

Dos comunidades, dos lenguas: planificación de los usos de la Lengua de Señas Colombiana en un escenario educativo¹

Mónica M. Carvajal Osorio
Escuela de Rehabilitación Humana
Universidad del Valle
(Santiago de Cali, Colombia)

Este artículo presenta algunos de los resultados de una investigación en la que se implementó la primera fase de la planificación lingüística del estatus de la Lengua de Señas Colombiana, en un contexto educativo en el que se presenta contacto interlingüístico entre sordos y oyentes. El diseño metodológico consideró la participación de la comunidad educativa y del planificador e incluyó elementos de la prospectiva para el diseño de las técnicas de recolección de la información. Se trabajó con 207 actores bajo la modalidad de mesas de trabajo, se realizaron 15 entrevistas y se hizo revisión documental. Dicho trabajo permitió diseñar escenarios futuros de la institución educativa en relación con los usos que podrían asignársele a la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Estos diseños fueron la base para describir la situación actual de dicha lengua así como la situación que requiere ser abordada institucionalmente a través de la implementación de las siguientes fases de la planificación. Se plantea la necesidad de formalizar institucionalmente los usos potenciales y los asignados a la LSC: para la comunidad estudiantil sorda en su calidad de lengua vernácula y como idioma oficial de la institución que la proyecte como recurso formativo y de apertura hacia un encuentro intercultural entre sordos y oyentes.

Palabras clave: planificación lingüística del estatus, Lengua de Señas Colombiana, comunidad sorda, comunidad oyente, usos sociales de las lenguas, prospectiva.

¹ El presente artículo surge de la investigación titulada "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. Desarrollo de la etapa de diagnóstico", realizada entre 2005 y 2008 en la línea de investigación en segundas lenguas de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle.

Two Communities, Two Languages: Planning Colombian Sign Language Use in an Educational Context

This article presents some of the most significant results of an investigation which implemented the first stage of linguistic planning of the status of the Colombian Sign Language in an educational context where there is interlinguistic contact among deaf people and listeners. The study considered the educative community and planner participation; 207 actors took part under the modality of working groups, 15 interviews were conducted, and there was documental revision. This work allowed the designing of future scenarios for the educative institution in relation to the uses that could be given to the Colombian Sign Language (CSL). These designs were the baseline to describe the language's current situation as well as the situation that needs to be addressed institutionally through the next planning stages. The need to make official the potential and assigned uses of the CSL is posed for the deaf student community as their vernacular language and the official language of the institution that projects it as a formative source and a step towards an intercultural encounter among deaf people and listeners.

Keywords: status planning, Colombian Sign Language, deaf community, hearing community, language functions, prospective.

Deux communautés, deux langues: planification de l'usage de la Langue des Signes colombienne dans un scénario éducatif

Cet article présente les résultats les plus importants d'une étude dans laquelle on a mis en place la première phase de la planification linguistique du statut de la Langue des Signes Colombienne (LSC) dans un contexte éducatif impliquant le contact interlinguistique entre sourds et entendants. La démarche méthodologique a pris en compte la participation de la communauté éducative et du responsable de la planification. On a travaillé avec 207 acteurs sous la modalité de tables rondes, 15 entretiens ont été réalisés et on a fait une mise à jour documentaire. Ce travail a permis de décrire des scénarios possibles au sein de l'établissement éducatif concernant l'emploi qu'on pourrait faire de la Langue des Signes colombienne. Ce travail a permis de décrire la situation actuelle de cette langue, ainsi que de la situation qui devra être abordée institutionnellement lors des phases suivantes de planification linguistique. Il est nécessaire de formaliser aussi bien les usages qui sont attribués à la Langue des Signes par la communauté d'étudiants sourds au titre de langue vernaculaire et ses usages potentiels, que la reconnaissance officielle par l'institution de cette langue en tant qu'outil de formation et d'ouverture interculturelle entre sourds et entendants.

