términos que ellos no entienden. Cuando están dentro del aula no, o sea, si entendió la seña bien, si la tenía dentro de su vocabulario bien y si no, pues, quedo un poquito perdido, hasta que busque un espacio, o alguien que le pueda explicar.

Hay una preocupación entre algunos Sordos y oyentes en relación con la creación de señas para satisfacer nuevos propósitos en diversas áreas del conocimiento. Esta tarea está quedando en manos de los intérpretes, sin tener un proceso adecuado de codificación y normalización⁵⁷. Al respecto se plantea que frente a la demanda de nuevo léxico para facilitar el proceso de interpretación, los intérpretes se están tomando este rol sin la participación de los Sordos. A pesar de que este aspecto corresponde al campo de la planificación del corpus, se amerita hacerlo explícito por ser consecuencia de las nuevas funciones asignadas a la LSC. Esta planificación suele ser una exigencia sobre todo cuando la lengua que se trata, en este caso la LSC, no ha cumplido anteriormente dicha función. En la planificación del corpus, «la función precede a la forma» (Cooper 1997:148) y el diseño de nuevas estructuras, parten de la hipótesis de que dicho tratamiento beneficiará a la lengua. Seguramente que los intérpretes cumplirán esta labor con la intención de beneficiar a la LSC, sin embargo, es una labor que al parecer queda liderada bajo principios y criterios de oyentes. Vale la pena plantear la experiencia vivida por el hebreo cuando empezó a ser utilizado por los palestinos y judíos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX como medio de instrucción en las escuelas de sus nuevos asentamientos y se enfrentaron a la búsqueda y creación de términos para que maestros

⁵⁷ Rubin (1977) divide este proceso en seis partes interrelacionadas: (1) determinación de la norma, (2) evaluación de la norma como «correcta» o «preferida» por un grupo importante de personas, (3) prescripción de la norma para determinados contextos o funciones. Para que la normalización surta efecto, la norma prescrita debe (4) aceptarse, (5) emplearse y (6) mantenerse vigente hasta que se reemplace por otra norma.

y alumnos pudieran comunicarse en las asignaturas modernas que se enseñaban. Esta nueva situación hizo que se reestableciera el Consejo de la Lengua Hebrea para atender dichas necesidades y sus integrantes, hablantes nativos, se enfrentaron a la tarea de selección o creación de términos bajo criterios fundamentados en la lucha político-religiosa que pusiera en evidencia la antigüedad de la presencia judía en Palestina para contribuir en la validación de las reivindicaciones de autodeterminación judías en la tierra de sus antepasados de habla hebrea. Por ellos el criterio de selección se fundamentaba en el uso de antiguas palabras hebreas o en su defecto antiguas palabras arameas. Cincuenta años después de posicionado el arameo, se decidió usar palabras de otras lenguas semíticas como el árabe, cuando no se tuviera un término en las dos lenguas elegidas inicialmente (Cooper 1997). Volviendo a la lengua y comunidad lingüística que ocupa a este trabajo, representantes de la comunidad sorda a nivel nacional así lo plantean en relación con la codificación de nuevas señas:

Con respecto a la creación del vocabulario pedagógico, dejemos que sea la comunidad sorda misma la que cree su vocabulario de acuerdo a sus necesidades, si los muchachos Sordos ven que necesitan un vocabulario específico, pues, ellos lo crearán y eso nosotros hemos tratado de recoger, pero cuando surgen la necesidad crean su seña y nosotros como FENASCOL hemos tratado de recoger ese vocabulario técnico-pedagógico.

De esta situación no solo se percata la comunidad sorda. Directivas de los colegios de Sordos así como el ente orientador y regulador a nivel ministerial expresan su preocupación:

el sordo tiene que hacer un doble esfuerzo por entender los contenidos temáticos dentro de una clase sabiendo que están utilizando un vocabulario, unas señas que no le son propias, que no las ha trabajado previamente... y que por eso pueden haber muchas fallas académicas.

A pesar del reconocimiento ganado por la LSC, existe una percepción generalizada de desconocimiento del sordo, su lengua, su comunidad e historia por parte de la comunidad educativa. Designar que el sordo es el principal beneficiado de estos nuevos usos otorgados a la LSC es, a su vez, una evidencia de que esta lengua puede estar quedando *reducida en el espacio de la traducción entre el profesor, el interprete y los estudiantes*, hecho que aporta indicios de la existencia de una relación inequitativa frente a la lengua de la mayoría, puesto que esta institución educativa tradicionalmente ha sido para estudiantes oyentes hablantes de la lengua mayoritaria.

4.3.4.2 Los Oyentes se benefician del uso de la LSC en el escenario educativo del JMC

A través de la participación de diversos actores de la comunidad educativa, se logró identificar dos grupos de oyentes que usan la LSC en el contexto educativo del JMC. El

primer grupo hace referencia a los oyentes que trabajan para el programa de integración; el segundo grupo está conformado por miembros de la comunidad educativa que comparten espacios sociales en la cotidianidad escolar.

En el primer grupo, se incluyen los intérpretes, la coordinadora del programa de integración y algunos profesionales del equipo de apoyo. Se considera que usan la lengua de manera permanente y fluida para todas las interacciones con los estudiantes Sordos en las cuales se logran identificar variados propósitos (Mills & Walter 1978): Informar, regular, invitar a hacer algo, dar instrucciones, brindar sugerencias, brindar consejos, exhortar, pedir, felicitar y reprender. En relación con los intérpretes se consideraron aquellas funciones que aparecen en la interacción con los Sordos cuando no se cumple la labor de interpretar.

Es importante aclarar que esta lista no es exhaustiva y que seguramente se presentan otras funciones en la interacción que podrían ser identificadas en otros estudios. Lo importante de resaltar aquí, es que independiente de tratarse del espacio social educativo de la básica secundaria como contexto de interacción, aquí se establecen funciones primordialmente de orden inferior (Tovar 1997). En las interacciones en las que se recurre al discurso académico, propio del nivel educativo de secundaria y media, y que corresponde a la puesta en escena de funciones de orden superior, se hace a través del intérprete, excepto en aquellos espacios académicos en el que el docente es bilingüe, como lo sucedido con una de las profesoras de la asignatura de Castellano para los Sordos.

En el segundo grupo, conformado por miembros de la comunidad educativa que comparten espacios sociales en la cotidianidad escolar, se identifican con la especificación de no ser todos sino *algunos*: estudiantes oyentes y profesores.

Independiente del criterio cuantitativo enfatizado por los participantes del proceso, es importante resaltar que las actitudes positivas detonantes hacia el aprendizaje y uso de la LSC han jugado aquí un rol fundamental. La presencia de actitudes relacionadas con el reconocimiento, interés, atracción, curiosidad, aprecio, apoyo, hacia la lengua y hacia sus hablantes (Triandis 1971, Moscovici 1985) han sido el soporte para que algunos actores, por iniciativa propia, hayan asistido a cursos de LSC o se hayan acercado a los estudiantes Sordos. Se percibe el disfrute y valoración positiva por parte de la comunidad educativa hacia la actitud de estos actores oyentes cuando establecen interacción comunicativa a través de la LSC:

Los muchachos la usan espontáneamente, mirá yo a veces veo interacciones así muy bacanas. Ellos buscan la forma de comunicarse con los Sordos, los que se acercan. Los une mucho el deporte y los muchachos que tienen romances o las peladitas que se fijan en los muchachos pequeñitos y lo primero que espontáneamente se aprenden los muchachos oyentes así solitos, es el alfabeto.

En la misma línea se valora el uso dado por algunos maestros, quienes marcan fuertemente la necesidad e interés comunicativo como actitud detonante para el aprendizaje y uso de la lengua más allá del ámbito académico. De hecho, existen

profesores que establecen con sus estudiantes nexos afectivos más estrechos por lo cual su uso se dirige hacia funciones de orden inferior. Para las funciones de orden superior utilizan la interpretación:

Las personas que están más en contacto, de lleno con los Sordos, más allá de la actividad académica como tal, de la dinámica de la clase, sino que sienten que necesitan interactuar mucho más con ellos, porque hay otro tipo de roles también en juego, más allá de la clase como tal, de pronto se involucran un poco más. Los que logran tener algún nivel de LSC se comunican para funciones informales, actividades que son muy prácticas.

Se reconoce que los coordinadores, tienen un *manejo muy limitado* de la lengua. Surgen dos estrategias, una formal y otra natural, para aprender la LSC: la participación en los cursos o clases de LSC ofrecidas en la institución así como la observación e interacción social con los Sordos por iniciativa propia.

4.3.4.3 Aportes en la construcción de una cultura escolar que se abre a la diversidad lingüística

Del contacto con la lengua y con sus usuarios nativos, surgen una serie de actitudes positivas que pueden interpretarse como resultado o «output» (Baker 1988). Su identificación tiene gran importancia ya que éstas constituyen aprendizajes y la adopción de nuevas representaciones para el establecimiento de relaciones con el sordo, su lengua y su comunidad. Se acoge ampliamente la afirmación de Baker (1988), según la cual estas actitudes pensadas como producto, pueden ser más duraderas en su resultado que el conocimiento gramatical, sintáctico o de pronunciación, máxime en el caso de la LSC que no ha contado con un fácil proceso para lograr el estatus lingüístico que hoy tiene. Entre ellas se encuentran:

- Aceptación y respeto a la diferencia.
- Valoración del sujeto sordo desde su condición lingüística.
- Reconocimiento de la LSC como una lengua que es indispensable para los Sordos.
- Satisfacción de poder comunicarse con otro.
- Integración entre Sordos y oyentes, en algunos grupos.
- Interés y dedicación en el mantenimiento de relaciones interpersonales con los Sordos.
- Mayor participación de los Sordos en espacios institucionales.

Siendo de gran valor estas actitudes identificadas, aun no se sitúan de manera más precisa en el marco de una realidad multilingüe y multicultural reconocida a nivel mundial, nacional, local e institucional. El discurso está instalado desde el marco general de los derechos humanos, como el siguiente enunciado:

/.../ la permanencia del programa aquí, implica o afecta la formación del pluralismo en los derechos humanos de los muchachos, en su sensibilidad frente al otro, es decir, ese estudio no se ha hecho digamos con cifras, con una estimación sistemática, pero me parece a mí que eso tiene un aporte que es la convivencia, formación de un espíritu de tolerancia, la educación del respeto por el otro, de la diferencia.

A pesar de ello, la percepción de una cultura que se construye desde dicha perspectiva, proyecta un soporte de importancia hacia un reconocimiento más específico centrado en la definición del contexto educativo carboneliano como un escenario naturalmente multilingüe.

4.3.4.4 Limitantes relacionadas con el uso de la LSC en el contexto educativo del JMC

Lamentablemente las actitudes positivas, resultado de la interacción con los Sordos y con la LSC, están puestas en un bajo porcentaje de la comunidad educativa oyente puesto que se reconoce que la comunidad estudiantil en su totalidad no maneja la LSC. Pocos estudiantes la conocen y la usan.

De igual manera se asume que es notablemente bajo el promedio de profesores que manejan la LSC al no superar el 17% de la totalidad de ellos que, por lo menos, tienen un manejo básico de esta lengua que circula desde hace 10 años en el JMC. En palabras de los mismos actores que conforman la comunidad educativa: *No se puede afirmar que haya una comunicación plena entre profesores oyentes y estudiantes Sordos*. En relación con esta situación, emergen lecturas sobre el uso de la LSC por parte de los docentes, como la que sigue:

los maestros tienen mucho miedo de aprender lengua de señas porque creen que le van a quitar los intérpretes, entonces, el temor a que los maestros quieran aprender la lengua es justamente eso, entonces me va a tocar hablar, escribir en el tablero y hacer señas, obviamente todos sabemos de que eso no es posible, pero ellos, pues, tienen sus temores, otros piensan que si aprende, pues, cada vez les va a llegar mas población, entonces siempre está como de alguna manera la prevención.

En otros casos, los motivos que se identifican se establecen en relación con la ausencia de interés o necesidad de usar la LSC. por contar permanentemente con la mediación del intérprete. Por tanto, el uso de la lengua queda dependiendo del interés personal del profesor y allí es donde surge ese 17 % de maestros que se sienten más cercanos con los estudiantes Sordos o más involucrados en la reflexión de las particularidades de su proceso educativo y por iniciativa propia han aprendido y usan la LSC. Este hecho acarrea la limitante de no poder acceder directamente a todos los docentes en situaciones en las cuales el estudiante requiere interactuar con él, por fuera del aula de clase, para funciones básicas como solicitar información u orientación, informar o presentar excusas o explicaciones y plantear inquietudes, entre otras.

A pesar de la presencia de otros actores que conforman la comunidad educativa, los participantes centraron la mirada en las dos figuras centrales del proceso pedagógico: el estudiante y el maestro. En relación con los familiares de los estudiantes Sordos, se advierte la presencia de *resistencia* frente al aprendizaje o enriquecimiento de la lengua de señas que poseen, para lograr mayor apropiación de su rol en el escenario familiar y educativo:

(1)... o es la edad de adquisición de la lengua, no se que resistencia hay en ellos, pero a ellos se les dificulta mucho aprender la lengua de señas en todos, yo creo que en casi todos. (2) Yo no veo aquí un padre de familia que se comunique de manera fluida con su hijo y que tenga un nivel de competencia igual a su hijo en lengua de señas no, la verdad es que aquí no hemos visto ninguno,

Sobre el uso dado por parte de los logísticos y administrativos, no emerge con precisión una lectura sobre el uso dado a la LSC Sobre

En general hay una postura unánime en el hecho de considerar que tan sólo un grupo limitado de estudiantes oyentes ha logrado un nivel adecuado de interacción con los estudiantes Sordos. En aquellos estudiantes catalogados con un uso funcional de la lengua, el motivante está relacionado con el interés hacia la constitución de un nexo afectivo (amistades o noviazgos entre Sordos y oyentes). Sin embargo, es preocupante la situación generalizada que se presenta ya que de acuerdo a lo planteado por los miembros de la comunidad educativa, el uso de la LSC entre pares Sordos y oyentes difícilmente satisface funciones de orden inferior, entendido desde apreciaciones de este tipo: *No tanto, como amigo a quien confías tus cosas, tus secretos, tus preocupaciones...* O como esta otra: *pero realmente que se pueda sostener una conversación, un dialogo con mayor sentido no siento que hemos llegado hasta allá.*

De acuerdo a lo presentado por los actores, es mucho más alto el rubro de estudiantes que, incluso compartiendo el mismo espacio pedagógico durante seis años, no se han interesado en el uso de la lengua, y han manifestado actitudes de apatía, rechazo, indiferencia, estigmatización, como ya se indicó previamente. Sumado a este hecho la disposición espacial de los estudiantes Sordos al interior del aula de clase no moviliza situaciones que generen la necesidad de interacción social y comunicativa entre Sordos y oyentes. Al parecer, la misma presencia del intérprete lleva a que se abran los dos grupos en lugar de integrarlos. Esta situación se traduce de los siguientes enunciados:

(1)... los compañeros de sexto con los que viene creciendo y avanzan hasta grado once, entonces dice uno cómo es que no ha surgido naturalmente el deseo de aprender lengua de señas; (2) En ocasiones no existe una actitud positiva que genere acercamiento tanto de los Sordos como los oyentes; (3) Si no hay interés no hay relación entre Sordos y oyentes.

