

Característiques generals del bilingüisme intermodal (llengua de signes / llengua oral)

Esperanza Morales
Universitat de la Corunya

1. Introducció

Quan vaig rebre la invitació per a participar en aquest curs i exposar les característiques generals del bilingüisme utilitzat amb l'alumnat sord, ho vaig acceptar de bon grat perquè aquest ha estat un tema que m'ha interessat especialment durant els últims anys. Com a investigadora en lingüística de les llengües de signes i, més concretament, com a docent d'aquesta matèria en els estudis de logopèdia,¹ aprofundir en aquest tipus de bilingüisme em semblava especialment rellevant per a la formació dels alumnes en aquest tema. Per aquesta raó, vaig decidir conèixer com s'estava desenvolupant el model bilingüe amb l'alumnat sord en el context espanyol, mitjançant un estudi qualitatiu als col·legis que s'anomenen explícitament *bilingües*; la recerca em va conduir a les ciutats de Barcelona i Madrid.²

Després d'un procés de recollida de dades (amb entrevistes als professionals i observació participant en algunes classes amb alumnes) i de fer-ne l'anàlisi, la interpretació em va portar inevitablement a la comparació amb altres models educatius en llengua de signes i també a una revisió dels models bilingües orals per a poder obtenir una visió comparativa de les semblances i diferències entre tots dos tipus. El treball sencer es pot consultar en un article meu (Morales López, 2008) i en un altre de conjunt fet amb Carolina Plaza Pust (Plaza Pust i Morales López, 2008).

1. Amb la nova titulació de grau, aquesta assignatura amb temari lingüístic es deixarà d'impartir.
2. Per a la consulta d'altres treballs nostres, podeu accedir al <http://ruc.udc.es/dspace>, i buscar el projecte *Bilingüismo lengua de signos / lengua oral*.

D'aquesta comparació va sorgir, en primer lloc, la necessitat que hi hagi una precisió terminològica més gran entre un tipus de bilingüisme i un altre. Així, un model bilingüe *intermodal* o *bimodal* (traducció dels termes *cross-modal* [*bilingualism*] i *bimodal* [*bilingualism*]), utilitzat a Plaza Pust, 2008; Plaza Pust i Morales López, 2008) és el que inclou dues llengües amb canals diferents; és a dir, una llengua de signes i una o dues llengües orals. El bilingüisme amb dues llengües transmeses pel mateix canal (siguin llengües orals o de signes) constituiria, llavors, un *bilingüisme intramodal* (traducció de *intra-modal bilingualism, op. cit.*).³

I ja per iniciar el tema pròpiament dit, voldria partir de l'anàlisi del diàleg següent entre una investigadora de la sordesa, Martha Sheridan (I), i l'Alex (A), un nen sord profund de set anys. La investigadora pregunta a l'Alex sobre els personatges que surten en una foto que li està mostrant; el diàleg és el següent:

I: Molt bé. I aquest és el nen sord. Qui és aquesta persona?

A: La seva germana.

I: Qui és aquesta persona?

A: El seu papa i la seva mama.

I: Són sords o oïdors?

A: Ummmm, ella signa i parlen tots dos. Ella pot signar, i ella pot parlar... la seva germana. I la seva mama pot signar i parlar, les dues coses, i el seu papa pot signar i parlar. Tots...

I: Llavors, són oïdors?

A: Doncs, oïdors i sords alhora, perquè ells, ells signen i parlen. Les dues coses.

(Sheridan, 2000, p. 5)

Les intervencions de l'Alex ens revelen que per a ell el significat atribuït al fet de ser sord o oïdor no és encara una distinció lligada a la patologia —això ho aprendrà quan sigui més gran, sens dubte. No obstant això, considera que una persona pot ser sorda i oïdora alhora perquè sap tant signar com parlar; és a dir, la seva definició de ser sord està lligada a una capacitat comunicativa, al fet de poder comunicar-se amb les mans o amb la boca movent els llavis.