Mots clés: planification linguistique, statut, Langue des Signes colombienne, communauté sourde, communauté entendante, usages sociaux de la langue, prospective.

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 del sordo para poderlo integrar al mundo de los oyentes usuarios de la lengua oral². Desde esta perspectiva, los sordos han sido considerados como enfermos rehabilitables y las lenguas de señas como una amenaza social que llevó durante muchos años a un proceso de marginación de la comunidad sorda.

No obstante, en Colombia la Lengua de Señas ha perdurado en el seno de las comunidades sordas y tan sólo logró ser visible en el escenario educativo en la década de los noventa. De manera específica, en el contexto vallecaucano, se hizo evidente su uso en la educación básica secundaria y media desde 1999 con la puesta en marcha de una opción educativa llamada *integración escolar a la secundaria con intérprete*.³ Consecuente con una concepción *socio-antropológica* de la sordera y la persona sorda⁴, este lineamiento ministerial enfrentó a las instituciones educativas a una situación que nunca habían considerado en su historia

² Esta concepción caracteriza a la sordera de acuerdo con el nivel de pérdida auditiva y con la persona sorda como un ser defectuoso, carente de lenguaje para lo cual requería 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, Massone & Veinberg, 1995).

³ 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.

⁴ 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, 1995). 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.

escolar: recibir en grado sexto a los estudiantes sordos bilingües para adherirlos a su currículo que fue diseñado exclusivamente para una población oyente usuaria de la lengua oral nacional.

Estos escenarios educativos de básica secundaria y media están caracterizados por la coexistencia de dos comunidades lingüísticas cuyas lenguas plantean diferencias en aspectos tales como:

- La lengua castellana es la lengua de la comunidad oyente. Tiene carácter auditivo vocal, es la lengua materna de la comunidad oyente y es la lengua dominante a nivel regional y nacional.
- La Lengua de Señas Colombiana (LSC)⁵ es la lengua de la comunidad sorda. Tiene carácter viso-gestual y se le otorga importancia como fuerza cohesiva en la composición de grupo. Desde esta perspectiva los sordos se consideran como grupos lingüísticos, socioculturalmente minoritarios (Stokoe, 1960; Schlesinger & Meadow, 1972; Massone & Machado, 1994).

En este marco de lo que ha sido el ingreso del sordo a la secundaria y media, en el período lectivo 2007-2008, se adelantó la investigación “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. Desarrollo de la etapa de diagnóstico”, en la Institución Técnico Industrial José María Carbonell (JMC)⁶ de la ciudad de Cali. Desde hace diez años esta institución vive la experiencia de la integración de población sorda a la básica secundaria y media con una demanda creciente que no logra superar el 4.5 % de la población estudiantil.

El presente artículo expone algunos de los resultados más significativos que arrojó la investigación en relación con dos aspectos. Primero, la realidad actual en relación con los usos sociales otorgados a la LSC: el contexto sociopsicológico para la toma de decisiones y las funciones asumidas o asignadas a la LSC. Segundo, la configuración de un futuro deseable, cuya confrontación con el presente permitió la identificación de las necesidades actuales que exigen ser abordadas a través de la planificación lingüística del estatus.

⁵ A partir de aquí se denominará LSC.

⁶ A partir de aquí, esta institución educativa se denominará JMC.

ANTECEDENTES DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LSC EN COLOMBIA

En Colombia, los procesos de planificación lingüística hacia las lenguas de señas son recientes y se traducen en las orientaciones y lineamientos de políticas que se han dado en el transcurso de los últimos diez años. Su base fundamental ha sido el reconocimiento de la LSC a través de la Ley 324 de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda y posteriormente, con la Ley 982 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas. Así, en la conquista de escenarios sociales de importancia para el desarrollo humano de la comunidad sorda colombiana, la LSC empezó a asumir funciones de orden inferior cuando fue validada como lengua para la enseñanza de la básica primaria a los niños sordos (Ley 324 de 1994 y su Decreto Reglamentario 2369 de 1997) y posteriormente, asumió funciones de orden superior al ser utilizada en la educación básica secundaria y media (Resolución 1515 del 2000), así como en la formación profesional (Ley 982 de 2005). Se entienden como funciones de orden superior:

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 (Fishman, 1987, en Tovar, 1997a, p. 10).

PROCESOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA PARA ABORDAR LA ASIGNACIÓN DE FUNCIONES DE LA LSC EN EL JMC

No se puede negar que la LSC ha conquistado espacios sociales en los últimos años gracias a la acción convergente entre la minoría sorda e instancias gubernamentales y no gubernamentales. La presencia de un soporte legal ha sido vital en el reconocimiento de la LSC en el ámbito nacional; sin embargo, éste no es suficiente para lograr un impacto sobre las prácticas sociales en

los microcontextos donde se desenvuelven cotidianamente los miembros de esta comunidad. Es factible que se haya dado un desequilibrio creado por la introducción de valores y prácticas sociales que tienen en cuenta mayoritariamente las necesidades del grupo dominante (Tovar, 1999), en este caso de los oyentes usuarios del castellano. Esta situación puede llevar a ampliar aún más la brecha entre las dos comunidades lingüísticas impidiendo tanto la integración como la preservación natural de tradiciones propias que genera, finalmente, una situación de marginación y baja autoestima del grupo minoritario. Para contrarrestar dicho desequilibrio, es preciso reconocer la importancia del apoyo de las orientaciones educativas definidas desde el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) que han favorecido el diseño de programas y la definición de estrategias para aportar a la consolidación de una concepción que reconoce a los sordos como un grupo con características lingüísticas particulares (INSOR, 1999).

No obstante, no se conoce un abordaje específico y formal de la lengua minoritaria en el microcontexto educativo del JMC que evidencie una política lingüístico-educativa que considere la distribución de funciones sociales a la LSC en dicho contexto. Es posible que los esfuerzos aislados para cumplir con dicha intención no alcancen sus objetivos al no contar con teorías consolidadas para llevar a cabo una verdadera planificación lingüística.

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 sólo con la lengua escrita, ha demorado en consolidarse una teoría que permita a planificadores en diversos sectores tener una guía para su trabajo (Tovar, 1999, p. 224).

PROPÓSITO DE LA PRIMERA ETAPA DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

El diagnóstico de la realidad (Eastman, 1983; Cooper, 1997; Tovar, 1997b, 1999) es la primera etapa de este proceso que corresponde a la creación de una línea base, es decir, contar con un punto de partida que permita identificar las necesidades de la comunidad⁷. Por ello, la

⁷ Para la presente investigación se consideraron las siguientes etapas de la planificación lingüística: examen de la realidad o diagnóstico, toma de decisiones, implementación y evaluación (Tovar, 1997b, 1999).

presente investigación tuvo como propósito identificar la situación que requiere ser abordada a través de un proceso de planificación lingüística del estatus de la LSC en el escenario educativo de básica secundaria y media donde convergen individuos pertenecientes a la comunidad sorda y oyente.