La preocupación se centra en los efectos que puede acarrear esta situación en dos sentidos: en primer término, en relación con la satisfacción de necesidades comunicativas; en segundo término, en relación con las políticas educativas de nivel nacional, que buscan el mantenimiento de entornos educativos que reconocen y aprovechan las diferencias, que posibilitan la participación plena de sus integrantes y que promueven la interculturalidad (MEN 2006). La comunidad carboneliana considera que aun no se logra una *comunicación natural y permanente*, de ahí que la pretensión de vivir un contexto de aula de clase en el que se involucren estudiantes Sordos con oyentes aun no es una realidad. Evidencias de ello emergen con el reporte de la existencia de:

- Frustración de estudiantes oyentes al no contar con herramientas frente a la necesidad comunicativa a través de la LSC para compartir experiencias, conocimientos y diversos puntos de vista. No se pueden compartir experiencias, ni conocimientos ni puntos de vista
- Pérdida del interés inicial de los estudiantes oyentes al no contar con una respuesta frente a su interés o necesidad comunicativa
- Ruptura en el estableciendo de relaciones interpersonales entre Sordos y oyentes
- Apatía al trabajo en grupos entre Sordos y oyentes
- Segregación y aislamiento de los dos grupos lingüísticos al no contar con una lengua común para la interacción

Estos planteamientos se recogen en uno más general que puede tomarse como fuente principal y es la apreciación de que en el JMC hay ausencia de una política y cultura institucional que promueva el encuentro de las dos comunidades:

yo podría decirte que básicamente lo que existía era un espacio al que podrían asistir los Sordos. Una superposición de una población con necesidades específicas sobre otra población que era la población oyente, o sea los Sordos estaban allí en un lado del salón y los oyentes rodeándolos sin interacción entre las dos comunidades.

Es tan bajo el porcentaje de población oyente que usa la LSC en el JMC que, incluso, un representativo rubro de actores consideran que esta lengua tan sólo es usada por los Sordos. Articulado con esta situación, se encuentra la percepción y valoración dada al comportamiento social de los estudiantes Sordos. Existe una manifiesta inconformidad y preocupación frente al aislamiento social percibido de parte del colectivo sordo en cualquier de los espacios físicos de la institución y su poco interés en el establecimiento de interacciones con los oyentes. Se considera que esta actitud no favorece la integración de los dos grupos en el espacio institucional. Los oyentes manifiestan que:

(1) Uno ve por ejemplo en las actividades sociales, entonces, los Sordos están aparte comunicándose entre ellos. (2) Porque es que de todas maneras los Sordos siguen con su cultura de no querer tampoco abrir mucho el espacio con los oyentes. (3) Los Sordos no interactúan o poco interactúan. Siempre ellos quieren comunicarse entre ellos. Nunca ves los Sordos allá regados por todo lado, no. Siempre están juntos.

Al respecto, desde la perspectiva de los estudiantes Sordos, se identifica su propia posición. Como se ha indicado antes, ellos manifiestan interés y necesidad en comunicarse con los oyentes y los motivan al aprendizaje de su lengua. Los estudiantes Sordos afirman establecer interacción comunicativa con los oyentes con el fin de iniciar o mantener una relación personal (69 %). Llama la atención que en su gran mayoría, el 59 %, ese vínculo se establece con oyentes que no hacen parte del JMC, esto significa que no son ni compañeros de clase, ni de otro salón. El 34 % de los chicos reportan tener amigos oyentes en el aula de clase, teniendo como elemento esencial el hecho de que el oyente maneje algo de la LSC. El 100 % de estudiantes que afirman tener amigos oyentes manifiestan que la comunicación la establecen a través del deletreo y el uso de algunas señas e, incluso, a través del intérprete. En estas interacciones, se identifican funciones de orden inferior, que privilegia la conversación.

A pesar de que existe la pretensión de propiciar el encuentro entre las dos comunidades, no puede olvidarse que es natural que los estudiantes pertenecientes a un mismo grupo lingüístico se relacionen en la escuela dentro de su propio grupo cultural. En la medida en que tienen más edad, más evidente se hace esta situación (Lasagabaster y Sierra 2005). Desde esta afirmación es claro que tanto oyentes como Sordos, busquen espacios sociales para compartir entre ellos mismos dada la existencia de elementos de cohesión grupal. Así lo entienden algunos actores participantes del proceso:

(1)... aunque muchachitos oyentes igual son muy aislados, o sea, ya el problema no es que sea oyente, no oyente, hay muchachitos que no se integran con los demás, o sea, que esa es una dificultad relativa, relativa por que ellos tienen su propio espacio de integración, donde los vemos juntos a ellos, ellos se socializan entre ellos. (2)...un efecto de aislamiento, como decirlo, temporal dentro de unos chicos Sordos y los oyentes, aunque el proceso de integración a mi manera de ver ha mejorado, por que hay chicos oyentes que.... naturalmente han tratado de comunicarse con los chicos.

No se niega la presencia de actitudes de aislamiento por parte de los Sordos en relación con una actitud de apatía hacia la comunicación con los oyentes. Generalmente, este tipo de situaciones está relacionado con la desmotivación frente al acto comunicativo cuando no se encuentra reciprocidad en las posibilidades comunicativas del otro. Los Sordos manifiestan que llega a ser aburrido mantener una conversación exclusivamente a través del deletreo digital puesto que se hace excesivamente lenta la interacción. De esta misma manera lo interpretan los oyentes cuando plantean que:

(1) Él quiere estar con el que habla bien la lengua de señas. Como en muchas ocasiones es el estudiante sordo el que le enseña al compañero oyente, a algunos les da «pereza» enseñarles o hablar con un oyente que no sepa mucha lengua de señas. (2) El hecho de que no se use mucho la lengua de señas tiene que ver con la actitud de los mismos Sordos, de querer interactuar solo entre ellos porque les disgusta estar con otros que no manejan la lengua de señas o que le tienen que enseñar.

Retomando planteamientos de Lasagabaster y Sierra (2005), esta situación de aislamiento ha de entenderse como un fenómeno natural si se tiene en cuenta que el cambio y ajuste a la nueva cultura institucional, por parte de los Sordos, tiene sus implicaciones en la identidad que se establece al compartir la misma lengua. Esta situación, no solo se da en el JMC sino que ha sido expreso a lo largo de la historia de los Sordos en su relación con la comunidad oyente. Por ello, es pertinente retomar la propia perspectiva sorda que, desde sus reflexiones, dan explicación al valor que tienen estos espacios de interacción sin la presencia oyente: «... en esas ocasiones nuestra conducta y nuestra conversación eran completamente distintas. Nos liberábamos de las inhibiciones, no llevábamos máscara». (Wright 1969:50-52 en Sacks 1994).

El reconocimiento de este tipo de conflictos, es la reafirmación de la existencia de un escenario multilingüe y multicultural en el cual las diferencias culturales generan este tipo de situaciones. Como lo plantea Lasagabaster y Sierra (2005), es importante que se reconozca que los estudiantes que llegan a un contexto educativo nuevo y que son

hablantes de una lengua minoritaria, como el caso de los Sordos, en ocasiones tienen dificultades para adaptarse al nuevo entorno, a su organización, a sus dinámicas y formas de relación. Desde este aspecto, también se espera que surja el conflicto pues los Sordos se enfrentan a un cambio de cultura institucional en el paso del colegio de Sordos al colegio de oyentes que no se reconoce de manera explícita. Los Sordos se enfrentan a un cambio en el estilo de vida de la escuela en su totalidad: las relaciones que se establecen entre profesor y estudiante, los contenidos del currículo, la forma de enseñanza, la forma en la que se espera que aprendan y los acontecimientos que se celebran, entre otros.

En coherencia con lo sucedido, en el exosistema y en el macrosistema, se marca un alto desconocimiento o indiferencia sobre la realidad lingüística del sordo y sobre las características de la LSC. Es significativa la opinión expresada por algunos actores: *.../ no le interesa porque no está directamente afectada por la situación de sordera.*

Otra situación presente en el contexto carboneliano y que puede incidir en el uso de la LSC, es la actitud de los profesores que suelen marcar la diferencia entre estudiantes Sordos y oyentes desde su discurso y su proxemia. Situación que genera entre los estudiantes oyentes la sensación de que existe una dinámica comparativa entre el desempeño de estudiantes Sordos y oyentes, así como la existencia de ciertos privilegios otorgados a los estudiantes Sordos y la invalidación del desempeño del oyente.

El contexto carboneliano se constituyó en un escenario multilingüe y multicultural desde el mismo momento en que acogió a la comunidad sorda. No obstante, a partir de lo enunciado por los actores, se percibe la falta de reconocimiento de este hecho lingüístico y cultural. Esto puede explicarse desde el diseño de la política educativa para el acceso de los Sordos a la secundaria. Su planteamiento no está dado desde una perspectiva de mantenimiento y enriquecimiento mutuo del acervo lingüístico y cultural de las dos comunidades que se encuentran en el contexto educativo: la comunidad sorda y oyente.

Retomando lo expuesto, al caracterizar el contexto sociopsicológico para la toma de decisiones, es probable que el imaginario que circula al interior del JMC se corresponda con lo encontrado a nivel del macro y exosistema. En el discurso de los actores que conforman la comunidad educativa del JMC y en los representantes de la instancia gubernamental municipal, no se percibe la consideración del JMC como un espacio social en el cual se presentan hablantes de dos lenguas diferentes que cuentan con su propia historia, cosmovisión, luchas, conquistas, prácticas sociales así como símbolos y valores. De manera profundamente significativa, lo indica uno de los actores relevantes:

.../ porque se cambió todo eso, pero no se cambió la representación social, entonces ahora es con la lengua de señas pero la misma representación.... el espacio de la relación intercultural no existe.

Existe un alto riesgo de instaurar y preservar la «miopía cultural» a la que apunta Cummins (2001:291), no solo a escala institucional sino en todos los niveles del sistema con las consecuencias sociales que acarrea el flujo de interacción recíproca que se presenta entre los diversos contextos (Clemente en Clemente y Hernández 1996). Los contextos

al ser constructos humanos, y por tanto de un carácter eminentemente social, perpetúan de un nivel a otro las representaciones y actitudes que van definiendo el estatus lingüístico y social de la LSC en la sociedad, más allá de los desarrollos teóricos y de un marco legal que brinda una perspectiva menos clínica-terapéutica y más socio-antropológica.

De otra parte, sin dejar de estar articulado con lo anterior, algunos aspectos de tipo político-administrativo se hacen presentes de tal manera que pueden limitar la proyección de un lugar más visible de la LSC en el JMC. Ya se han enunciado algunos factores de este orden relacionados con la realidad que vive esta institución en la asignación de funciones a la LSC. Dan cuenta de ello la organización y mecanismos establecidos para la toma de decisiones así como la definición de estrategias y recursos para responder a la necesidad de incrementar el uso de la LSC. Se dará paso, entonces, a aquellos aspectos más específicos que se relacionan con la apertura de un espacio para la enseñanza de esta lengua a los estudiantes oyentes y que, por sus características, obran como limitantes.

Los actores que tienen bajo su responsabilidad la gestión y toma de decisiones se enfrentan a la búsqueda de alternativas para abrirle un espacio institucional a la LSC para ser aprendida por los estudiantes oyentes. Los factores que emergen en este proceso, terminan influyendo en las condiciones institucionales. En palabras de uno de los actores se tiene:

Cómo justificamos si tenemos que tener tanto número de horas de tal materia y todo y a veces no nos alcanza y sacar el tiempo y el espacio para que tengan la clase de lengua de señas. No sabemos si se les propone un curso de verano van a venir, si se les propone un sábado van a llegar y esto implica responsabilidades para el rector porque son niños acá en la calle.

Es importante resaltar que existe un ambiente propicio desde las instancias de decisión institucional (la élite) para apoyar las propuestas generadas desde el grupo de profesionales del programa de integración (contraélite). No obstante la estructura y funcionamiento del sistema educativo, desde el nivel nacional y municipal, plantean limitantes que aun no se les encuentra salida. La dinámica a la que se enfrenta este grupo rector es la búsqueda de soluciones que no traspasen lo establecido por las políticas académico-administrativas, es decir los criterios utilizados para definir la asignación académica para cada profesor.