Imaginem-nos ara que l'Alex assisteix a l'escola Tres Pins de Barcelona i que aquestes mateixes preguntes les fem a un nen oïdor, company de classe de l'Alex (una classe amb un model educatiu amb dues professores, una que signa i una altra que parla).

3. Per raons de simplicitat, en aquest article faré servir el terme *bilingüisme* tant si hi estan implicades dues llengües com un nombre superior.

Com que ja fa dos anys que van junts a la mateixa classe, aquest nen oïdor també és bilingüe; podríem deduir que la seva resposta no seria gaire diferent a l'anterior de l'Alex. En tots dos casos, estem davant d'una experiència infantil en què les persones poden comunicar-se de dues maneres, signant i parlant.

Amb aquest exemple, estaria presentant l'argument que per a mi és fonamental per a defensar el bilingüisme com una opció imprescindible per a l'alumnat sord. Mitjançant l'adquisició completa d'una llengua natural (en aquest cas la llengua de signes), el nen sord adquireix les mateixes experiències que un nen oïdor encara que *mediatitzades* (Vigotsky, 1934) per un altre sistema de comunicació. L'infant sord no trobarà diferències amb l'oïdor en l'adquisició de la primera llengua (la llengua de signes, LS en endavant), però sí en l'adquisició de la llengua o llengües orals (LO, en endavant), llengües que per a ell són L2 (segona llengua), ja que el seu procés no serà mai espontani. Aquí tenim, doncs, la diferència en l'adquisició del bilingüisme.

Per tant, encara que la LS i la LO es comencen a aprendre al mateix temps, en el cas del nen sord la LS serà aviat la llengua dominant (en terminologia lingüística, L1) i la LO no s'adquirirà fins després d'un procés llarg que, normalment, requerirà reflexió metalingüística continuada de les estructures lingüístiques (diem per aquest motiu, com hem dit abans, que és un cas de L2).

2. Característiques generals del bilingüisme LS/LO

Després de presentar el marc general d'aquest tipus de bilingüisme, en aquest apartat faré referència a les característiques generals a partir del contrast amb el bilingüisme oral. Aquesta exposició girarà entorn dels epígrafs següents: de la definició del bilingüisme intermodal, del bilingüisme orientat al desenvolupament de la competència comunicativa de l'aprenent sord, i de la planificació educativa per al desenvolupament bilingüe de l'alumnat sord.

2.1. Definició del bilingüisme intermodal (LS/LO)

Com a caracterització d'aquest tipus de bilingüisme, el meu punt de partida és la comprensió d'aquest fenomen com un concepte *dinàmic*. En aquest sentit, em sembla força encertada la definició que ofereix el Consell d'Europa en la seva proposta d'un marc europeu comú (*Common European Framework of Reference for Languages*; CEFR, en endavant) per al desenvolupament del plurilingüisme als països europeus (Consell d'Europa, 2001).

El CEFR proposa que l'objectiu de l'educació lingüística a Europa no ha de ser únicament l'aprenentatge, literalment parlant, de diverses llengües (el que s'ha anomenat *multilingüisme*), sinó el que anomenen *enfocament plurilingüe* (Consell d'Europa, 2001, p. 4-5). Aquesta nova aproximació posa l'èmfasi en el fet que l'experiència lingüística d'una persona, en cadascun dels seus contextos culturals, s'expandeix des de l'adquisició de la llengua de la llar fins a l'adquisició de la llengua de la societat en conjunt, i des d'aquí pot avançar fins a l'adquisició de la llengua d'altres grups (sigui per un aprenentatge a l'escola o per experiència pròpia). Aquest procés cognitiu no implica mantenir aquestes llengües i les seves cultures en compartiments mentals estrictament separats, sinó que es tracta de construir una competència comunicativa en què s'activi tot el coneixement i l'experiència lingüística de la persona i en què les llengües adquirides es relacionin i interactuïn.