Para cumplir con dicho propósito, y como elemento fundamental de la primera etapa de la planificación, fue necesaria la descripción de la realidad en la institución educativa JMC en relación con los usos de la LSC considerando los factores de orden sociodemográfico, sociopsicológico, sociolingüístico, lingüístico, político-administrativo y socioeconómico que influyen directa o indirectamente. Estas dos lenguas de las que se habla no se hallan en un vacío social en ningún sentido (Clemente & Hernández, 1996), máxime si la comunidad sorda no se encuentra aislada de la comunidad oyente. Al tener en cuenta que estas realidades son construidas y percibidas por las personas que hacen parte y configuran los diversos contextos del sistema social (Bronfenbrenner, 1979), fue necesario incluir en este estudio los entornos en los que hace presencia la LSC así como aquellos en los que no figura cotidianamente. Estos contextos, al ser construcciones humanas, afectan de forma directa e indirecta lo que acontece con dicha lengua. Por ello, la consideración exclusiva del entorno próximo no era suficiente para comprender el funcionamiento de la realidad sociolingüística que interesó, y que se produjo en “una particular y concreta constelación de tiempo, lugar y objeto” (Clemente, en Clemente & Hernández, 1996, p. 22). Esto llevó a incluir las estructuras denominadas niveles del ambiente ecológico que son el microcontexto, el mesocontexto, el exocontexto y el macrocontexto (Bronfenbrenner, 1979), traducido en los siguientes entornos: aula de clase, institución educativa, familia, comunidad sorda, instituciones educativas para sordos, la academia, entes no gubernamentales y gubernamentales en el nivel municipal y nacional.

PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESTATUS

En el contexto nacional, de manera natural y oficial, se han asignado funciones sociales a cada una de estas lenguas y este hecho ha estipulado o ratificado el estatus de cada una de ellas. Los cambios en la distribución de funciones de las lenguas en una comunidad suelen

ocurrir espontáneamente. Sin embargo, algunos procesos son resultado de la planificación lingüística (Cooper, 1997) entendida 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, p. 224).

Teniendo en cuenta que en el escenario estudiado convergen las dos lenguas identificadas previamente, el castellano y la LSC, esta planificación se orientó hacia el estatus, es decir, hacia “la distribución de funciones entre las diferentes lenguas de una comunidad multilingüe, de modo que se establezcan niveles de importancia para las mismas» (Tovar, 1997b, p. 6). Esta asignación de usos puede entenderse, como “las decisiones normativas de mantener, ampliar o restringir la gama de usos (gama funcional) de un idioma en contextos particulares” (Gorman, 1973, en Cooper, 1997, p. 44). Desde la perspectiva del reconocimiento de los derechos lingüísticos de las minorías, este tipo de planificación tiene por objeto que el gobierno reconozca la importancia o la posición de una lengua en relación con otras (Kloss, 1967, en Cooper, 1997).

METODOLOGÍA

Para la primera etapa de la planificación lingüística de la LSC se diseñó un modelo metodológico basado en la comunidad (Haugen & Fishman, en Eastman, 1983), es decir, un proceso no centrado en el planificador. Esto significa que se toma en cuenta tanto las necesidades de las comunidades objeto como las de los planificadores (Tovar, 1999). El modelo metodológico, por tanto, promovió la participación de actores representativos de los diferentes contextos desde el microcontexto del aula de clase hasta los entes gubernamentales que estructuran el exocontexto.

Si se considera que “la planificación lingüística es necesariamente una orientación futura” (Eastman, 1983, p. 3), para el presente estudio se tomó como base para el diseño metodológico elementos de la prospectiva (Medina, 1996; Miklos & Tello, 2003; Mojica, 2003; Baena, 2004). Pese a que la planeación está dirigida hacia el futuro, ésta da como resultado decisiones que conciernen a la realidad presente. Por ello, se puso en juego la creatividad de los actores participantes en mesas de trabajo

para lograr de una manera incluyente y concertada la identificación y diseño de escenarios futuros tomando como base la técnica de la metáfora del árbol de competencias. Lo particular de la planificación desde una mirada prospectiva, es que las decisiones se toman anticipando el futuro, un presente que se extiende hasta el futuro (Baena, 2004) y que permite la consideración de una percepción dinámica de la realidad y la prefiguración de alternativas viables (Miklos & Tello, 2003, p. 63). De esta manera, 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.