Sin embargo, a pesar de contar con el aval del Consejo Académico en la apertura de un espacio para la enseñanza de la LSC al interior de la asignatura de Ética, existe en la comunidad educativa una percepción generalizada de no tener dicho espacio para el conocimiento no solo de la lengua, sino de aspectos relacionados con el sordo y su comunidad. De lo expuesto por diversos actores se recogen aspectos que pueden ayudar a comprender esta percepción y que, de manera directa o indirecta, no aseguran la proyección de la LSC en una función social que no ha cumplido antes en el contexto educativo colombiano, ser una asignatura:

- Aun no cuenta con un espacio académico independiente y docente asignado por el municipio, como ya se hizo con el castellano para Sordos, evidencia de la asignación de valor a las lenguas en el JMC.
- A pesar de desarrollarse contenidos en el marco de una asignatura oficial de Ética, su cobertura no llega a toda la comunidad estudiantil.
- La asignación horaria (una hora cátedra semanal), no brinda soporte para el desarrollo metodológico que implica la enseñanza de una lengua viso-gestual.
- El soporte pedagógico y didáctico para la enseñanza de la LSC no cuenta con el apoyo del área de Humanidades. Está bajo la responsabilidad exclusiva de la coordinación del programa de integración.
- No se cuenta con los recursos didácticos suficientes que se requieren como apoyo para la enseñanza de una lengua de carácter viso-gestual: textos, diccionarios, videos, ayudas visuales.
- No se propician encuentros con la comunidad sorda. Ésta, además de los estudiantes Sordos, no se hace presente en el espacio institucional. En esta línea, no se aprovecha el recurso de las dos instituciones educativas para Sordos que existen en la ciudad para hacer un trabajo más articulado a favor del estatus de la LSC en la sociedad caleña.
- No se circulan, ni es clara la existencia de productos culturales de la comunidad sorda.
- No hay acciones que proyecten la LSC hacia la comunidad. No se tiene un reconocimiento social de la diferencia que existe en la formación de los estudiantes carbonelianos al estar en interacción con otra comunidad lingüística, es decir, la presencia de este espacio no es lo suficientemente fuerte para ser soporte en la construcción de una identidad institucional socialmente reconocida.
- A pesar de estar establecido un espacio curricular y horario, su desarrollo se ha visto interrumpido por falta de coordinación para la toma de decisiones y frente a las contingencias que se presentan como la anormalidad académica, la prioridad para la asignación de tiempos compensatorios a la asignatura oficial.
- De acuerdo a las políticas académico administrativas definidas desde el gobierno nacional y municipal, la obligatoriedad se centra en lo oficialmente programado para Ética. Por tanto, estos logros y contenidos son los que finalmente se validan curricular y socialmente y es a éstos a los que termina dándose prioridad, máxime si no se cuenta con un diseño articulado de los dos componentes LSC-Ética. Lo anterior, sumado a la representación que aun se mantiene en la comunidad educativa en relación con el estatus lingüístico de la LSC, instala una preocupación legítima en los padres de familia en relación con la formación de sus hijos: *pues eso si les irá a servir a los muchachos... o sea porque le quita tiempo a la clase normal.*

Lo acontecido internamente en la institución no se corresponde con las pretensiones de una política educativa de orden nacional y municipal. De poco ha servido contar con una política de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa del Plan Sectorial 2006-2010 del Ministerio de Educación Nacional en la cual la atención educativa con calidad para todos los grupos poblacionales es una directriz del actual gobierno. Tampoco sirvió de soporte el Plan Decenal Municipal 2004-2014, diseñado en coherencia

con el plan sectorial ministerial; éste tuvo en cuenta la dimensión de *Acceso y Permanencia en un Sistema Educativo de Calidad* y el núcleo temático de *Multiculturalidad e Identidades*. Incluso, tampoco sirvió de soporte el temario abierto sobre inclusión educativa de la UNESCO (2004), que plantea directrices hacia el establecimiento de un soporte político y financiero para que la escuela logre responder a la diversidad existente en su escenario educativo y que, en consecuencia, plantee que una educación inclusiva no parte de currículos preestablecidos. A pesar del tiempo que lleva la institución acogiendo a la minoría sorda, la realidad político-administrativa en el JMC no corresponde a este marco político:

(1) si uno mira los programas, son cada vez más complejos. Los horarios son mas ajustados porque tienen que tener los estudiantes muchas competencias, a la institución tiene que llegar muchos programas, entonces como que no se abre suficiente espacio para que esto llegue. (2) Las horas de castellano que ya tienen una aprobación para asignación de horas extras, ha tenido dificultades en su mantenimiento desde la Secretaría de Educación Municipal. Qué podría esperarse con el espacio de lengua de señas que aun no tiene dicho formalismo.

Mientras persista esta brecha entre las prácticas académico-administrativas y los planteamientos conceptuales, será difícil dar respuesta al pluralismo lingüístico existente en el JMC. En consecuencia, no se podrá esperar un avance significativo de la escuela para abandonar la mirada homogenizante y adoptar una postura abierta e incluyente, que reconozca y responda a las oportunidades formativas que surgen del encuentro de las diferencias. Desde este aspecto es importante insistir que el MEN no cuenta con políticas ni orientaciones en relación con la realidad lingüística de estos escenarios educativos, lo que existe es una política de inclusión educativa. Ésta política requiere avanzar hacia la comprensión del fenómeno del encuentro de las diferencias lingüísticas y culturales en el contexto educativo para definir las condiciones requeridas para que todos tengan un lugar visible en la escuela. Los actores institucionales reconocen la importancia del acompañamiento que se ha brindado desde el INSOR, como instancias gubernamental de orden nacional, en este caso (cualificación de intérpretes, formación de modelos lingüísticos y producción de materiales de apoyo).

La lectura de esta realidad hecha por actores que hacen parte de ella de manera directa e indirecta indica que, efectivamente, sí se han realizado acciones planificadas en relación con la LSC en el contexto del JMC. Este trabajo ha sido liderado por la contraélite a quienes se les ha delegado la responsabilidad institucional de trabajar en el contexto educativo que ha acogido a los Sordos para generar condiciones que faciliten el mantenimiento y promoción de dichos estudiantes bajo el reconocimiento de su diferencia lingüística. Son la voz de la minoría frente a la élite en la cual el castellano y la cultura oyente han tenido la hegemonía en el escenario carboneliano. Justamente porque las propuestas surgen de la contraélite, los objetivos diseñados para abordar a la comunidad educativa en relación con el uso mismo de la LSC no están dirigidos a la lengua en sí misma. En las propuestas y acciones dirigidas se perciben propósitos orientados hacia un reconocimiento del sordo como sujeto lingüístico y en este sentido se propicie el reestablecimiento de las relaciones personales y la relación pedagógica al encontrar a un sujeto pensante, que siente, sueña y elabora desde su mundo del silencio, un universo

distante para el oyente. Así, el generar estrategias para que los oyentes usen la LSC espera propiciar la interacción con el sordo, es decir un acercamiento y un compartir mutuo de dos universos que aporten en la reconceptualización individual y social del sordo, coherente con una visión socio-antropológica (Skliar, Veinberg y Massone 1997).

Este propósito, expresado en las propuestas de la contraélite es comprensible si se tiene en cuenta que frente a la estigmatización, es el miembro del grupo lingüístico señalado quien recibe toda la carga del conflicto social, como lo reportan diversos estudios en contextos educativos multilingües cuyas implicaciones pueden esperarse (Coelho 1988, Cummins 2001, Tazón 2003, Lasagabaster y Sierra 2005): resistencia a la interacción, desmotivación por la labor escolar, búsqueda de refugio en su propia lengua expandiéndola como lengua de comunicación primaria, respuestas alineadas traducidas en los llamados problemas de conducta y juguetes no permitidos, poniendo a prueba los límites de un extraño entorno escolar que no acoge y peor, aún, la desadaptación a la labor escolar y el fracaso escolar (Lasagabaster y Sierra. Coord. 2005).

Por otra parte, en las acciones propuestas para trabajar la LSC al interior del mismo grupo de estudiantes Sordos, la intención se orienta más a manera individual, es decir hacia el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas académico-cognitivas (Cummins 2000) que les permitan enfrentarse a las exigencias educativas. No obstante, su efecto se puede orientar hacia la ampliación de las funciones sociales de la LSC a niveles superiores. No basta con el hecho de que los Sordos y la lengua lleguen al escenario educativo de la secundaria y media: este ingreso debe estar acompañado de acciones planificadas que permitan abordar el discurso académico que dicho nivel implica.

Teniendo claro que todo aquello que se lleva a cabo institucionalmente es avalado por el grupo que conforma la élite, las acciones que se han logrado desarrollar al interior del JMC, desde lo propiamente lingüístico, se traduce en actitudes institucionales tendientes hacia el *«apoyo parcial hacia funciones lingüísticas específicas (Cobarrubias y Fishman 1985)»*. Esta actitud considera que la LSC cuenta con algún tipo de soporte institucional articulado al marco legal vigente para incrementar sus funciones, sin otorgarle el mismo estatus que se le ha asignado al castellano en este escenario social.

Teniendo en cuenta que la perspectiva sugerida para la planificación lingüística de las lenguas minoritarias es la de avanzar en estatus, desarrollo y difusión (Tovar 1997) y entre estos tres comportamientos existe un nexo, lo observado en el contexto del JMC está dirigido en los tres sentidos. El abordaje del primero, avanzar en el estatus, está en relación con el trabajo realizado por la contraélite y la viabilidad que brinda la élite desde su apertura al cambio y disposición de condiciones institucionales. Las limitantes expuestas previamente muestran el bajo impacto en los dos últimos comportamientos, es decir en el desarrollo y difusión de la lengua. El mantenimiento de la lengua es mucho más evidente pues corresponde directamente con el trabajo que se ha realizado desde instancias de orden nacional para hacer explícitos los derechos lingüísticos de la comunidad sorda y asignarle la función de ser lengua educacional. En este espacio social se evidencia dicho tratamiento gracias a las condiciones que se brindan para acceder al currículo a través de la LSC con la mediación del intérprete. Sobre el desarrollo y difusión de la lengua hay

un proceso incipiente con acciones aisladas que no se mantienen en el tiempo ni se extienden en su radio de acción. Realmente se percibe poca planeación de acciones desde esta perspectiva en lo que respecta, especialmente, en la codificación de la lengua para la primera y ampliación de funciones en el escenario educativo, para la segunda.

Con todo ello, se puede concluir provisionalmente que la orientación que ha tenido el tratamiento de la LSC en el JMC está dada, primordialmente, desde la concepción de la lengua como derecho, y también como problema (Ruiz 1984) reproduciéndose aquí la orientación histórica que se le ha dado al abordaje de la LSC a nivel mundial y nacional. Entre tanto el JMC no se conciba asimismo como un contexto multilingüe y multicultural en el que la diversidad lingüística sea considerada como un recurso social que debe fomentarse en beneficio de todos los grupos de la sociedad (FMS 2007), el abordaje del estatus de la LSC tendrá grandes limitantes pues no se contará abiertamente con la intención o compromiso de estimular a los grupos mayoritarios hacia el aprendizaje del o de los idiomas minoritarios facilitándole a todos los estudiantes las oportunidades, pues será valorado positivamente el promover una lengua minoritaria además de la dominante (Cummins 2002). Con el sentir que se recoge de lo expresado por uno de los actores participantes en el proceso: *si yo no soy conciente de una situación y de una realidad no puedo pretender cambiarlo y nunca se me va ocurrir una idea para cambiarlo.*

Desde la base, es decir desde el microsistema escolar, el cambio se está gestando y está marcado por una serie de actitudes positivas y negativas. Si las personas están abiertas al cambio, entonces las actitudes hacia las lenguas minoritarias para su aprendizaje o para participar de su cultura pueden tener un efecto positivo o negativo según los propósitos que se tengan (Baker 1988) y es allí en donde debe avanzarse: en la definición de un propósito institucional, que considere las diversas voces en relación con las funciones que la LSC debería y podría cumplir a partir de las características de la realidad.

Lamentablemente la presencia de estudiantes cuya primera lengua es diferente de la que prevalece en el contexto educativo carboneliano no ha llevado necesariamente a una reflexión sobre el modelo lingüístico que se tiene o se debe tener en correspondencia con una realidad multilingüe y multicultural existente. A pesar de los logros que se identifican, la vida cotidiana del JMC, a pesar de vivir esta realidad, aun se desarrolla en un entorno fuertemente monolingüe, lo que provoca que el multilingüismo sea todavía demasiado invisible. Articulando el planteamiento anterior con la postura de Freeman (1998), esta invisibilidad se evidencia de manera particular en lo curricular, es decir, en los espacios asignados a las lenguas en el currículo, en las formas de abordarlas en la cotidianidad escolar y de manera especial en el desarrollo de la comunicación ordinaria entre los miembros de la comunidad educativa.

4.4 Construcción de Escenarios

Como ya se ha indicado, para concertar la realidad de hoy, que requiere ser transformada en el JMC, se tomaron herramientas de la prospectiva, lo cual le implicó a los participantes poner a disposición diversas habilidades que les permitieran asumir el trabajo colectivo como un movimiento creativo de anticipación a través de la construcción y elección de

escenarios futuros para hacer probable el futuro más deseable. Como se trabajó desde un marco de referencia de la toma de decisiones (Miklos y Tello 2003), objetivo principal de la planificación lingüística, el proceso se aborda desde un criterio de factibilidad y no de utopía, el futuro se concibe como un horizonte susceptible de ser diseñado y, sobre todo, construido.

Además, teniendo en cuenta que la ubicación del conflicto en la escuela multilingüe en relación con los usos asignados a la lengua minoritaria no puede reducirse a plantear que «el problema de las minorías en realidad es un problema de las mayorías» (Jung1992:148), para el diseño de estos escenarios se tuvo en cuenta la participación de los grupos lingüísticos implicados (Sordos y oyentes) y de actores de los diferentes niveles de participación y decisión (aula de clase, institución educativa, organizaciones no gubernamentales, academia, municipio, nación).

Se recuerda que para el diseño de estos futuros se trabajó con la metáfora del árbol de cuyo ejercicio creativo surgen dos diseños: el árbol deseable y el árbol no deseable proyectados hacia la realidad del JMC en los usos asignados a la LSC al 2015.

4.4.1 Escenario Deseable

Del trabajo inicial de diseño de escenarios los participantes proponen 10 árboles deseables (Anexo 6) cuyo nombre acordado por cada grupo refleja la postura sobre el JMC que desean construir al 2015 en relación con los usos otorgados a la LSC. Seis nombres asignados a los árboles, hablan por sí mismos:

- El Carbonell Bilingüe.
- El futuro hoy ¡sí se puede!!
- Experiencia visual para la construcción de la cultura.
- Sordos y oyentes unidos como familia.
- El Roble.
- El Guayacán.

El colectivo de actores avala como el escenario deseable que articula todas las voces, el consolidado que se presenta en la Tabla 5 y que se expresa metafóricamente en cada una de las partes del árbol:

- Las raíces representan las concepciones, ideas, imaginarios que subyacen al uso de la LSC por parte de los Sordos y oyentes así como los valores construidos, motivaciones y propósitos hacia la asignación de usos a la LSC.
- El tronco representa aquellos elementos estructurales relacionados con la organización institucional para la toma de decisiones: los actores responsables así como las acciones desde las diferentes instancias para promover o mantener el uso de la LSC por parte de la comunidad educativa.
- Las ramas simbolizan los usos asumidos o asignados a la LSC en el JMC y los beneficios para la comunidad educativa al darle un lugar más visible a la lengua minoritaria en cuestión.