Com a conseqüència d'aquest enfocament plurilingüe dinàmic, el CEFR proposa per a l'educació de les llengües a Europa un model construït a partir de les característiques següents: multifuncional, flexible, obert, dinàmic, motivador i antidogmàtic. És a dir, una proposta educativa nova en concordança amb la definició de *bilingüisme* i que tingui per objectiu final considerar els usuaris i aprenents d'una llengua *agents socials* —membres d'una societat en què han de complir tasques diverses (no necessàriament lingüístiques) en circumstàncies i contextos diversos— (Consell d'Europa, 2001, p. 9).

Centrant-nos ara en el cas del bilingüisme LS/LO, observem que els objectius plurilingües del CEFR poden ser totalment assumits. Partint de l'evidència científica (ja inqüestionable) que la LS és una llengua de ple dret, no hi ha cap raó per a no equipar aquests dos tipus de bilingüisme. El plurilingüisme intermodal pot complir les mateixes metes que el plurilingüisme oral, perquè en el primer cas també es tracta de sistemes pròpiament lingüístics utilitzats per grups socials (les comunitats sordes) que han desenvolupat igualment la seva experiència cultural.

A més, un col·lectiu de persones sordes molt rarament viurà en una situació monolingüe (almenys en les societats occidentals), perquè es tracta d'un grup social de caràcter no territorial i en contacte permanent amb la llengua o llengües orals de les comunitats on s'ubica. Per tant, un nen sord que comença el seu procés d'adquisició de la LS o simultàniament l'adquisició d'una o dues LO anirà expandint la seva competència comunicativa en una situació plurilingüe de contacte permanent entre els diferents sistemes lingüístics. Així, doncs, en aquest cas, adquireix un pes més gran la construcció d'una competència comunicativa en què un dels objectius prioritaris sigui la reflexió sobre les característiques de la LS i de la LO implicades, però també

sobre el contínuum que sorgeix de la LS i la LO en les distintes *varietats de contacte*: el bimodal i la llengua oral signada, així com altres mètodes de suport —l'alfabet dactilològic, la paraula complementada, etcètera. Tal com indica Mugnier (2006), a partir de l'estudi etnogràfic del *code-switching* (o alternança de codi) utilitzat en una classe bilingüe amb alumnat sord a França, la consciència metalingüística d'aquestes varietats de contacte no farà sinó enriquir el desenvolupament lingüístic i comunicatiu de l'alumnat sord.

Aquesta reflexió metalingüística i metacultural s'haurà d'ampliar en aquelles comunitats lingüístiques amb dues o més llengües orals en el sistema educatiu, i sobretot amb aquells alumnes sords membres de famílies en què es parli una llengua oral diferent o una varietat notablement diferent de les tradicionals de la comunitat on resideix, conseqüència dels processos migratoris. La zona de Barcelona n'és un bon exemple.

2.2. Competència comunicativa de l'alumnat sord

Una vegada hem definit el bilingüisme, en general, i el bilingüisme intermodal, en concret, passarem a especificar les característiques de la competència comunicativa d'un individu dins el marc de l'aprenentatge de llengües. Si continuem seguint la proposta del CEFR (Consell d'Europa, 2001, p. 13 i seg.), la competència comunicativa d'un aprenent inclou tant la dimensió lingüística com la sociolingüística i pragmàtica. La primera es refereix a les habilitats pròpiament gramaticals: fonològiques, morfològiques, lèxiques i sintàctiques; la segona inclou el coneixement de les diferències relatives a les zones geogràfiques, les situacions comunicatives i la varietat de grups socials (respectivament, dialectes, registres i sociolectes), i la tercera es refereix a l'habilitat per a adequar-se a les diverses situacions d'ús i de gèneres discursius: actes de parla, cortesia, normes d'interacció, cohesió i coherència discursives, etcètera.

Aquests nivells de competència s'hauran d'activar i desenvolupar segons els diversos àmbits possibles d'una activitat lingüística: recepció, producció, interacció i/o mediació. Els dos primers àmbits es refereixen a les habilitats clàssiques de comprendre (*listening*), llegir, parlar i escriure; la interacció és la capacitat d'un individu per a la comunicació interpersonal i, finalment, la mediació s'interpreta com l'habilitat per a la traducció i la interpretació.