A partir de una convocatoria abierta (310 personas convocadas), se obtuvo la participación de un promedio de 207 actores de las diversas instancias del sistema (estudiante sordo, estudiante oyente, familia, maestros, directivos, academia, organizaciones no gubernamentales que ofrecen programas para sordos, asociación de sordos, colegios de sordos), contando con un promedio de 52 actores para cada una de las cuatro sesiones en las que se conformaron mesas de trabajo. Además se llevó a cabo una revisión de documentos institucionales y se entrevistaron 15 actores relevantes (directivos de las instituciones educativas de secundaria, de las de básica primaria para sordos, de la asociación de sordos, de la Secretaría de Educación Municipal, de la Federación Nacional de Sordos, academia y el Instituto Nacional para Sordos)⁸.

Siguiendo los lineamientos metodológicos de la prospectiva (Miklos & Tello, 2003), para el desarrollo de las mesas de trabajo, ejercicio central del trabajo de campo, se consideraron las tres primeras fases propuestas por estos autores y que corresponden a los propósitos de la primera etapa de la planificación lingüística⁹:

⁸ Los 15 actores entrevistados son representativos del contexto sociocultural y no siempre participaron en las mesas de trabajo.

⁹ Miklos y Tello (2003) proponen cuatro fases para el desarrollo de la metodología prospectiva. Teniendo en cuenta que los propósitos de la investigación están centrados en la etapa de diagnóstico, no se tomó como base la última etapa, de *determinación estratégica y factibilidad*, ya que tiene por objetivo la identificación de estrategias globales, su carácter y factibilidad.

a. Fase normativa

Abarcó la conformación del *futuro deseable*, 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 y, teniendo en cuentas las condiciones institucionales acordadas con las directivas del JMC, se diseñaron dos escenarios: el futuro deseable y el futuro catastrófico.

b. 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.

c. 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*¹⁰ (facilitadores, oportunidades o posibilidades) para alcanzar la imagen deseada; esta fase es la estimación del trayecto entre presente y futuro y 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.

¹⁰ 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", de la Cátedra en Discapacidad y Rehabilitación de la Escuela de Rehabilitación de la Universidad del Valle y de la Alcaldía de Santiago de Cali (2006).

RESULTADOS

Del trabajo de campo realizado, se tuvo como producto la construcción de cuatro escenarios relacionados con el uso de la LSC utilizando la metáfora del árbol: un árbol del futuro deseable y un árbol del futuro no deseable así como un árbol pasado y un árbol presente. De la confrontación de estos escenarios se logró una comprensión colectiva de la realidad actual del JMC en relación con los usos asumidos por la LSC así como la identificación de la situación lingüística que está generando insatisfacción, vacío o necesidad de cambio y que, en consecuencia, requiere ser abordado a través de las siguientes etapas de la planificación lingüística (toma de decisiones, implementación y evaluación). Avanzar en el proceso de planificación lingüística permitirá acercarse al futuro deseable y factible de ser construido en acción conjunta de la comunidad educativa.

Así, al retomar que el propósito de la primera etapa de la planificación lingüística (Tovar, 1999) es el examen de la realidad para contar con una línea base que permita identificar y analizar las necesidades de la comunidad y de los planificadores, a continuación se presentan algunos aspectos relevantes de esta realidad configurada por los actores participantes.

En primera instancia, se describen algunos aspectos del contexto sociopsicológico relacionado con las actitudes hacia las lenguas por considerarse que éste influye en los usos asignados a las lenguas (Freeman, 1998; Lasagabaster & Sierra, 2005). Este aspecto es importante si se considera que una variedad de lengua o formas lingüísticas de una lengua se difunden si la población encuentra ventajas (Cooper, 1997). En segunda instancia, se presenta lo correspondiente a las funciones que ha ido asumiendo la LSC en el contexto educativo estudiado. Por último, tomando como referente el diseño de un *escenario futuro deseable* en confrontación con el *escenario presente*, se plantea la situación que requiere ser abordada a través de un proceso de planificación lingüística para mantener y modificar las funciones sociales de la LSC en el contexto educativo del JMC.