Tabla 5.
Consolidado de árbol deseable y probable
Usos de la LSC en el JMC en el año 2015

<p>ARBOL DESEABLE JMC EN EL 2015</p> <p>RAMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • El currículo del JMC considera a la LSC como un recurso para su comunidad educativa: necesaria para el desarrollo cognitivo-académico, social y emocional de los estudiantes Sordos y medio de comunicación entre las dos comunidades, la sorda y la oyente. • La LSC se considera oficialmente una lengua más de la institución. • Se usa la LSC para ampliar la comunicación entre Sordos y oyentes en diferentes situaciones y espacios sociales de la institución educativa. • El JMC abandera reconocimiento de una modalidad de formación tecnológica en LSC para sus estudiantes oyentes. • Los profesores del colegio evidencian tener conocimiento sobre la situación lingüística, sociolingüística y educativa de los Sordos. • El JMC cuenta con una comunidad educativa que reconoce la presencia de varias culturas, siendo un espacio propicio para la participación de diversas manifestaciones culturales, de creación literaria, artística, desarrollo tecnológico y de investigación para el desarrollo de su comunidad. • La comunidad del JMC propende por el desarrollo y mantenimiento de la LSC al considerarla legado de la comunidad sorda y por tanto una fuente permanente de conocimiento de otra cultura. • Se evidencia una cultura de sana convivencia (respeto, ayuda mutua y solidaridad para favorecer la participación con equidad) entre las dos comunidades, en la cual se siente disfrute de la interacción a través de la LSC entre Sordos y oyentes con diferentes propósitos y en diversos espacios institucionales. • Existen y circulan productos culturales de la comunidad sorda en el escenario educativo. • Se fortalece la interacción entre estudiantes Sordos y sus familias favoreciendo las relaciones intrafamiliares y el apoyo pedagógico desde el hogar. • Los estudiantes Sordos son más activos en la generación de alternativas para impulsar y mantener su participación en actividades institucionales al contar con condiciones de accesibilidad permanentemente. • Los egresados del JMC logran un nivel de bilingüismo: para los Sordos: L1: LSC y L2: castellano. Para los oyentes: L1. castellano y L2: LSC • El conocimiento y uso de la LSC por parte de los estudiantes carbonelianos oyentes genera nuevas oportunidades frente al mercado laboral. • El JMC genera y mantiene mecanismos de proyección a la comunidad para dar cuenta de su propuesta educativa logrando el reconocimiento social de ser una institución educativa que difunde el uso de la LSC
<p>TRONCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se aprueba política educativa para enriquecer el proyecto educativo del JMC institucionalizando la LSC como recurso para la interacción e integración social de su comunidad educativa así como opción laboral para sus estudiantes.

- La estructura y organización del gobierno escolar posibilita la participación permanente de un representante de la minoría sorda.
- Se diseña, en trabajo conjunto entre quienes tienen experiencia en la enseñanza de lenguas (profesionales del equipo de integración, Sordos instructores de LSC y docentes del área de humanidades) el proyecto para incorporar oficialmente al currículo la LSC. Diseño y desarrollo de la cátedra de LSC dirigida a la comunidad educativa que sea llamativa y motivante en su propuesta pedagógica y considere a la LSC como un recurso cuyas posibilidades son: (1) Asignatura de LSC en calidad de electiva u obligatoria para toda la comunidad estudiantil de la secundaria y media del JMC; (2) Formación en interpretación de LSC como modalidad tecnológica del JMC o (3) Acciones formativas dirigidas a los maestros, directivos, logísticos, administrativos y familias.
- Se considera la participación de la comunidad sorda en los procesos de enseñanza de la LSC.
- Las directivas institucionales gestionan la apertura de plazas que asegure la permanencia de recurso docente sordo u oyente para la enseñanza de la LSC y de apoyo a los procesos educativos de la comunidad estudiantil sorda.
- La rectoría gestiona el reconocimiento de la innovación curricular para la institucionalización de la LSC frente a las instancias gubernamentales pertinentes para asegurar el soporte académico administrativo que asegure permanencia del espacio académico en el currículo.
- Enriquecimiento del currículo con asignaturas que tengan como soporte la comunicación y producción visual.
- Se integra a las actividades institucionales de orden cultural los «Encuentros culturales» con la comunidad sorda.
- Se cuenta con un *centro de recursos* (espacio físico con recursos humanos, materiales y tecnológicos) para apoyar la incorporación de la cultura sorda en el JMC.
- Organización espacial de los estudiantes y diseño de formas de trabajo al interior de las aulas de clase que favorezca el intercambio y trabajo colectivo entre Sordos y oyentes.
- Se incluye en el presupuesto institucional por gestionar y /o ejecutar el apoyo a proyectos de estudiantes que promuevan la adaptación o diseño y divulgación de productos culturales de la comunidad sorda (Ej.: textos literarios, cuentos, poemas) que sean dirigidos tanto a la comunidad sorda como a la oyente.
- Se diseñan actividades de orden institucional que motiven el aprendizaje de la LSC por parte del personal que labora en la institución.
- Se rediseñan espacios de enseñanza de LSC que propicien mayor asistencia por parte de la comunidad educativa.
- Se rediseñan actividades de orden institucional que enriquezca la LSC utilizado por los padres de familia para apoyar la formación de su hijo sordo.
- Se fortalece el vínculo a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan con la comunidad sorda como recurso vital para el desarrollo de propuestas hacia la integración de las dos comunidades lingüísticas y sean soporte para el desarrollo del proyecto curricular.
- Se generan mecanismos de comunicación con otras instituciones educativas a nivel nacional e internacional que tienen experiencias similares.
- Se desarrollan acciones coordinadas con la comunidad sorda para la normalización del léxico académico que se usa en el entorno escolar de secundaria y media y sus áreas de especialidad tecnológica.

- Diseñar mecanismos de proyección hacia la comunidad carboneliana y externa al JMC en contra de la discriminación, divulgación del trabajo realizado en torno a la LSC y movilización de la comunidad en general hacia el reconocimiento de la comunidad sorda y su lengua.
- Enriquecimiento del diseño del espacio institucional considerando la perspectiva sorda: el mundo a través de los ojos: Señalizar a las entradas del colegio como apropiación de que aquí estudian Sordos, información visual de alerta, avisos, etc.
- La población sorda asume un rol más activo en el JMC reconociendo que son una «minoría lingüística» y teniendo representación en el gobierno escolar y en el diseño de actividades institucionales

RAICES

- Los oyentes consideran importante contar con una nueva lengua en el JMC.
- Se considera interesante y necesario aprender nuevas lenguas.
- Se reconoce la LSC como otro medio de comunicación necesario para todos y susceptible de ser aprendido por parte de los oyentes.
- Se concibe la lengua de señas como una oportunidad para aprender otra forma de comunicarse, como vínculo comunicativo entre Sordos y oyentes para contrarrestar la discriminación y exclusión generadas por la diferencia lingüística.
- Se cree en el espacio comunicativo en LSC como la oportunidad para el encuentro de dos culturas: elemento que propicia la interacción entre las dos comunidades y la participación de Sordos y oyentes con equidad; que la LSC no se vea como exclusivo para los Sordos.
- Se reconoce la LSC como primera lengua de la comunidad sorda la cual requiere un tratamiento dirigida hacia el mantenimiento de competencias en los Sordos para favorecer su posibilidad de autodeterminarse, así como el fortalecimiento y enriquecimiento social de su cultura.
- No se da espacio a la apatía y segregación entre oyentes y Sordos porque los Sordos se sienten parte importante de la institución así como los oyentes.
- Se concibe el ambiente escolar como un espacio para el reconocimiento y valoración de las particularidades de estudiantes Sordos y oyentes.
- Se siente la necesidad de proyectar la LSC hacia la sociedad.
- Se considera la LSC como complemento fundamental en la formación de los oyentes.
- Se tienen de base los principios de la equidad y democracia.
- No se da espacio a la apatía y segregación entre oyentes y Sordos porque los Sordos se sienten parte importante para la institución así como los oyentes.
- Se cuenta con una perspectiva capacitante de la persona sorda.

Teniendo como referente las actitudes oficiales hacia las lenguas y las ideologías de los planificadores (Cobarrubias y Fishman 1985), el diseño de este escenario deseable está planteado desde una ideología a favor de pluralismo lingüístico. Considerar la LSC. no solo importante para el enriquecimiento lingüístico individual sino necesario y como oportunidad para el encuentro intercultural es una apuesta al reconocimiento de la presencia del otro en su diferencia. Un escenario deseable puesto desde esta perspectiva apoya el proceso de vernaculización que ha vivido la LSC y también la construcción de

nuevas prácticas comunicativas que aportan a la convivencia sin estigmatización y segregación del grupo minoritario, logro trascendental en la formación de una cultura que reconozca la multiplicidad de los valores culturales.

Siguiendo los planteamientos de Cobarrubias y Fishman (1985), en este escenario deseable, la actitud explícita de la comunidad educativa avanza del apoyo parcial hacia funciones específicas que se identifican en la situación actual, hacia su adopción como lengua oficial en el contexto educativo del JMC. Esto significa que no sólo aparece el castellano sino la LSC como símbolo de identidad social y cultural de dicho contexto educativo. Este hecho se justifica en la insistencia por parte de los actores de proyectar la lengua no solo al interior de la institución sino hacia la comunidad en general.

Identificada de esta forma la lengua minoritaria, se diseña un futuro en el cual se da mayor despliegue a las funciones que hoy en día se alcanzan a evidenciar para definir, de manera más generalizada, que la LSC se usa para ampliar la comunicación entre Sordos y oyentes en diferentes situaciones y espacios sociales de la institución educativa, es decir que haga parte natural de la cotidianidad institucional. Del mismo modo, reconociendo el valor que dicha lengua tiene para la propia comunidad sorda, hay una mirada persistente sobre su uso y divulgación como símbolo de identidad y esto implica la presencia de productos culturales, entendidos como aquellas expresiones correspondientes con ese mundo que configura la sordera en su peculiar manera de entender la vida, cuando sólo es «vista» y no «oída» (Pinedo 1989), en palabras de Padden y Humphries (2005) desde el cómo se podría percibir y organizar el mundo desde una perspectiva visual.

También, en este diseño de escenario futuro, se hace referencia al fortalecimiento del uso de la LSC como asignatura, a ampliar el radio de uso para la comunicación entre las dos comunidades y a darle despliegue a su función literaria. Visto así, la LSC en este microsistema educativo se proyecta como objeto de estudio, como recurso socio-cultural y formativo al contemplar la lengua como:

- Instrumento para ampliar el conocimiento sobre el sordo, su historia lingüística, educativa y social
- Objeto de formación para la comunidad estudiantil oyente
- Instrumento de interacción entre las dos comunidades
- Herramienta para el enriquecimiento lingüístico del oyente
- Herramienta para el desempeño académico de los hablantes nativos de la LSC.
- Instrumento que viabiliza el discurso académico
- Símbolo de identidad cultural

Examinado de esta manera el escenario del JMC hacia el año 2015, no puede pensarse en su comprensión específicamente en relación con el estatus, si se retoma el hecho de que la planificación lingüística a pesar de su nombre, generalmente responde a objetivos no lingüísticos, es decir que se pueden identificar motivaciones más profundas (Cooper 1997, Tovar 1999) articuladas con la utilidad para ambas comunidades y para la escuela en general. En el marco de las políticas educativas actuales de educar con y en la

diversidad, la proyección de esta institución educativa hacia este escenario deseable, aporta a la construcción de contextos educativos incluyentes en los cuales es posible la interacción y participación de dos grupos lingüísticos con estatus social diferente. Frente al llamado de tratar la lengua como recurso (Ruiz 1984), el reconocimiento y valoración mutua son un elemento fundamental en este proceso en el que la representación social que se tiene del sordo se vería beneficiado. Vista la lengua desde esta orientación, es más factible que se generen motivaciones en la institución educativa si con la nueva lengua se logra hacer algo que tenga utilidad para los intereses y necesidades de un estudiante (Freeman 1998) de acuerdo a su edad y roles sociales asumidos o potenciales. Es decir en este escenario se piensa en la posibilidad de contribuir al cambio social en un trabajo de adentro hacia afuera o desde abajo hacia arriba, intención que implica generar cambios inicialmente en el microsistema escolar e ir impactando los otros niveles del sistema. Este propósito reconoce el lugar de la escuela como el espacio social más eficiente para promover el cambio y para ello se requiere que el grupo tomador de decisiones canalice las decisiones tomadas mediante su currículo.

Así, para el proceso de planificación lingüística en función de las necesidades y de los propósitos que se identifican con los actores, los intentos por fijar o implementar una política lingüística (Appel & Muysken 1987, Christian 1988) se dirigen hacia la selección de las dos lenguas para el escenario educativo, el desarrollo de la lengua minoritaria y su promoción. Teniendo en cuenta que todo proceso de planificación lingüística sobre el uso de las lenguas implica, al tiempo, pensarse en la planificación de su corpus, en el caso de la LSC indica trabajar, además, hacia la codificación y modernización de la lengua como acción necesaria para asumir los nuevos usos. Esta acción implicaría considerar los estudios y actividades que se adelantan en Colombia sobre este asunto.

Estructura y acciones de soporte

De la manera como se diseña el futuro deseable en sus aspectos estructurales para brindar soporte al desarrollo de acciones institucionales es importante ubicar el reconocimiento dado al gobierno escolar y a la Rectoría como figuras fundamentales para viabilizar condiciones frente a la toma de decisiones. Para este deseable la actitud activa de la comunidad minoritaria se hace imprescindible articulada a su participación en las instancias del gobierno escolar. En este sentido, se reconoce el lugar de la élite en la toma de decisiones pero, de igual forma se ubica la importancia de la movilización de una contraélite sorda para el logro de los propósitos identificados.

Por otra parte, este futuro plantea la participación de los profesores como actores institucionales fundamentales desde dos dimensiones: en primera instancia desde su experticia para apoyar el estudio, diseño implementación de acciones dirigidas hacia la apertura y mantenimiento de espacios pedagógicos para la LSC y, por otra parte, desde el conocimiento que estos actores logren estructurar en relación con la realidad del sordo, de tal forma que se plantee un discurso pedagógico que contribuye a la construcción de una sana identidad social de la minoría. Un maestro que esté en la capacidad de reconocer el discurso negativo e intente reponerlo favorablemente contribuye en la construcción colectiva de una alternativa de discurso educacional diferente que brinde soporte para proveer igualdad de oportunidades para la participación de todos los estudiantes y

promover, como se indico previamente, el cambio social de abajo hacia arriba (Davies & Harré, 1990 en Freeman1998, Taifel 1974 en Freedman 1998).

Este diseño de futuro indica una acción fuertemente institucionalizada, es decir, avanzar de un liderazgo ejercido por la contraélite que no ha tenido mayor impacto, hacia un liderazgo asumido por el gobierno escolar en el cual debe tenerse una representación visible y permanente de la comunidad sorda. Este liderazgo implica, a su vez, establecer alianzas con actores e instituciones del sector gubernamental y no gubernamental como soporte para el desarrollo del proyecto curricular haciéndose explícito el trabajo coordinado con las instituciones educativas para Sordos y, siguiendo las directrices que marca FENASCOL Y LA FMS.

Bajo esta estructura deseable, los actores recrean las acciones que se presentan en la tabla 6 en correspondencia con la orientación en su uso y los propósitos identificados.