Un altre aspecte destacat de la proposta del CEFR és la constatació que el procés de l'aprenent d'una llengua (en qualsevol circumstància) és continu i individual (Con-

sell d'Europa 2001, p. 17). Mai dos usuaris d'una llengua, tant si són nadius com si no ho són, no tenen el mateix nivell de competència o desenvolupen aquesta capacitat de la mateixa manera; per tant, l'objectiu de l'aprenentatge ha de ser el desenvolupament de la consciència crítica (*critical awareness*) des de la perspectiva tant plurilingüe com pluricultural dels aprenents (*op. cit.*, p. 103, 107) a fi que, durant aquest procés, cadascú adquireixi el seu propi nivell de competència. El resultat és sempre molt heterogeni.

Si comparem el desenvolupament d'aquestes competències amb el cas de les persones sordes i, més concretament, de l'alumnat sord immers en un model educatiu bilingüe, podem observar que la major part dels objectius són plenament assolibles, encara que n'hi ha d'altres de ben diferents, com exposarem a continuació.

En primer lloc, pel que fa al desenvolupament de la competència comunicativa en llengua de signes, la gran diferència es troba en la divergència entre la LS i la LO per la falta d'un sistema d'escriptura en la primera. Tal com assenyalen Chamberlain i Mayberry (1999, p. 239), aquest fet no és exclusiu de la llengua de signes perquè existeixen moltes llengües orals al món que no tenen un sistema d'escriptura; però el que sí que suposa una exclusivitat de l'alumnat sord és que el procés de la lectoescriptura en llengua oral ha de començar moltes vegades abans que s'hagi completat el domini oral d'aquesta L2, per la dificultat auditiva de rebre *inputs* suficients.

En segon lloc, respecte al desenvolupament en la llengua oral, ens tornem a adonar d'una altra diferència envers el bilingüisme oral. Per culpa de la incapacitat esmentada per a la recepció oral, l'alumnat sord pateix un endarreriment en l'adquisició d'aquesta llengua, amb la qual cosa aquest procés haurà de dissociar-se en dues habilitats: llengua oral parlada i llengua oral escrita. Per a l'adquisició de la primera li caldrà fer un procés lent de rehabilitació logopèdica, però per al desenvolupament de la llengua oral escrita el model bilingüe ofereix, com una de les vies, la reflexió metalingüística de la LS, llengua en la qual l'alumne segueix un procés natural en la seva adquisició (tal com ja hem indicat, equivalent al d'una L1) i en la qual necessàriament haurà de desenvolupar també la competència metalingüística (o consciència lingüística —*language awareness*—, segons la terminologia del CEFR, Consell d'Europa, 2001, p. 107). Nombroses investigacions exploren a fons aquesta possibilitat aprofitant la capacitat més gran de l'alumnat sord per a les estratègies de tipus visual (Musselman, 2000), així com l'ús de l'alfabet dactilològic en les etapes inicials (Mahshie, 1997; Padden i Ramsey, 2000) i la transcripció de la LS a través de les glosses (Bagga-Gupta, 2004, p. 144).

Ardito *et al.* (2008) fan un pas més en aquest procés, tal com revelen en la descripció que fan d'una experiència d'alfabetització primerenca amb criatures sordes.

Segons elles, l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura pot iniciar-se amb activitats simulades en què els nens aprenen a conèixer el seu valor social; per exemple, aprendre per a què serveix fer una llista de la compra, retolar els envasos d'aliments, etcètera. Una experiència similar es pot observar en el model educatiu bilingüe a l'escola Piruetas de Madrid, dedicada a l'educació de nens sords i oïdors de 0 a 3 anys (observació personal feta al centre el novembre de 2007).