SOBRE EL PRESENTE

Contexto sociopsicológico para la toma de decisiones

Desde el panorama que ofrece el exosistema (Bronfenbrenner, 1979), es decir, 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 ocurre en el entorno estudiado, se encuentra que en el nivel nacional, municipal e institucional existe un pleno reconocimiento de la conquista alcanza por la LSC en el escenario de la educación básica secundaria y media. A pesar de ello, se pone en evidencia una permanente ambivalencia entre las dos visiones sobre el sordo en los documentos orientadores que se expiden desde la instancia gubernamental a nivel nacional: la visión clínicoterapéutica tanto como la socioantropológica (Skliar, Massone & Veinberg, 1995) coexisten en documentos oficiales, hecho que proyecta socialmente una postura ambigua sobre los sordos y por consiguiente en torno a los productos culturales que emergen de su comunidad.

Es importante resaltar que la ambivalencia que se observa desde el uso terminológico consignado en estos documentos oficiales (por ejemplo: limitado auditivo, sujeto con necesidades educativas especiales o sordo), 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. 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” que hacerlo considerando la presencia de estudiantes que “presentan dificultades mayores que el resto, para acceder a los aprendizajes que le corresponden por edad” (Ley 982 de 2005, Art. 1 numeral 3, Colombia, MEN, 2005).

Así, los actores de dicha comunidad educativa se percatan de la presencia de una nueva lengua y obviamente detrás de ésta identifican unos usuarios. Los usuarios nativos de la LSC son sujetos que históricamente han sido valorados negativamente, situación que sigue estando vigente, como lo expresan varios actores. De esta manera, se interpreta que la lengua es valorada socialmente en este contexto por el conocimiento y prejuicios que los diferentes actores han construido y este constructo se corresponde con la visión clínico-terapéutica de la sordera

y persona sorda (Skliar et al., 1995). De hecho Kloss, (1969) 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 radio de hablantes.

En este sentido, los actores identificaron una serie de actitudes expresadas en estados, acciones, sentimientos, juicios, prejuicios, creencias y conocimientos (Triandis, 1971; Moscovici, 1985) que determinan la motivación hacia el aprendizaje de la LSC. Actitudes positivas relacionadas con el reconocimiento, interés, atracción, curiosidad, aprecio, apoyo, optimismo o positivismo hacia la LSC coexisten al lado de actitudes negativas relacionadas con el rechazo, desprecio, estigmatización, pesimismo o indiferencia hacia la lengua.

Funciones asumidas o asignadas a la LSC

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 las otras dos lenguas que ya tienen un lugar formal en el currículo (el castellano como lengua oficial y el inglés como lengua extranjera). Dicha acogida se produce tanto de manera tácita como explícita en función de las prácticas cotidianas y decisiones institucionales. A continuación se presentan las funciones lingüísticas (Stewart, 1968 en Cooper, 1997; Tovar, 1997a), que se identificaron en este escenario educativo:

- La LSC se reconoce como *primera lengua* o como *lengua nativa* de los sordos, e incluso, sin la claridad de las implicaciones que tiene el contexto lingüístico en el que nacen un alto porcentaje de sordos (contexto de oyentes), se le cataloga erróneamente como *lengua materna*.
- Se asume como la *segunda lengua* de aquellos oyentes que tienen un manejo fluido para diversos propósitos, particularmente en este contexto, el caso de los intérpretes.
- Sin discusión alguna, a la LSC se le concede la función de ser *lengua educacional* de los sordos en la medida que se acepta la presencia del intérprete para posibilitar el acceso al currículo.
- Al reconocerse que esta lengua “es la lengua de los sordos” se le asigna informalmente la *función grupal*; así mismo se le reconoce su función *vernácula*, aunque en la mayoría de actores

participantes no se evidencie tener conocimiento de la existencia de la comunidad sorda.