Tabla 6
Acciones desarrolladas en el futuro deseable

PROPOSITO	ORIENTACION DE SU USO	ACCIONES
Selección de la lengua minoritaria para el escenario educativo	Instrumento para ampliar el conocimiento sobre el sordo, su historia lingüística, educativa y social.	Asignatura de LSC en calidad de electiva u obligatoria para toda la comunidad estudiantil oyente de la secundaria y media del JMC.
	Herramienta para el enriquecimiento lingüístico del oyente	
	Instrumento de interacción entre las dos comunidades	
	Objeto de formación para la comunidad estudiantil oyente.	Formación en interpretación de LSC como modalidad tecnológica del JMC
Desarrollo de la lengua minoritaria	Herramienta para el desempeño académico de los hablantes nativos de la LSC.	Asignatura de LSC como espacio académico para la comunidad estudiantil sorda.
	Instrumento que viabiliza el discurso académico	Desarrollo de acciones coordinadas con la comunidad sorda para la normalización del léxico académico que se usa en el entorno escolar de secundaria y media y sus áreas de especialidad tecnológica
		Integración a las actividades institucionales de orden cultural los «Encuentros culturales» con la comunidad sorda.

Promoción	Símbolo de identidad cultural	Apoyo a proyectos de estudiantes que promuevan la adaptación o diseño y divulgación de productos culturales de la comunidad sorda, por ejemplo: textos literarios, cuentos, poemas) que sean dirigidos tanto a la comunidad sorda como a la oyente.
		Diseño y creación de un <i>centro de recursos</i> (espacio físico con recursos humanos, materiales y tecnológicos) para apoyar la incorporación de la cultura sorda en el JMC.
		Enriquecimiento del diseño del espacio institucional considerando la perspectiva sorda: el mundo a través de los ojos: Señalizar las entradas del colegio como apropiación de que aquí estudian Sordos, información visual de alerta, avisos, etc.
		«Encuentros culturales» con la comunidad sorda en articulación con las actividades institucionales de orden cultural.
	Instrumento para ampliar el conocimiento sobre el sordo, su historia lingüística, educativa y social.	Apoyo a proyectos de estudiantes que promuevan la adaptación o diseño y divulgación de productos culturales de la comunidad sorda (Ej.: textos literarios, cuentos, poemas) que sean dirigidos tanto a la comunidad sorda como a la oyente.
		Diseño de actividades de orden institucional que motive el aprendizaje de la LSC por parte del personal que labora en la institución.
		Diseño y creación de un <i>centro de recursos</i> (espacio físico con recursos humanos, materiales y tecnológicos) para apoyar la incorporación de la cultura sorda en el JMC.

		Diseño y ejecución de mecanismos de proyección hacia la comunidad carboneliana y externa al JMC en contra de la discriminación, divulgación del trabajo realizado en torno a la LSC y movilización de la comunidad en general hacia el reconocimiento de la comunidad sorda y su lengua.
	Instrumento de interacción entre las dos comunidades	Organización espacial de los estudiantes y diseño de formas de trabajo al interior de las aulas de clase que favorezca el intercambio y trabajo colectivo entre Sordos y oyentes.
		Rediseño de espacios de enseñanza de LSC que propicie mayor asistencia por parte de la comunidad educativa.
		Diseño de actividades de orden institucional que motive el aprendizaje de la LSC por parte del personal que labora en la institución.
		Rediseño de actividades de orden institucional que enriquezca la LSC utilizado por los padres de familia para apoyar la formación de su hijo sordo.

4.4.2 Escenario no Deseable

De igual manera, como un movimiento anticipatorio hacia un futuro no deseable en el año 2015, pero factible de ser configurado de no cambiar la situación presente, el grupo de actores aborda este escenario y avala el diseño presentado en la tabla 7 que fue reconocido como «El chamizo» y calificado como «El árbol catastrófico».

Tabla 7
Árbol no deseable pero factible de construir en relación con los usos de la LSC
en el JMC para el año 2015

<i>Un posible árbol catastrófico del JMC en el 2015</i>
RAMAS
<ul style="list-style-type: none"> • La LSC es sólo usada por los estudiantes Sordos y los intérpretes en los espacios y actividades académicas en dónde sólo ellos se encuentran. • Entre los estudiantes Sordos y las diversas personas oyentes que circulan cotidianamente en la institución no se logra establecer una interacción básica con fines informativos, emotivos, personales, de reconocimiento o solicitud. • Tanto los estudiantes Sordos como los oyentes no se sienten a gusto compartiendo actividades con los pares oyentes. • Los estudiantes Sordos rechazan la interacción con los pares oyentes. • Los estudiantes oyentes no usan la LSC ni les interesa conocer de ella. • Los docentes no usan la LSC ni les interesa conocer de ella. • Ambos grupos de estudiantes, Sordos y oyentes, fortalecen su propia cohesión interna favoreciendo la presencia de choque permanente. • El egresado oyente carboneliano fortalece el sentido de superioridad frente a la persona sorda, hecho que favorecerá sus actitudes de discriminación y exclusión hacia las minorías vulnerables que existen en la sociedad. • El egresado sordo carboneliano genera un sentido de baja estima hacia su propia lengua y bajo compromiso en el liderazgo de procesos de desarrollo y fortalecimiento de su comunidad sorda. • La vivencia de la comunidad sorda colombiana así como la ganancia de espacios en su propia lengua, no logra impactar el currículo del JMC desde su componente humanístico. §La comunidad sorda no se siente identificada con el trabajo que proyecta el JMC a pesar de contar con estudiantes Sordos usuarios de la LSC
TRONCO
<ul style="list-style-type: none"> • No se realizan actividades dirigidas a la comunidad oyente que lleven al conocimiento y uso de la LSC así como el acercamiento a su cultura. • Quienes tienen la responsabilidad de actualizar el proyecto educativo carboneliano no les interesa plantear la discusión para generar procesos de enriquecimiento de su propuesta a partir de la presencia de una lengua más en su contexto educativo. • A los representantes al Consejo Directivo y Consejo Académico no les interesa debatir sobre un hecho que sólo le compete a una minoría. • Los estudiantes Sordos no participan de las instancias de decisión en el gobierno escolar. • Los entes gubernamentales no designan presupuesto para apoyar procesos de innovación pedagógico o de apoyo para la educación a grupos minoritarios. • No se cuenta con un equipo de apoyo que abandere propuestas a favor del uso de la LSC en el JMC. • No se piensa en el diseño / adaptación de materiales institucionales y académicos en lengua de señas.

RAÍZ

- No se concibe al estudiante sordo como miembro de una minoría lingüística, se le sigue viendo como deficiente.
- No se encuentra utilidad en el aprendizaje de una lengua viso-espacial por ser la lengua de personas con deficiencias.
- No se considera que la LSC tenga la posibilidad de acercar a los oyentes al conocimiento de otra cultura.
- Se considera que existen otras prioridades institucionales por atender.
- No se justifica generar cambios por una minoría.

En confrontación con el escenario deseable, el escenario no deseable muestra un contexto educativo marcado por la hegemonía del castellano al negar la existencia de las diferencias lingüísticas y culturales. Esta ideología se traduce en un entorno educativo en el que coexisten las dos lenguas sin generar ningún tipo de apoyo hacia la LSC, restringiendo abierta o veladamente sus usos para todos los propósitos. De acuerdo al planteamiento de Freeman (1998), como consecuencia de este tratamiento dado a la lengua, la identidad social dominante se fortalece hacia un mayor prestigio mientras que la lengua minoritaria y su identidad social son estigmatizadas por los miembros de la comunidad. La visión que le da soporte a este escenario no deseable está en relación con una concepción clínico-terapéutica del estudiante sordo que no ofrece un soporte para el uso de la LSC entre Sordos y oyentes, ni siquiera para funciones de orden inferior, por no estar interesados en la interacción con un grupo cuya lengua es estigmatizada. Esta percepción, en primera instancia, promueve la discriminación en contra de los hablantes de la lengua minoritaria y, segundo, al sentirse discriminados negativamente, los Sordos pueden enfrentar la inequidad en el acceso para participar en el discurso educacional. Esta presunción y expectativa por parte de los estudiantes de lengua minoritaria acerca de su propia desigualdad en la escuela puede también perpetuar a la minoría a un estatus subordinado, lo que trae un impacto muy negativo sobre la autoestima del estudiante que ingresa a este nuevo entorno pues llega a afectar, incluso, la motivación para aprender.

Otra consecuencia que se configura en este escenario no deseable al no ampliar los usos sociales de la LSC, es el fortalecimiento de la cohesión interna al interior de los dos grupos lingüísticos, situación generadora de conflicto permanente que afecta la convivencia y que no aporta en la construcción de escenarios educativos incluyentes, puesto que la diferencia no se logra ver como oportunidad para el enriquecimiento de las dos comunidades sino como problema (Ruiz 1984). Bajo estas condiciones la presencia de los estudiantes Sordos no va más allá de la mera coexistencia, ya que no se llevan a cabo acciones que fomenten un contacto más estrecho y la cooperación entre colectivos. Puesto de esta manera, y por las condiciones ideológicas identificadas, obviamente no se establecen medidas que cultiven actitudes interculturales positivas, ni tampoco se potencia de manera específica la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes. Hechos como estos sitúan a un programa educativo en un espacio propenso a la marginación o la segregación, dado que no se fomentan las relaciones intergrupales (Lasgabaster y Sierra 2005).

La coexistencia de la LSC sin apoyo en el escenario educativo, pone en evidencia el poder de la élite y la supremacía de su ideología al promocionar actos de exclusión relacionados con el uso de la LSC. Muestras de ello en este escenario no deseable se identifican en: la ausencia de discusiones que tengan relación con la comunidad sorda carboneliana, la indiferencia hacia la implementación de acciones institucionales para abrir los usos de la LSC, la ausencia de reconocimiento y apoyo hacia la adaptación y divulgación de productos culturales de la comunidad sorda, así como la ausencia de participación de la comunidad sorda en las discusiones y toma de decisiones institucionales relacionadas con los usos sociales de la LSC.

Estos acontecimientos, en un microsistema de tanta trascendencia social como la escuela, proveen condiciones para perpetuar un imaginario social estigmatizante en torno al sordo y a su lengua desde la escuela hacia los otros niveles contextuales. El posicionamiento negativo de los estudiantes de la minoría lingüística, sumado al hecho de que sus historias, artes, literatura, contribuciones y perspectivas sean marginadas, estereotipadas o no sean incluidas en los contenidos del currículo, pueden contribuir a subordinar el rol de la minoría, primero en la escuela y posteriormente en la sociedad. Consecuencia de esta dinámica, no se cuenta con imágenes positivas de personas del grupo lingüístico minoritario en la sociedad dominante, fortaleciendo la creación o perpetuación de expectativas e imágenes negativas de los miembros de esta comunidad lingüística entre los miembros de la sociedad establecida (Freeman 1998).

Teniendo diseñados dos futuros factibles de construir, el deseable y el no deseable y ubicado un escenario actual, se pueden identificar las tendencias que se ofrecen (Tabla 8), hecho que permite al grupo de actores ratificar la orientación que es conveniente construir en el JMC: hacia el futuro deseable y alcanzable.

Tabla 8
El presente entre el escenario futuro no deseable y deseable

FUTURO NO DESEABLE	PRESENTE	FUTURO DESEABLE
No reconocimiento del contexto educativo como contexto multilingüe y multicultural. Hegemonía del monolingüismo. Supremacía del castellano sobre la lengua minoritaria.	No reconocimiento del contexto educativo como contexto multilingüe y multicultural.	Reconocimiento del pluralismo lingüístico y cultural en la institución educativa.
Coexistencia de la lengua minoritaria sin apoyo.	Apoyo parcial de la LSC para funciones específicas.	Reconocimiento de la LSC como lengua para el enriquecimiento lingüístico de la comunidad educativa del JMC (sorda y oyente) al lado del castellano.
	Mantenimiento de la LSC en su condición de lengua vernácula, símbolo de identidad cultural y función educacional para los Sordos.	Uso de la LSC: <ul style="list-style-type: none"> • Para ampliar la comunicación entre Sordos y oyentes. • Como objeto formativo de la comunidad estudiantil a nivel lingüístico y vocacional. • Símbolo de identidad cultural institucional.
Tratamiento de la lengua hacia la represión abierta o veladamente de su uso. Se define como lengua exclusiva de los Sordos.	Uso de la LSC para propósitos académicos en ausencia de un proceso de codificación y modernización de la lengua en acción conjunta con la comunidad sorda. Promoción fragmentada del uso de la LSC con algunos grupos poblacionales del JMC.	Desarrollo sistemático y planificado del corpus de la LSC para cumplir propósitos académicos. Promoción del reconocimiento y uso de la LSC a nivel institucional y hacia la comunidad en general.
Decisiones tomadas plenamente por la élite a quienes no les interesa abrir el espacio de discusión sobre la situación de la LSC en el contexto educativo carboneliano. No se dirige ningún tipo de acción institucional al interior ni exterior del escenario educativo. Abandono de acciones de promoción de la lengua.	Liderazgo en la movilización institucional hacia la asignación de usos de la LSC ejercido por la contraélite oyente. Responsabilidad centrada en pocos actores para dirigir las acciones a favor del uso de la LSC.	Liderazgo institucional en la toma de decisiones diseño, gestión y desarrollo de acciones a favor del uso de la LSC en el JMC con participación activa de la contraélite sorda. Estrategia articulada con los actores e instituciones del sector gubernamental y no gubernamental que cuentan con la experiencia en el abordaje de la LSC para dirigir las acciones a favor del uso de la LSC.

Ratificado el escenario futuro que se quiere hacia el año 2015, del trabajo realizado por diversos actores se plantea un «manifiesto», es decir, un sentir común que indica hacia dónde se requiere construir el camino de la comunidad educativa carboneliana en relación con los usos de la LSC:

MANIFIESTO

En el ITI JMC se reconoce el derecho a la apropiación significativa de la LSC como recurso para la interacción con toda la comunidad educativa, de manera que esta permita trascender en las relaciones oyente-sordo y potencialice la formación laboral de sus educandos oyentes. Que los usuarios de la lengua de señas no sólo sean los estudiantes Sordos, sino que se visualice su uso por los diversos actores de la comunidad educativa en diversos espacios de la institución para que poco a poco se convierta en un vínculo de comunicación, de expresión cultural y de integración efectiva entre oyentes y Sordos.

4.5 Confrontación estratégica

Al lograr el diseño del futuro deseable y posible, así como las características del presente, se procedió a contrastar ambos polos con el objetivo de conocer y analizar la distancia entre ambos. De este momento valorativo surge, entonces, la necesidad que debe abordarse en relación con los usos de la LSC. Este momento de confrontación permite, identificar los *frenos* (barreras, obstáculos o brechas) y *motores* (facilitadores, oportunidades o posibilidades) para alcanzar la imagen deseada así como las decisiones que deben tomarse para lograr la convergencia entre el presente y el futuro diseñado.