Tot i aquestes divergències entre el bilingüisme intermodal i l'intramodal, un aspecte en què coincideixen més investigadors és que qualsevol programa bilingüe amb l'alumnat sord ha d'incloure, al més aviat possible, tant l'aprenentatge de la llengua de signes com la llengua o les llengües orals corresponents. Com hem dit, aquest és el model seguit a l'aula investigada per Ardito *et al.* (2008), i també el desenvolupat en l'experiència de Piruetas. Igualment, la incorporació tardana de la llengua oral en l'educació sorda és una de les crítiques més importants que Bagga-Gupta (2004) fa al model bilingüe implantat a Suècia. En aquest país, la inclusió del suec no es produeix fins als set anys, perquè consideren que és en aquest moment quan un infant ja ha completat l'adquisició de la LS i està preparat per a adquirir-ne una altra. Però, tot i que el model no està oferint els resultats òptims desitjables a l'adquisició del suec, l'autora opina que una part del problema es troba aquí (*op. cit.*, p. 162 i 170-171).

2.3. Planificació educativa en el desenvolupament bilingüe de l'alumnat sord

Com a punt final, després d'exposar les característiques generals del bilingüisme intermodal, ens ocupem ara de la resposta requerida per les institucions educatives per a la implantació d'aquest tipus de bilingüisme; és a dir, de la política lingüística relativa a aquesta llengua.

Un requisit fonamental és que qualsevol actuació institucional ha de combinar tant les polítiques de *dalt a baix* com les de *baix a dalt*. La iniciativa ha de sorgir de les institucions, ja que és l'autoritat educativa corresponent qui té el repte de resoldre el problema d'alfabetitzar aquest col·lectiu; actualment, sigui quin sigui el mètode utilitzat, cap no ha resolt en conjunt l'analfabetisme crònic d'aquest alumnat (Marschark *et al.*, 2002, cap. 6; Rodríguez Ortiz, 2005, p. 31; Pribanić, 2006). El bilingüisme és un nou model que pot arribar a resoldre-ho tot i que l'estadi actual de la recerca del bilingüisme intermodal és encara molt incipient (Dubuisson *et al.*, 2008; Plaza Pust i Morales López, 2008). Precisament, per aquesta mancança, la iniciativa institucional ha de procurar confrontar les seves decisions (del tipus de *dalt a baix*) amb les iniciati-

ves de *baix a dalt*; amb aquesta precisió volem dir que, durant tot el procés, l'Administració no pot prescindir de l'opinió de la resta d'actors implicats: l'alumnat adolescent que comença a tenir una certa opinió sobre quina ha estat la seva evolució educativa, el professorat que treballa directament amb aquest grup i coneix bé els grans o petits progressos, la comunitat sorda que té àmplia experiència de què significa l'accés desigual al coneixement, les associacions de pares en defensa del model bilingüe i, finalment, els investigadors que treballen en els diversos àmbits d'aquesta nova subdisciplina de la lingüística.

Un pas més cap a la planificació adequada d'aquest tipus de bilingüisme es refereix a un tema controvertit en la recerca sociolingüística: el de les funcions de les llengües en les societats modernes. És obvi des de la perspectiva estructural que totes les llengües tenen el mateix valor perquè totes són sistemes complets de comunicació, però no succeeix el mateix des del punt de vista sociopolític. Des de la posició d'una sociolingüística crítica (més detalls a Morales López, 2008), la planificació lingüística necessita tenir molt en compte el context sociopolític i socioeconòmic, tant local com global, en el qual conviuen les llengües, si volem realment preservar la diversitat en una actitud no competitiva. Per tant, preguntar-nos per la funció de les llengües no és adoptar una actitud utilitarista, sinó una perspectiva contextual. Des d'aquesta dimensió, la principal funció de la LS en el context sociopolític d'un país és contribuir al desenvolupament cognitiu, comunicatiu i social de l'infant i el jove sord.⁴ Per tant, al nostre parer, la planificació educativa bilingüe s'hauria de centrar principalment en aquest objectiu (Plaza Pust i Morales, 2008), tenint en compte les premisses següents:

— En primer lloc, la iniciativa de la planificació hauria de partir dels departaments d'educació perquè aquesta llengua es farà servir principalment en l'àmbit educatiu; a més, les persones encarregades de la implementació haurien d'estar estretament lligades a la realitat educativa diària. Per aquest motiu, no comparteixo la decisió adoptada a Catalunya que sigui el Departament de Política Lingüística qui lideri aquest tema (un acord similar s'ha adoptat a la Xunta de Galícia).