- Finalmente, se reconoce que no se le ha asignado la función de ser *asignatura* a pesar de contar con espacios institucionales para el aprendizaje de dicha lengua avalados desde instancias directivas. Sobre esta función, se presentó una reflexión permanente por parte de los actores y una necesidad de proyectar un cambio favorable. Por ello, se resaltan aquellos aspectos que no aseguran la proyección de la LSC como *asignatura*.
- Aún no cuenta con condiciones académico-administrativas que le permita ser considerada como un espacio académico independiente.
- No se cubren las necesidades de aprendizaje de la comunidad estudiantil.
- No cuenta con el soporte pedagógico y didáctico del área de humanidades.
- No se cuenta con los recursos didácticos suficientes que se requieren como apoyo para la enseñanza de una lengua de carácter viso-gestual.
- No se propician encuentros con la comunidad sorda.
- No circulan, ni es clara la existencia de productos culturales de la comunidad sorda.
- No hay acciones que proyecten la LSC hacia la comunidad.
- No hay continuidad en el desarrollo de las actividades ofrecidas institucionalmente para su aprendizaje.

En conclusión, en el escenario educativo estudiado todavía no se observa de manera explícita una reflexión sobre el modelo lingüístico que se tiene o se debe tener en correspondencia con una realidad multilingüe y multicultural existente. Esta realidad aún es invisible para su comunidad educativa y 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 la comunicación ordinaria entre los miembros de la comunidad educativa (Freeman, 1998).

Así, 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. Mientras 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 (Federación Mundial de Personas Sordas, 2007), el abordaje del estatus de la LSC tendrá grandes limitantes. En su lugar, se requiere contar abiertamente con la intención o compromiso de estimular a los grupos mayoritarios hacia el aprendizaje de idiomas minoritarios facilitando a todos los estudiantes las oportunidades para lograrlo en la medida que se valora positivamente la promoción de una lengua minoritaria además de la dominante (Cummins, 2001).

Con el sentir que se recoge de lo expresado por uno de los actores participantes en el proceso, se percibe un factor sociopsicológico que influye en esta realidad: *“si yo no soy consciente de una situación y de una realidad no puedo pretender cambiarla y nunca se me va ocurrir una idea para cambiar”*.

Un futuro deseable para la LSC en la comunidad educativa del JMC

La LSC en este microsistema educativo se dimensiona prospectivamente como objeto de estudio, como recurso socio-cultural y como recurso formativo (Tabla 1). Desde este escenario deseable los diversos actores reformularon la orientación en el tratamiento de esta lengua minoritaria, hecho que da apertura a acciones en las cuales la lengua se considera como un recurso para la comunidad educativa del JMC. Desde esta misma orientación se muestra la LSC en el manifiesto realizado por los actores participantes del proceso.

Tabla 1. Diseño de un futuro deseable para la LSC

Propósito	Orientación 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.
Promoción	Símbolo de identidad cultural	Integración a las actividades institucionales de orden cultural los “Encuentros culturales” con la comunidad sorda.
		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 y creación de un centro de recursos (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 a 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.

Promoción	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 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.
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.		

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

Desde un panorama reconocido y acogido por los actores participantes en relación con el pasado, el presente (con sus logros y limitantes) y el futuro (con su manifiesto), las necesidades que emergen en relación con los usos de la LSC están articuladas a tres aspectos (Tabla 2):

- las particularidades del desarrollo bilingüe de los estudiantes sordos,
- la proyección en el desarrollo integral de los estudiantes oyentes y
- la construcción o fortalecimiento del JMC como escenario incluyente frente al reconocimiento de la presencia del multilingüismo.

De esta manera, se identifican dos necesidades íntimamente relacionadas:

- 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 tanto para sordos como para oyentes.

Tabla 2. 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.

En relación con el encuentro interlingüístico e intercultural	Lengua de uso institucional al lado de la lengua oficial con propósitos específicos	Re-construcción de las representaciones existentes en torno al sordo y a la sordera.
		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.		

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.