4.5.1 Del futuro hacia el reconocimiento de una historia y un presente

Con el escenario futuro seleccionado y en relación con los escenarios pasado y presente, se obtiene una representación general de la evolución histórica y proyección de la LSC en el escenario educativo de la básica secundaria y media (Tabla 9) que ayudará a identificar aquellos factores que han prevalecido históricamente como favorecedores o inhibidores en el cambio de estatus que ha logrado la LSC y que, en consecuencia, han de considerarse para el proceso de planificación lingüística.

Tabla 9
Evolución histórica y Proyección de la LSC en el Escenario Educativo de la Básica Secundaria y Media

PASADO	PRESENTE	FUTURO DESEABLE
De la no existencia de la LSC en la básica secundaria a su conquista	Presencia de la LSC en el escenario educativo de la secundaria sin reconocimiento oficial de la transformación hacia un contexto educativo multilingüe y multicultural.	Reconocimiento del pluralismo lingüístico y cultural en la institución educativa.
Apoyo parcial como lengua educativa de los Sordos, aparece el intérprete de LSC para asegurar dicha función.	Apoyo parcial de la LSC para funciones específicas con los Sordos y algunos grupos de oyentes.	Reconocimiento de la LSC como lengua para el enriquecimiento lingüístico de la comunidad educativa del JMC (sorda y oyente) al lado del castellano.

<p>Del no reconocimiento al reconocimiento de la condición bilingüe de los estudiantes Sordos al ingresar a la secundaria, por tanto: Se reconoce la LSC en su función educacional para los Sordos. Apertura progresiva de espacios para el desarrollo de la lengua mayoritaria.</p>	<p>Reconocimiento de la condición bilingüe de los estudiantes Sordos al ingresar a la secundaria, por tanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se mantiene la LSC en su condición de lengua vernácula. • Se reconoce la LSC en su función educacional para los Sordos. • Se trata la LSC como problema en relación con los niveles con los que llega la población estudiantil sorda al grado sexto. • Se reconoce la LSC como símbolo de identidad de los estudiantes Sordos. • Se oficializa la asignatura de castellano como segunda lengua. 	<p>Reconocimiento de la condición lingüística actual y potencial de la comunidad, la LSC se usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para ampliar la comunicación entre Sordos y oyentes. • Como objeto formativo y de desarrollo de la comunidad estudiantil sorda y oyente a nivel lingüístico y vocacional. • Símbolo de identidad cultural institucional.
<p>Uso de la LSC para propósitos académicos. Se inicia proceso de codificación y modernización de la lengua en acción conjunta con la comunidad sorda.</p>	<p>Uso de la LSC para propósitos académicos en ausencia de un proceso de codificación y modernización de la lengua en acción conjunta con la comunidad sorda. Intérpretes asumen principalmente la codificación</p>	<p>Desarrollo sistemático y planificado del corpus de la LSC para cumplir propósitos académicos.</p>
<p>No se promociona institucionalmente la LSC</p>	<p>Promoción fragmentada del uso de la LSC con algunos grupos poblacionales del JMC.</p>	<p>Promoción del reconocimiento y uso de la LSC a nivel institucional y hacia la comunidad en general.</p>
<p>La movilización en manos de los padres hacia instancias gubernamentales centradas en el reconocimiento de la LSC como un derecho de los Sordos y por tanto asegurar la presencia del intérprete en el escenario educativo.</p>	<p>Liderazgo en la movilización institucional hacia la asignación de usos de la LSC ejercido por la contraélite oyente.</p>	<p>Liderazgo institucional en la toma de decisiones diseño, gestión y desarrollo de acciones a favor del uso de la LSC en el JMC con participación activa de la contraélite sorda.</p>
<p>De una responsabilidad centrada en los padres de familia hacia una responsabilidad de una contraélite oyente que orienta los procesos para que la LSC se mantenga en la secundaria asegurando la presencia del intérprete.</p>	<p>Responsabilidad centrada en pocos actores de la contraélite oyente para dirigir las acciones a favor del uso de la LSC.</p>	<p>Estrategia articulada con los actores e instituciones del sector gubernamental y no gubernamental que cuentan con la experiencia en el abordaje de la LSC para dirigir las acciones a favor del uso de la LSC.</p>
<p>De una visión clínico-terapéutica hacia la apertura a una nueva visión socio-antropológica del sordo y la sordera.</p>	<p>En la búsqueda de consolidar una visión socio-antropológica del sordo y la sordera.</p>	<p>Consolidación de la visión socio-antropológica del sordo y la sordera.</p>

A lo largo de los tres escenarios se evidencia un desarrollo progresivo en el lugar de la LSC en la educación básica secundaria, de una invisibilidad a una visibilidad parcial hacia el presente, es decir de un desconocimiento de la LSC como lengua educacional a conquistar este lugar y trabajar para asegurar su permanencia como derecho incuestionable de los Sordos. Por tanto, es comprensible que en el pasado reciente y presente el tratamiento de los usos haya tenido una fuerte orientación como derecho y actualmente se proyecte un deseo de avanzar hacia su tratamiento como recurso como lo muestra el futuro deseable (Ruiz 1984). Teniendo en cuenta estas dos orientaciones, articuladas al proceso de ir haciendo visible la LSC en el contexto educativo de secundaria, es evidente que la lengua haya tenido un proceso de reconocerse como vernácula de la comunidad sorda, usarla para fortalecer el desarrollo individual de los Sordos y empezar a ampliar sus usos hacia propósitos académicos. Como puede observarse, ha sido un tratamiento dirigido principalmente bajo la concepción que es la lengua de los Sordos, importante como proceso de vernaculización. No obstante, ya en el presente se tienen evidencias del tratamiento de la LSC no sólo como la lengua de la comunidad sorda, sino como una lengua que puede ser usada para ampliar la comunicación y para el enriquecimiento lingüístico de los oyentes y aparece de una manera incipiente, fragmentada y difusa. Hacia el futuro, estos elementos se mantienen apareciendo claramente los usos que se desea que asuma la LSC, desde una orientación como recurso a nivel lingüístico tanto de los Sordos por ser su vernáculo, como de los oyentes siendo una nueva lengua que aprenden así como su utilidad para la formación laboral. En correspondencia y de soporte fundamental para esta evolución, las actitudes hacia la LSC se han presentado desde una coexistencia sin apoyo, en el momento en el que ingresa al escenario de la básica secundaria, hacia la coexistencia con apoyo parcial, como se observa en la situación actual. La actitud oficial que se requiere para avanzar hacia el deseable, es la de ampliar sus usos específicos con soporte institucional y gubernamental o ser asumida como lengua oficial de la institución al lado del castellano con el aval y soporte del gobierno municipal.

En este recorrido que se observa de la LSC, ha jugado y juega un papel fundamental las visiones sobre la sordera y el sordo (Skliar, Veinberg y Massone 1997). La supremacía de la visión clínico-terapéutica en la educación del sordo, lo excluyó por muchas décadas del escenario de la básica secundaria. Fue, justamente, el reconocimiento de su condición lingüística y del derecho a educarse en su lengua nativa la que abrió las puertas de este contexto llevando consigo una nueva concepción de los Sordos, la visión socio-antropológica. No obstante, el presente muestra como no logra ser suficiente con introducir a los Sordos y a su lengua en un nuevo contexto social para generar el cambio de concepción. Todo lo contrario, aun siguen presentes representaciones construidas desde la presencia del déficit auditivo en los diferentes actores de la comunidad educativa y éstas terminan teniendo un gran valor en la construcción de las relaciones entre Sordos y oyentes así como en las decisiones y acciones que se desarrollan en torno al uso de la LSC. Muestra de ello está en los objetivos que se diseñan al proponer acciones para llevar la LSC a los oyentes (Tabla 3): éstos se orientan más a la reconstrucción de dichas concepciones que a los logros propiamente lingüísticos al entrar en el campo del aprendizaje de una nueva lengua.

4.5.2 Necesidades en relación con los usos de la LSC en el JMC

Dado así el panorama pasado, presente (con sus logros y limitantes) y futuro (con su manifiesto), las necesidades que emergen en relación con los usos de la LSC (Tabla 10) están articuladas a las particularidades del desarrollo bilingüe de los estudiantes Sordos, a la proyección en el desarrollo integral de los estudiantes oyentes, y a la construcción o fortalecimiento de escenarios incluyentes frente al reconocimiento de la presencia del multilingüismo. De esta manera, se identifica la necesidad de:

- Consolidar institucionalmente el reconocimiento de la LSC como lengua vernácula de la comunidad sorda.
- Ser lengua oficial de la institución educativa JMC al lado del castellano con usos dirigidos hacia propósitos específicos hacia la comunidad sorda y oyente.

Estas necesidades tienen un elemento de base que está en relación con todos los aspectos identificados y es la insuficiencia de procesos investigativos que brinden soporte a la toma de decisiones sobre las funciones sociales de la LSC. La Tabla 10 presenta los usos requeridos que emergieron de la participación de los diferentes actores en concordancia con las consideraciones que se acaban de expresar.

Tabla 10
Necesidades relacionadas con los usos de la LSC en el JMC

Actores	Función de la LSC	Necesidades identificadas
En relación con la comunidad estudiantil sorda	Vernácula	Ratificación institucional y social de la LSC como lengua de la comunidad sorda. Continuidad en el proceso de construcción de identidad sorda que se viene gestando desde la básica primaria.
		Enriquecimiento lingüístico de los Sordos para asumir las exigencias del entorno académico.
En relación con la comunidad educativa oyente	Lengua de uso institucional con propósitos específicos	Incremento de posibilidades de formación para el enriquecimiento lingüístico y cultural.
		Incremento de posibilidades para la formación hacia el trabajo. Re-construcción de las representaciones existentes en torno al sordo y a la sordera.
En relación con el encuentro interlingüístico e intercultural	Lengua de uso institucional al lado de la lengua oficial con propósitos específicos	Incremento de las posibilidades de comunicación y vínculo afectivo entre las dos comunidades.
		Adaptación del entorno físico hacia condiciones de accesibilidad para toda la comunidad educativa.
		Coherencia entre política, cultura y prácticas en relación con el lugar que ocupa la LSC en la vida institucional del JMC
Promoción de la investigación para la producción de datos, sistematización de prácticas y toma de decisiones relacionadas con el uso de la LSC en el escenario educativo.		

4.5.3 Identificación de los frenos y motores para alcanzar el futuro deseable

Como acto previo para la definición de las decisiones que se deben considerar para abordar la necesidad identificada en relación con los usos de la LSC en el JMC, es necesario determinar los aspectos que pueden actuar como frenos (barreras u obstáculos) y como motores (facilitadores u oportunidades) para alcanzar la imagen deseada (Tabla 11). Al tener ambos polos del presente al futuro deseable, en el marco de una evolución histórica que ha tenido la LSC en el escenario educativo, la identificación de los frenos y motores permite estimar la distancia para alcanzar la imagen deseada al reconocer aquellos aspectos que, desde las dimensiones sociopsicológico, lingüístico, sociolingüístico, político-administrativo y socioeconómico, podrían limitar o favorecer la convergencia de ambos escenarios para responder a la necesidades planteadas.

Tabla 11
Frenos y motores para la construcción del escenario deseable

DIMENSIÓN	FRENOS	MOTORES
Sociopsicológica	<ul style="list-style-type: none"> • Se percibe la ausencia de motivantes para aprender la LSC desde diversos actores de la comunidad educativa. • Todavía existe un imaginario sobre el sordo como deficiente auditivo y no como sujeto lingüístico producto del desconocimiento sobre la realidad de los Sordos y de concepciones reduccionistas sobre la estructura y funcionamiento LSC. • Todavía no hay plena credibilidad en la LSC, en sus posibilidades y riqueza. • Falta apropiación de la realidad lingüística del JMC por parte directivas para liderar cambios a favor de los usos de la LSC. • La LSC no representa un reto para los estudiantes. • Falta de interés por parte de maestros en enfrentar un proceso de cambio. • Desmotivación progresiva frente a la asistencia a los cursos. • Se considera demasiado ambicioso pensar en la LSC como una moda que imponga en JMC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa y facilidad en el aprendizaje de la LSC por parte de jóvenes. § hay unos maestros que están más abiertos, que son más receptivos y están jalonando acciones a favor de la LSC. • Interés de los estudiantes Sordos en enseñar LSC a los pares oyentes para establecer vínculos afectivos. • Apertura de los coordinadores para respaldar las acciones que valoran como viables. • Movimiento de inclusión educativa puede brindar soporte para el desarrollo de acciones a favor de los usos de la LSC. • Aceptación, reconocimiento y mantenimiento de la LSC en el escenario educativo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Como no se concibe la LSC como un espacio institucionalizado, el grupo de docentes del área de Humanidades no contribuyen con su conocimiento en el análisis y diseño de los espacios académicos para la enseñanza de la LSC de acuerdo con necesidades y propósitos de cada grupo poblacional. • La organización de los horarios y espacios para el desarrollo de los cursos de LSC, no favorecen la asistencia de los docentes y padres de familia. • Falta de autonomía en la administración del recurso humano que provee el proyecto financiado por la Secretaría de Educación Municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe apertura para la discusión desde el Consejo académico. • Existe cierto nivel de presencia y apoyo del municipio y del Ministerio de Educación Nacional a través del INSOR. • Los resultados de investigaciones que avalan el estatus natural de la LSC, y su uso en la educación. • Algunos egresados de colegios de integración de Sordos han orientado su trabajo como intérpretes o desde otro ámbito profesional con interés puesto en la comunidad sorda.