— En segon lloc, les decisions necessàries per a completar el model bilingüe existent⁵ s'haurien de basar en estudis etnogràfics que mostrin la realitat de l'alumnat

4. Des de la dimensió sociocultural, la LS continua tenint la funció tradicional de servir de pont de comunicació entre les persones sordes, així com de contribuir al desenvolupament psicològic ple de la persona sorda.

5. A Morales López (2008), hem considerat que a l'Estat espanyol no existeix encara un model pròpiament bilingüe, sinó més aviat un estadi inicial que hem anomenat *prebilingüe*.

sord i la situació educativa del bilingüisme actual en cada centre. Entenem per *estudi etnogràfic* la recerca en la qual l'investigador s'insereix en el context que desitja analitzar com un participant més (un *observador participant*) durant un cert període de temps, i quan s'ha familiaritzat amb les claus de la interpretació de les dades, les recull a través d'entrevistes o gravacions en vídeo o àudio. Una vegada ha estat transcrit el material empíric, l'interpreta mitjançant la metodologia qualitativa (és a dir, intentant descobrir el significat que els usuaris volien transmetre o construir, atès el context local, i relacionant també aquesta informació amb la situació contextual i sociocultural més àmplia).

En la tesi doctoral de Gras Ferrer (2006) ja es poden trobar interpretacions rellevants sobre planificació; per exemple, cal destacar l'anàlisi crítica que fa l'autora sobre la situació de la interpretació a l'Estat espanyol, la qual, sens dubte, hauria de servir de reflexió sobre el nombre necessari d'intèrprets, per a quines situacions ara i en el futur, etcètera. Igualment, a causa de la heterogeneïtat dels nivells de l'alumnat sord, seria força convenient fer una anàlisi de cada alumne que arriba a un centre bilingüe per a avaluar qualitativament cadascun dels dominis de la competència comunicativa que té en llengua de signes i/o en llengua o llengües orals, així com la maduració cognitiva i la situació familiar. A partir d'un estudi d'aquest tipus (que, com és obvi, pot ser complementari d'altres però no exclouent), es pot seguir més adequadament l'evolució real al llarg del període escolar i conèixer si la meta d'una alfabetització plena és possible, tenint en compte el punt de partida.

En aquesta mateixa direcció, Bagga-Gupta (2004) apunta a la revisió crítica del model bilingüe implementat en l'educació dels infants sords a Suècia. Aquesta investigadora considera que el model bilingüe suec en marxa necessita ser analitzat empíricament, a partir d'estudis etnogràfics en profunditat. I, fins i tot, com indica Nover *et al.* (2001), és necessària una recerca estretament interrelacionada amb les aportacions del professorat dels centres educatius implicats (una autèntica *investigació-acció*). Respecte a això, a Morales López (2008) he suggerit la creació d'una unitat d'investigació en bilingüisme que treballi en relació intensa amb els professionals educatius; només així es podria elaborar un programa de planificació de la LS que sigui una autèntica resposta a les necessitats educatives de l'alumnat sord, tant en l'etapa d'educació primària com a secundària.

Finalment, acceptant el fet indicat que el plurilingüisme defensat per la UE inclou el desenvolupament de la competència comunicativa de l'aprenent a cadascun dels diferents nivells lingüístics, s'ha de reconèixer també que no es dona un autèntic model bilingüe intermodal quan la LS és només la llengua vehicular de la instrucció de

l'alumnat sord, encara que aquest aspecte sigui fonamental (pel fet que aquest col·lectiu pot rebre la mateixa informació que l'oïdor). En aquest sentit, és una paradoxa que la llei que reconeix la LS en l'educació sorda simplement hagi considerat aquesta llengua vehicular, quan aquest és només el primer pas del procés (Llei 27/2007, del 24 d'octubre de 2007, art. 4.k). La LS ha de ser també objecte de reflexió, sobretot a partir del moment que l'alumne sord ja ha adquirit el nivell comunicatiu (és a dir, es comunica de manera fluida en LS). Això implica que en el desenvolupament posterior de la llei aprovada s'hauria de permetre que aquesta llengua s'introduís com a assignatura específica del currículum escolar, tant en els últims cursos de l'educació primària com durant la secundària.