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” (Tovar, 1999, p. 224), este proceso dirigido hacia el contexto educativo estudiado debe orientarse desde una perspectiva de cambio por parte de los tomadores de decisiones. De esta manera se podrá esperar que se logre formalizar institucionalmente el lugar que ocupa la LSC para la comunidad estudiantil sorda en su calidad de lengua vernácula y asignarle oficialmente otra función institucional que la proyecte como recurso formativo y de apertura hacia un encuentro intercultural entre sordos y oyentes.

REFERENCIAS

- Baena, G. (2004). *Prospectiva política. Guía para su comprensión y práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Proyecto PAPIME, prospectiva política. Primera Edición. México.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Clemente, R. & Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Colección educación y psicología. Granada: Ediciones Aljibe.
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción de J. Ma. Perazzo, España].

- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2a. edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Eastman, C. (1983). *Language Planning and Introduction*. University of Washington. San Francisco: Chandler & Sargh Publishers, inc.
- 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. Madrid.
- Freeman, R. (1998). *Bilingual education and social change. Bilingual education and bilingualism*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. (Coords.) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. I.C.E.-Horsori, Universitat de Barcelona. Barcelona: Horsori Editorial.
- Kloss, H. (1969). *Research possibilities on group bilingualism: a report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- Massone, M. & Machado, E. (1994). *Lengua de señas argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- Medina, J. (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.
- Miklos, T. & Tello, M. (2003). *Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. Centro de Estudios Prospectivos de la Fundación Javier Barros Sierra AC. México: Limusa Noriega Editores.
- Mojica, F. (2003). *Teoría y modelo de la Prospectiva*. Segundo curso sobre gestión del desarrollo regional: Construyendo capacidad institucional para una visión compartida del futuro. Documento de clase, Bogotá.
- Moscovici, S. (Dir.) (1985). *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8 (2), 15-34.
- Schlesinger, M. & Meadow, K. (1972). *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Skliar, C., Massone, M., & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- Stokoe, W. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American Deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8. Buffalo: University of Buffalo.
- Tovar, L. (1997a). *Sociolingüística aplicada a las lenguas de señas*. Universidad del Valle, Federación Nacional de Sordos de Colombia. Bogotá: FENASCOL.
- Tovar, L. (1997b). Planeación Lingüística y Contexto Social. *Lenguaje*, 25, 4-20.
- Tovar, L. (1999). Bases para una verdadera planeación lingüística en Colombia. En A-M. Truscot de M. & L. Tovar (Eds.), *Perspectivas recientes del bilingüismo*

y de la educación bilingüe en Colombia (pp. 223-236). Cali: Artes Gráficas, Humanidades, Universidad de Valle.

Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.

Documentos analizados

Congreso de la República de Colombia (1996). Ley 324 de octubre 11 de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia (1997). Decreto 2369 de septiembre 22 de 1997. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2000). *Resolución 1515 del 2000*. Por la cual se definen condiciones para asegurar la continuidad del sordo en la educación básica secundaria y media. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia (2005). Ley 982 de Agosto 2 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Bogotá.

Instituto Nacional para Sordos, INSOR, Colombia (1999). Orientaciones para la integración escolar de estudiantes Sordos con intérprete a la básica secundaria y media. Documento de trabajo. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Revolución Educativa. Documento No. 2. Bogotá.

SOBRE LA AUTORA

Mónica María Carvajal Osorio

Es Fonoaudióloga, Especialista en Bilingüismo y Educación Bilingüe, Intérprete de la Lengua de Señas Colombiana y Magister en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. También es Educadora Especial de la Corporación de Educación Superior Miguel Camacho Perea. Desde hace 17 años ha orientado su trabajo en el campo de la educación e inclusión social de la minoría sorda usuaria de la Lengua de Señas Colombiana. Es profesora de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle (Cali, Colombia).

Correo electrónico: samava5@yahoo.com

Fecha de recepción del artículo: 31-01-2009
Fecha de aceptación del artículo: 30-03-2009