<p>Político-Administrativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saturación de funciones en directivos que no permiten centrar la atención en estas necesidades. • Falta mayor iniciativa desde el JMC, no se le ha dado la importancia merecida desde la perspectiva sociolingüística. • Las acciones que se desarrollan a favor de la LSC son promovidas exclusivamente desde el grupo de profesionales del programa de integración (contraélite). • No se cuenta con un perfil del profesor de LSC sea oyente o sordo. • No se cuenta aun con soporte legal para la vinculación formal de Sordos como modelos lingüísticos que apoyen los procesos de enseñanza de la LSC (está en proceso). • Un alto porcentaje de Sordos no cuentan con formación pedagógica para asumir rol docente. • Los colegios de primaria de Sordos han tenido muy baja participación en el proceso educativo en el JMC por lo tanto no aportan en la orientación ni en la toma de decisiones sobre el lugar asignado a la LSC en el nuevo contexto educativo. • Sobrecarga de responsabilidades en un actor institucional. • Baja presencia de la Secretaría de Educación Municipal. • La estructura y recurso humano asignado desde la Secretaría de Educación Municipal no contribuye en la coordinación ni apoyo a los procesos relacionados con la asignación de usos a la LSC. • Las políticas educativas actuales son una amenaza para la conservación de los colegios de básica primaria para Sordos con la tendencia de apertura de aulas para Sordos. • El rol de las universidades para apoyar los procesos relacionados con la planificación de los usos de la LSC es muy débil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se plantean la posibilidad de aprovechar el recurso de la LSC como base para su desempeño laboral futuro. • La existencia de políticas dirigidas hacia algunos actores (los padres en relación con su asistencia a los cursos de LSC y hacia los estudiantes en relación con la evaluación en su lengua nativa). • La ganancia de espacios institucionales para la enseñanza de la LSC a diversos actores oyentes. § La ganancia de un espacio para usar la LSC con propósitos de desarrollo cognitivo-académico de los estudiantes Sordos. • El aprovechamiento de actividades institucionales para hacer visible la comunidad sorda carboneliana (año social).
<p>Socio-económica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Débil sostenibilidad financiera del proyecto que apoya la formación de los Sordos en el JMC. No existe una línea desde el plan de desarrollo municipal clara que articule la propuesta. • el modelo de contratación o de asignación de recursos va a cambiar, el grupo que ha liderado los cambios en el JMC corre el riesgo de desaparecer en su labor institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • La Institución Educativa JMC es un escenario propicio para el cambio: es una institución que es parte de la ciudad, que es de fácil acceso, tiene una buena calidad educativa, tiene modalidad técnica. • Se han producido algunos materiales por parte de los estudiantes Sordos. • La presencia del equipo de profesionales de Asorval apoya de manera fundamental el desarrollo de acciones a favor del uso de la LSC en la comunidad educativa carboneliana. • Existe disposición por parte de las directivas hacia el trabajo interinstitucional.

<p>Sociolingüística</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Débil presencia de la comunidad sorda organizada. • La comunidad sorda caleña no cuenta o no tiene a disposición de la educación las herramientas necesarias para liderar las acciones para la preservación y enriquecimiento de su lengua. • La acción de la comunidad sorda es aún muy débil en la validación y regulación de los usos de la LSC y en la creación y movilización de sus expresiones culturales hacia el medio educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La conquista de escenarios sociales por parte de la LSC. • La presencia de la comunidad sorda en el JMC, representada en los estudiantes Sordos ha generado nuevas necesidades, planteado nuevos interrogantes y búsqueda de respuestas institucionales. • Se cuenta con el trabajo formativo en la primera etapa de la básica primaria para Sordos, en donde se forja la construcción de la lengua y de la identidad sorda.
--------------------------------	--	--

De la identificación de frenos y motores por parte de los actores que participaron en las mesas de trabajo y en la entrevista a actores relevantes, se encuentra que éstos se ubican en las cuatro dimensiones y comprometen a todas las instancias de los diferentes contextos.

Al centrar la atención en los motores, se observa que éstos se ubican en todos los contextos y sus correspondientes actores. Los motores relacionados con el factor sociopsicológico, permiten la conformación de redes de comunicación para favorecer la construcción de un escenario que posibilite el abordaje de la LSC en los términos que se han planteado en el futuro deseable, dado el flujo recíproco que se mantiene entre uno y otro nivel desde el microcontexto hasta el exocontexto, (Bronfenbrenner 1979).

De igual manera, se identifican motores centrados en la dimensión político-administrativa dirigida hacia la disposición y propósito de adelantar acciones, como los espacios que ya se han ganado institucionalmente para ampliar el uso de la LSC. Los motores en estas dos dimensiones generan condiciones favorables que acortan la distancia entre el presente y el futuro deseable.

No obstante, al existir frenos relacionados con el factor sociopsicológico, como el bajo conocimiento que han logrado de la realidad lingüística y sociolingüística de la comunidad sorda, así como el bajo interés en comprometerse hacia el cambio en las instancias de decisión, éstos pueden llegar a ser más fuertes que los motores por presentarse, prioritariamente, desde el grupo élite. Esta élite que posee mayor prestigio en las relaciones de poder que establece con la minoría sorda, también plantea frenos en la dimensión político-administrativa y en la socioeconómica, hecho que influye negativamente en la toma de decisiones hacia una política lingüística. De ahí la pertinencia de que en estas instancias de decisión haya asiento permanente para un representante de la comunidad sorda.

Si no existe un claro reconocimiento de la LSC como una oportunidad y recurso para enriquecer el proyecto educativo, no se puede esperar la presencia de un interés genuino en la asignación de presupuesto, ni en la generación de condiciones académico-administrativas y logísticas para el desarrollo de acciones que permitan ampliar el ámbito funcional de la LSC. Por tanto, la presencia de los frenos expuestos en la Tabla 11, hacen que el futuro deseable tome mayor distancia para lograr su construcción, y en su lugar podría dirigirse hacia un futuro más compatible con un escenario no deseable como el

identificado en la Tabla 7, ya que no habría mucho soporte hacia la definición de una política lingüística institucional a favor de los usos de la LSC en el JMC.

4.6 Acciones para orientar la toma de decisiones

Proyectar desde el futuro hacia el presente conlleva a un proceso de convergencia entre la abstracción necesaria para ubicarse en un horizonte de hipótesis y de posibilidades, y la concreción del entorno actual. Bajo esta perspectiva los actores identificaron aquellos aspectos que deben tenerse en cuenta para la planificación lingüística en términos de mantenerlos, desarrollarlos o abandonarlos, como lo muestra la Tabla 12.

Tabla 12
Aspectos para considerar en la planificación

MANTENER	DESARROLLAR	ABANDONAR
<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente de interacción y sana convivencia que se ha logrado entre los Sordos y algunos oyentes. • Las clases de LSC. § E I reconocimiento de la cultura sorda y su importancia. • La presencia de los intérpretes. • El programa coordinado por ASORVAL, I que permite la inclusión de la participación de los Sordos en la educación. • Los profesores que saben LSC. • La combinación de estudiantes Sordos y oyentes en un salón. • El uso del abecedario dactilológico como una herramienta que facilita la interacción para algunos propósitos comunicativos. • Los espacios de capacitación a la comunidad educativa. • Los espacios de práctica para las Universidades. • La continuación del trabajo sobre la adecuación del currículo. • La participación de las instituciones involucradas en el proceso. • La participación de los Sordos en la toma de decisiones en la institución. • La asignación curricular de un espacio de tiempo para la LSC. • La actividad cultural, lúdica, recreativa y deportiva entre los Sordos a los oyentes. • La democracia y la equidad en la participación, por parte de oyentes y Sordos. • Los valores construidos a partir de la presencia de los Sordos en el JMC. 	<ul style="list-style-type: none"> • La asignación de más usos a la LSC, además del académico para los Sordos. • La interacción personal entre Sordos y oyentes. • La integración real entre Sordos y oyentes. • La cultura sorda y su importancia a nivel Institucional. • La LSC como otro medio de comunicación institucional. • La contratación de más intérpretes. • La promoción de productos culturales de la comunidad sorda. • El diseño de una cátedra de lengua de señas dirigida a los oyentes y Sordos. • El diseño y desarrollo de actividades donde se evidencie la integración entre Sordos y oyentes. • Las estrategias que garanticen la participación de los Sordos en todos los espacios educativos. § La permanencia de los intérpretes. • El incremento del número de Sordos por grado escolar. • El diseño y desarrollo de los planes de formación en LSC con enfoques de enseñanza de lenguas. • El diseño de proyectos que puedan favorecer el apoyo de entidades no gubernamentales. • El análisis del bilingüismo que se espera promover en el JMC. • La participación de los padres de niños Sordos en las acciones institucionales dirigidas hacia la LSC. • Más capacitación para los oyentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • El manejo de la LSC en manos de un limitado a un grupo de personas. • Que la LSC sea solo usada por Sordos e intérpretes. • La frustración de estudiantes oyentes al no contar con herramientas frente a la necesidad comunicativa a través de la LSC para compartir experiencias, conocimientos y diversos puntos de vista. • El currículo actual en el lugar asignado a la LSC. • Que los estudiantes no se interesan por la LSC • Que no solo los Sordos utilicen la LSC • La falta de reconocimiento de la cultura sorda. • La discriminación al sordo por parte de los oyentes. • La segregación y aislamiento de los dos grupos lingüísticos al no contar con una lengua común para la interacción. • La ruptura en el estableciendo de relaciones interpersonales entre Sordos y oyentes. • La falta de uso de parte de todos los maestros de la LSC • La actitud de los Sordos de sacar provecho de su «condición» para obtener algún tipo de beneficio. • La falta apoyo a las familias de niños Sordos. • Los estereotipos y resistencias entre algunas personas. • La indiferencia de muchos actores frente a la realidad del sordo. • La propuesta educativa que no incluye a los Sordos.

<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de que los Sordos tienen un estilo comunicativo diferente. • La visión de la LSC como una herramienta de comunicación. § La valoración de las capacidades de los estudiantes Sordos. • El reconocimiento de las potencialidades de la persona sorda. • La participación de la comunidad sorda. 	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de actividades culturales, deportivas y académicas solo para Sordos. • La expansión de la LSC a otros escenarios. • La ejecución de actividades de promoción para congregar a la comunidad sorda. • Los mecanismos de acción con otras instituciones educativas a nivel nacional e internacional que tienen experiencias similares. • El diseño y elaboración de materiales que lleven a la integración del concepto de LSC • Actividades que permitan la integración. Ejemplo: cineclub. • Un programa pedagógico que favorezca la interdisciplinariedad. • La legalización de los LSC • La publicidad y promoción de la LSC más allá de los límites de la institución educativa. La inclusión de nuevas pedagogías en el uso de imágenes para transmitir la LSC. • El trabajo en relación con el concepto de la diferencia lingüística. § La movilización de opinión de todos los estudiantes respecto a la lengua de señas y la situación del sordo. • El reconocimiento del estatus lingüístico de la LSC es una lengua. • Una imagen competente de los niños evidenciando cuáles son sus capacidades. • La apertura en los padres de familia y profesores sobre la importancia de la LSC • El enriquecimiento de los espacios lingüísticos. • La perspectiva de la LSC como segunda lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • La indiferencia que no genera respuesta institucional. • La ausencia de actividades dirigidas a los oyentes relacionadas con mayor conocimiento del sordo y de su lengua. • La ausencia de actividades culturales. Por ejemplo, la izada de bandera no solamente sea en lengua oral. • La exclusión entre Sordos y oyentes porque no permite la interacción ni el aprendizaje de la LSC • El perfil del Maestro que se diseña y desarrolla sus clases pensando solo en los oyentes. • El egoísmo, la indiferencia y los prejuicios. • La visión deficitaria del sordo. • Las actitudes de compasión hacia los Sordos. • La mirada hacia la LSC como «gestos raros» sino como una lengua. • La resistencia, indiferencia o desinterés de los oyentes al aprendizaje de la LSC. • El calificativo a la LSC como «Estudiantes oyentes dejen de pensar que son «musarañas».
---	--	---

En estas acciones se logra ubicar una relación entre aquellas que los actores sugieren mantener y las que se deben desarrollarse. En las primeras se reconoce la existencia de una línea base que promete, es decir aquellas actitudes y acciones que dan soporte a un trabajo institucional en torno a los usos de la LSC así como el reconocimiento de resultados que se han podido percibir. Si todo ello, se plantea como válido de ser mantenido, se interpreta como una positiva valoración del proceso vivido en el JMC desde que la LSC hizo presencia en la cotidianidad escolar. Por tanto, lo expuesto por los actores como acciones a desarrollar se interpreta como la reafirmación de la validez, necesidad y deseo de consolidar un proceso que se ha iniciado en el JMC en acción articulada con los principios, objetivos y acciones que la institución se plantea para la formación integral de su comunidad educativa. Las acciones por abandonar, hacen parte de aquellos aspectos que deben contrarrestarse con los motores identificados para reducir su impacto a través de acciones deliberadas desde las instancias de toma de decisiones en el JMC.

En consecuencia, se plantean algunas acciones que se consideran necesarias para lograr la convergencia entre el polo prospectivo, es decir el escenario deseable, y la situación actual:

- Aprovechar la apertura de directivas y acciones de apoyo de algunos profesores para instalar la discusión a nivel de Consejo Académico, dirigida hacia el reconocimiento de su contexto educativo como multilingüe y multicultural.
- Incorporar de manera articulada al proyecto educativo institucional una renovada caracterización de la comunidad educativa desde una perspectiva sociolingüística.
- Unir esfuerzos entre las organizaciones que cuentan con la experiencia en la atención educativa a los Sordos y la academia para diseñar y ejecutar un plan de formación a la comunidad educativa que integre la cualificación docente y de directivos con estímulos.
- Constituir oficialmente la cátedra de LSC en el JMC, que dimensione a la lengua desde sus distintas posibilidades de ser aprovechada como recurso, a través del diseño e implementación de un plan institucional para el cubrimiento gradual de actores y usos en función de los propósitos:
 - Instrumento para ampliar el conocimiento sobre el sordo, su historia lingüística, educativa y social.
 - Objeto de formación para la comunidad estudiantil oyente.
 - Instrumento de interacción entre las dos comunidades.
 - Herramienta para el enriquecimiento lingüístico del oyente.
 - Herramienta para el desempeño académico de los hablantes nativos de la LSC.
 - Símbolo de identidad cultural.
 - Instrumento que viabiliza el discurso académico.
- Incluir el abordaje de la LSC a nivel institucional desde el área de Humanidades, con el fin de aprovechar las fortalezas de los profesores expertos en enseñanza de lenguas.
- Sistematizar las prácticas formativas que se han desarrollado en relación con el uso de la LSC hacia los diferentes actores de la comunidad educativa para identificar elementos que deben mantenerse, ajustarse o abandonarse.
- Avanzar en el proyecto del «centro de recursos» que permita recoger y divulgar productos culturales Sordos, materiales de apoyo, producción intelectual y tecnología para el acceso al mundo del conocimiento y la cultura a través de la LSC.
- Asegurar la presencia de adultos Sordos, modelos lingüísticos, instructores o docentes, que participen representativamente en la toma de decisiones y hagan parte del trabajo institucional dirigido hacia la LSC, acorde con un perfil definido institucionalmente.
- Fortalecer la acción interinstitucional con los colegios y asociaciones de Sordos para dirigir acciones intra y extra institucionales hacia la ampliación de los usos de la LSC.
- Enriquecer las prácticas comunicativas entre Sordos y oyentes a través de la institucionalización de espacios y actividades que promuevan el acercamiento e intercambio de los grupos lingüísticos.
- Identificar elementos en el Plan Decenal Municipal y en el Plan Sectorial de Educación que posibilite mayor articulación en relación con los núcleos temáticos como el de «multiculturalidad e identidades», «convivencia ciudadana» o «atención educativa a minorías lingüísticas» de modo que se haga efectivo el apoyo gubernamental para la sostenibilidad del cambio.