Per tant, un autèntic bilingüisme en l'educació sorda requereix un model amb més flexibilitat en el disseny, en què es plantegi fins i tot allargar-lo, tal com es fa en el sistema educatiu suec. Segons senyala Bagga-Gupta (*op. cit.*), l'escolarització d'un alumne sord a Suècia dura un any més que la de l'oïdor per la necessitat de consolidar els coneixements lingüístics de l'alumne.

En aquesta nova etapa, a la qual ens dirigim, d'un bilingüisme intermodal completament implementat, hi ha de tenir un paper fonamental el professorat; un grup d'ells, a més de les competències pròpies de la titulació, hauria de rebre formació específica en bilingüisme i adquisició de segones llengües, així com en lingüística de les llengües de signes.

3. Conclusions

La Llei 27/2007, que el conjunt del Parlament espanyol va aprovar per unanimitat el 2007, estableix que tota persona sorda té dret a la informació i a la comunicació,⁶ i regula aquest dret de les dues maneres següents: 1) el dret de tota persona sorda a una educació a través de la llengua de signes⁷ i a la recepció de la informació a la vida adulta

6. La llei també es refereix al col·lectiu de persones sordcegues. En aquest treball no m'hi he referit perquè és un tema que no ha estat objecte de la meua recerca fins al moment; tot i això, amb la seva pròpia especificitat, aquesta reivindicació és totalment equiparable a la de les persones sordes. Cal precisar també que en aquest moment no tinc informació sobre la llei que està elaborant respecte a aquesta qüestió la Generalitat de Catalunya.

7. Per a ser més precisos i en la línia exposada en aquest treball, en realitat, la llei en aquest punt s'hauria de referir al dret a l'educació a través de la metodologia bilingüe, ja que ningú no està defensant una escolarització exclusiva en LS.

mitjançant el servei d'interpretació; i 2) el dret a una educació amb tots els recursos de suport necessaris per a la comunicació a través de la llengua oral (és a dir, a través del mètode oralista, amb el suport de tots els recursos tecnològics disponibles).

Consegüentment, aquesta llei reconeix implícitament el desacord que hi ha entre el col·lectiu sord i les famílies amb fills sords sobre quin és el millor mètode per a l'ensenyament d'aquest alumnat. D'aquesta manera, sorgeix de nou l'antiga polèmica entre el mètode gestual i l'oralista, que es remunta fins al segle XVI, quan Ponce de León començava l'educació de dos infants sords a través dels signes gestuals. Més tard, al segle XVII, Manuel Ramírez de Carrión també considerava que els gestos eren naturals en les persones sordes, però en desaconsellava l'ús per així preparar-los millor per a la vida en la societat oïdora. Gairebé cinc segles després, la divisió en triar el millor mètode educatiu segueix intacta al nostre país. De tota manera, la novetat (un punt força positiu) és que la nova llei reconeix el dret de tots dos mètodes a existir i, per tant, el bilingüisme (que podríem considerar la «versió moderna» del mètode gestual) ja pot ser implementat.

Dit això, i per ser coherents amb l'esperit de la nova llei, el bilingüisme intermodal autènticament desenvolupat hauria de ser una opció real en els pròxims anys a les ciutats de l'Estat. Som conscients que, precisament perquè no serà l'únic mètode existent, caldrà que la planificació sigui molt realista, haurà de fixar unes metes clares i un programa progressiu en què tots els actors prenguin una part molt activa. Segons la meua opinió, aquest bilingüisme intermodal no hauria de tenir una altra funció en aquest moment que la de contribuir activament a millorar l'alfabetització de l'infant i l'adolescent sord, i així aconseguir al final de l'escolarització l'objectiu que el CEFR proposa per a tot ciutadà europeu que aprèn diverses llengües: arribar a ser un *agent social* preparat per a *actuar* en múltiples circumstàncies i contextos (*op. cit.*).

Referències

- ARDITO, B.; CASELLI, M. C.; VECCHIETTI, A.; VOLTERRA, V. (2008). «Deaf and hearing children: Reading together in preschool». A: PLAZA PUST, C.; MORALES LÓPEZ, E. *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, Amsterdam: John Benjamins, p. 137-164.
- BAGGA-GUPTA, S. (2004). *Literacies and Deaf education. A theoretical analysis of the international and Swedish literature*. Estocolm: The Swedish National Agency for School Improvement.

- CHAMBERLAIN, C.; MAYBERRY, R. I. (2000). «Theorizing about the relation between American Sign Language and reading». A: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J.; MAYBERRY, R. I. (ed.). *Language acquisition by eye*. Mahwah: Erlbaum, p. 221-259.
- COUNCIL OF EUROPE [Consell d'Europa] (2001). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUBUISSON, C. [et al.] (2008). «Bilingualism and deafness: Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French». A: PLAZA PUST, C.; MORALES LÓPEZ, E. *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins, p. 51-71.
- GRAS FERRER, V. (2006). *La comunidad sorda como comunidad lingüística: Panorama sociolingüístico de la/s lengua/s de signos en España*. Tesi (doctorat). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MAHSHIE, S. N. (1997). «A first language: Whose choice is it?». Gallaudet University, Laurent Clerc National Deaf Education Center. <<http://clerccenter2.gallaudet.edu/Products/Sharing-Ideas/afirst/index.html>> [Consulta: febrer de 2003].
- MARSCHARK, M.; LANG H. G.; ALBERTINI, J. A. (2002). *Educating Deaf students*. Oxford: Oxford University Press.
- MORALES LÓPEZ, E. (2008). «Sign bilingualism in Spanish deaf education». A: PLAZA PUST, C.; MORALES LÓPEZ, E. *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins, p. 223-276.
- MUGNIER, S. (2006). «Le bilinguisme des enfants sourds: De quelques freins aux possibles moteurs». *Glottopol*, núm. 7, p. 144-159. <<http://www.univ-rouen.fr/dyallang/glottopol/>>.
- MUSSELMAN, C. (2000). «How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 5, núm 1, p. 9-31.
- NOVER, S. M.; ANDREWS, J. F.; EVERHART, V. S. (2001). *Critical pedagogy in Deaf education: Teachers' reflection on implementing ASL/English bilingual methodology and language assessment for Deaf learners, Year Report 4. USDLC Star Schools Project*. Nou Mèxic: New Mexico School for the Deaf.
- PADDEN, C.; RAMSEY, C. (2000). «American Sign Language and reading ability in Deaf children». A: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J.; MAYBERRY, R. I. (ed.). *Language Acquisition by Eye*. Mahwah: Erlbaum, p. 165-189.
- PLAZA PUST, C.; MORALES LÓPEZ, E. (ed.) (2008). *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins.

- PLAZA PUST, C. (2008). «Why variation matters: On language contact in the development of L2 written German». A: PLAZA PUST, C.; MORALES LÓPEZ, E. (ed.). *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins, p. 73-135.
- PLAZA PUST, C.; MORALES LÓPEZ, E. (2008). «Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations». A: PLAZA PUST, C.; MORALES LÓPEZ, E. (ed.). *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins, p. 333-379.
- PRIBANIĆ, L. (2006). «Sign language and Deaf education». *Sign Language and Linguistics*, vol. 9, núm 1-2, p. 233-254.
- RODRÍGUEZ ORTIZ, I. R. (2005). «Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. 25, núm 1, p. 28-37.
- SHERIDAN, M. A. (2000). «Images of self and others: stories from the children». A: SPENCER, P. E. ; ERTING, C. J.; MARSCHARK, M. *The Deaf child in the family and at school. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*. Mahwah. Erlbaum, p. 5-19.
- SPENCER, P. E.; ERTING C. J.; MARSCHARK, M. (ed.) (2000). *The Deaf child in the family and at school. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*. Mahwah: Erlbaum.
- VIGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.