5. Consideraciones finales para la toma de decisiones

Se reconoce la conquista alcanzada por la LSC al asumir la función de ser lengua educacional de la comunidad sorda y desde allí abrirse un lugar en la básica secundaria. Gracias a la presencia de los intérpretes en LSC, los Sordos de la ciudad de Cali, acceden actualmente a la formación básica secundaria y media. No obstante, ganado este espacio en un contexto prioritariamente usuario del castellano, el conflicto interlingüístico e intercultural se ha hecho presente, traducido en actitudes desde los diferentes actores y exteriorizado en situaciones que caracterizan la dinámica institucional. Este hecho plantea un riesgo para la convivencia al ser identificados por la comunidad educativa como aspectos que deben ser abandonados (Tabla 12).

En el contexto educativo carboneliano se reconoce la situación de bilingüismo de los Sordos al momento de ingresar a la secundaria, es decir se identifica el dominio que éstos tienen de una primera lengua y la necesidad de fortalecer su desarrollo para asumir las exigencias académico-cognitivas que les demanda el entorno educativo de secundaria. De ahí, que se percaten que esta primera lengua es soporte para el desempeño académico y de manera específica para continuar su proceso de aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua.

En el contexto educativo carboneliano se incrementa el reconocimiento de la LSC en su estatus lingüístico y se reconoce las posibilidades de interacción que ha generado entre estudiantes Sordos y comunidad educativa oyente, principalmente con estudiantes y profesores.

Se identifica entre los estudiantes oyentes, algunos profesores, directivos y algunos logísticos, la presencia de un interés y necesidad de establecer o incrementar la interacción comunicativa con la comunidad estudiantil sorda a través de la LSC. Se reconoce la presencia de diferentes niveles de proficiencia que no proveen, en su mayoría, condiciones para llevar a cabo interacciones comunicativas satisfactorias.

Se identifica apertura hacia la puesta en marcha de acciones dirigidas hacia el conocimiento de la comunidad sorda y el aprendizaje de la LSC. No obstante, se evidencia insatisfacción en su falta de cobertura hacia toda la comunidad estudiantil oyente y frente al diseño y organización que no facilita la participación de otros actores considerando las condiciones de orden laboral, y la asignación académica para las distintas áreas del currículo.

Se identifica interés por parte de la comunidad estudiantil sorda en ampliar las posibilidades de interacción con la comunidad estudiantil oyente a través de una lengua compartida accesible para ambos grupos lingüísticos: la LSC.

Se identifica un alto interés por parte de la comunidad estudiantil oyente, de contar en su plan de estudios con una nueva lengua que le permita el enriquecimiento lingüístico, cultural y la construcción de valores para la sana convivencia en la diferencia.

La comunidad estudiantil oyente ubica en la LSC una oportunidad para ampliar sus posibilidades de formación y proyección hacia el trabajo en el marco de la formación integral y tecnológica que le ofrece la institución educativa JMC.

Se reconoce al currículo como la herramienta para la construcción de respuestas educativas a las necesidades e intereses de una comunidad educativa que identifica los cambios generados en el microcontexto escolar y en el escenario nacional.

En el desarrollo de esta primera fase de la planificación lingüística, en relación con el desarrollo de las mesas de trabajo, fue valorada positivamente por los participantes ya que se implementó una metodología que tuvo en cuenta la importancia de la participación de actores representativos de la comunidad educativa en sus diversas instancias. De igual manera, las técnicas utilizadas favorecieron la discusión y concertación colectiva para concretar propuestas a partir de un ejercicio creativo que posibilitó la conjugación de los distintos saberes, necesidades y deseos en relación con el lugar de la LSC en el JMC.

En consecuencia, al retomar que la planificación lingüística son todas aquellas «acciones deliberadas de individuos, instituciones o gobiernos tendientes a cambiar o mantener el estatus, las formas o las maneras de adquisición de lenguas o variedades de lenguas en grupos determinados» (Tovar1999: 224), la planificación lingüística del estatus de la LSC en el JMC debe orientarse hacia su cambio que permita explicitar institucionalmente el lugar que ocupa la LSC para la comunidad estudiantil sorda en su calidad de ser lengua vernácula de la comunidad sorda y asignar oficialmente una función institucional que la proyecte como recurso formativo y de apertura hacia un encuentro intercultural entre Sordos y oyentes.

BIBLIOGRAFIA

- Anzola, Myriam (1996). *Gigantes del Alma*. Ediciones del Postgrado de Lectura y Escrita. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Appel, R. & Muysken. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. Edward Arnold.
- Baker, Colin (1988). Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education. Multilingual Matters Ltd. Clevedon-Philadelphia.
- Behares, Luis Ernesto (s.d). Planificación lingüística y Educación en la Frontera Uruguaya con Brasil. Instituto Interamericano del Niño. Organización de los Estados Americanos. Montevideo.
- Bleger, José (1985). *Temas de psicología*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Bronfenbrenner U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- Carol M. Eastman (1983). *Language Planning And Introduction*. University of Washington. Chandler & Saph Publishers, inc. San Francisco.
- Clemente E., Rosa Ana y Hernández B., Carlos (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Ediciones Aljibe. Colección educación y psicología. Granada.
- Cobarrubias, J. & Fishman, J. (eds.) 1983. *Progress in language planning: International perspectives*. Berlin: Mouton.
- Coelho, E., 1988. *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*. Clevedon. U.: Multilingual Matters,
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Santafé de Bogotá.
- _____ (2005). *Certificación. Municipios menos de cien mil habitantes*. Guía No. 9. Revolución Educativa Colombia Aprende. Bogotá.
- _____ (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Revolución Educativa. Documento No. 2. Bogotá.
- _____, INSOR, Secretaria de Educación y Cultura de Antioquia, Organización de los Estados Americanos OEA. (s.d). *Lineamientos curriculares iniciales para la enseñanza del castellano escrito y las matemáticas, en una propuesta educativa bilingüe (lengua de Señas- Castellano Escrito) para Educandos Sordos en Educación Básica Primaria*. Medellín.
- _____, (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Revolución Educativa. Bogotá D.C.
- _____, Ministerio de Comunicaciones, INSOR (1998). *Todo lo que usted debe saber sobre CLOSED CAPTION y algo más*. Bogotá.
- _____, Instituto Nacional para Sordos, INSOR. (1996) *El bilingüismo de los Sordos*. Revista Volumen 1 No.2, Santafé de Bogotá.
- _____, Instituto Nacional para Sordos INSOR (1999). *Orientaciones para la integración escolar de estudiantes Sordos con intérprete a la básica secundaria y media*. Documento de trabajo. Bogotá.
- _____, Instituto Nacional para Sordos, INSOR. (1998) *El bilingüismo de los Sordos*. Memorias IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, Septiembre 30 a Octubre 4 de 1997. Revista Volumen 1 No. 3. Santafé de Bogotá.
- _____, Instituto Nacional para Sordos, INSOR (1998). *Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Personas con Limitación Auditiva*. Santafé de Bogotá.
- _____, Instituto Nacional para Sordos, INSOR (1998). *Lengua de señas y educación de Sordos en Colombia. Lecturas para comprender la presentación del video vocabulario básica primaria del INSOR*. Santafé de Bogotá.
- _____, Instituto Nacional para Sordos, INSOR, Secretaría de Educación Distrital de Santa fe de Bogotá (2004). *Integración escolar de Sordos, usuarios de la lengua de señas colombiana en colegios distritales. Una experiencia en el Distrito Capital*. Bogotá.
- _____, Instituto Nacional para Sordos, INSOR (2006). *Educación Bilingüe para Sordos. Etapa Escolar. Orientaciones Pedagógicas*. Revolución Educativa. Colombia Aprende. Documento No. 1. Bogotá D.C.

- _____, Instituto Nacional para Sordos INSOR (2007). *Elegibilidad de candidatos para el implante coclear (I.C.) y estrategias de re/habilitación auditiva y comunicativa*. Bogotá.
- Cooper, Robert L. (1997). *La Planificación Lingüística y el Cambio Social*. Cambridge University Press. Traducción de José María Perazzo. España.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2a. edition. Los ángeles: California Association for Bilingual Education.
- Devalle de R., Alicia y Vega, Viviana (s.d). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Primera Edición, colección dirigida por Susana Pironio. Aique, grupo editor S.A., Argentina.
- Díaz-Couder, Ernesto. (1998). *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica* en Revista iberoamericana de educación. Educación, lenguas, culturas, número 17 mayo-agosto. Organización de estados iberoamericanos. Para la educación la ciencia y la cultura OIE, pág.11 – 30. Madrid, España..
- Federación Mundial de Personas Sordas FMS (2007). *XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas. Lenguas de Signos: Cuestión de Derechos*. Programa Oficial. Julio 16 – 22 de 2007, Madrid.
- Fishman, Joshua (1971). *The sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language in society*. En Fishman (Ed.), *Advances in the Sociology of Language*. La Haya: Mouton, Vol. I, págs. 76 a 134.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona.
- Horgan, J. (1995). A sign is born: language unfolds among deaf Nicaraguan children, en *Scientific American*. Págs. 10-12. Nicaragua.
- Jung, Ingrid (1992). *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe-Puno /Perú*. Proyecto Educación bilingüe intercultural. Ministerio de educación y Cultura. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador.
- Karam, Francis (1974). *Toward a definition of language planning*. En Joshua A. Fishman (Ed.), *Advances in Language Planning*. La haya: Mouton, Págs. 103 a 124.
- Kyle, J.G. & Woll, B. (1985). *Sign language: The study of deaf people and their language*. Cambridge.
- Kloss, Heinz (1969). *Research possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: International Center for research on Bilingualism. Quebec.
- Lane, Harlan (1984a). *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Random House.
- Lane, Harlan (eds.) (2006). *The Deaf Experience. Classics in Language and Education*. Translated by Franklin Philip. Gallaudet Classics in Deaf Studies. Gallaudet University Press. Washington D.C.
- Lasagabaster D., Sierra Juan M. (coords.) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Cuadernos de educación, interculturalidad No. 47. I.C.E. – Horsori, universitat de Barcelona. Horsori Editorial, Barcelona.
- Lucas, C & Valli C. (1992). *Language Contac in the American deaf community*. San Diego: Academic Press. San Diego.
- Manrique, H. y Y Scioville (1977). *La enseñanza técnica y profesional y la educación especial en Colombia*. En UNESCO (Eds). *La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial*. Págs. 115-121), París.
- Massone, M.I, Machado E.M. (1994) *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Edicial. Buenos Aires, Argentina.
- Marchesi, A, Coll C. y Palacios, J. (comps.) (1990), *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Alianza, Madrid.
- Medina, Javier (1996). *Los estudios del futuro y la prospectiva: claves para la construcción social de las regiones*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social. Naciones Unidas/CEPAL-Consejo Regional de Planificación. Serie ensayos. Documento 96/32. Santiago de Chile.
- Mejía, H. (1998). *Caracterización de la comunidad lingüística del sordo colombiano*. Ponencia presentada en el IV Conferencia Nacional de la Situación actual del Sordo en Colombia. Fenascal, Mayo-Junio (material mimeografiado). Barranquilla.

- Miklos, Tomás y Tello, Maria Helena (2003). *Planeación Prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. Centro de Estudios Prospectivos de la Fundación Javier Barros Sierra AC. Limusa Noriega Editores. México.
- Mojica, Francisco J. (2003). *Teoría y Modelo de la Prospectiva. Segundo curso sobre gestión del desarrollo regional: Construyendo capacidad institucional para una visión compartida del futuro*. Bogotá.
- Moscovici, Sergio (198?). *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes*. Individuos y grupos. Paidós. Barcelona.
- Moya, Ruth (1998). *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina en Revista iberoamericana de educación*. Educación, lenguas, culturas. Organización de estados iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura OIE. Número 17. Págs 105- 187. España.
- Municipio de Santiago de Cali. Alcaldía de Santiago de Cali, Secretaría de Educación Municipal y otros (2006). *Palabras desde el Silencio. Antología del primer concurso vallecaucano contando cuento en Lengua de Señas Colombiana*. Primera edición. Cali.
- Oviedo Alejandro (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Ministerio de Educación Nacional-Instituto Nacional para Sordos. Universidad del Valle-Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali.
- Pietrosemoli, Lourdes (1988). *Señas y palabras*. Libros de la Universidad de los Andes. Colección: Ciencias Humanísticas. Serie: Lingüística. Consejo de Publicaciones Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Pinedo P., Felix J. (1989). *Una voz para un Silencio*. Confederación Nacional de Sordos. Fomento de Empleo Minusválidos S.A. Madrid.
- Rubin y otros (Eds.) (1977). *Language Planning Processes*. Mouton. University Press, Cambridge.
- Ruiz, R. (1984). *Orientations in language planning*, en NABE Journal, 8 (2), 15-34.
- Sacks, Oliver (1994). *Veo una Voz. Viaje al mundo de los Sordos*. Anaya & Mario Muchnik. Segunda edición. España.
- Sánchez, Carlos (1991). *La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe*. 1ª Edición. Mérida, Venezuela.
- Schlesinger, M.S. y Meadow K.T. (1972) *Sound an Sign:Cilhood Deafness and Mental Health*. Bekerley, University of California Press.
- Siegel y Cohen (1991). *Why a house is not a home: constructing context for development*. En R. Cohen y AW Siegel (eds.), *Context and Development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skliar, Massone y Veinberg (1995). *El acceso de los niños Sordos al biliguismo y al biculturalismo*. En revista Infancia y Aprendizaje. Biblioteca Luis Angel Arango.
- Skliar, Carlos (1997). *Políticas Generales para la Educación Bilingüe de los Sordos*. Material de Trabajo. Primer Seminario-Taller. Instituto Nacional para Sordos. Santafé de Bogotá.
- Skutnabb-Kangas, Tove ((1981). *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Multilingual Matters 7. Translated by Lars Malmberg and David Crane. England.
- Tovar, Lionel A. (1997a). *Sociolingüística aplicada a las lenguas de señas*. Universidad del Valle, Federación Nacional de Sordos de Colombia FENASCOL. Santafé de Bogotá.
- _____, (1997b). *Planeación Lingüística y Contexto Social*. En Revista Lenguaje No. 25. Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali.
- _____, (1999). *Bases para una Verdadera Planeación Lingüística en Colombia*. En Perspectivas del Bilingüismo y de la Educación Bilingüe en Colombia. Universidad de Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali.
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York:Wiley.
- UNESCO (1985). *Consulta sobre las diversas posibilidades de educación de los Sordos*. Informe final. Sede la UNESCO. 18 al 22 de Junio de 1984, París.
- Wright, David (1969). *Deafness*. New Cork: Stein y Day, Londres.
- www.fenascol.org.co. Powered by I-Concepts Ltda.- Soluciones Web. Copyright 2006.
- Zúñiga, M., Pozzi, I. y López, L.E. (1994). *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Fomciencias, Lima.

