

Una nueva aplicación de la lingüística: la logogenia¹

BRUNA RADELLI*

La logogenia es un método que tiene como objetivo estimular la adquisición del español, o de cualquier otra lengua histórico-vocal, en niños y adolescentes sordos, llevándolos a adquirir la capacidad de comprender lo que leen y de escribir correctamente, tal como lo haría cualquier coetáneo oyente. He desarrollado este método sobre las bases teóricas de la gramática generativa y lo he experimentado, aplicado y difundido en un principio en México y posteriormente en Italia.

Cuando se habla de sordos y de su educación a menudo se omite el establecer una distinción fundamental entre los sordos que sa-

¹ He expuesto algunos de los temas de este artículo en el ciclo de simposios "La Lingüística desde El Colegio de México", en la mesa de la doctora Marianna Pool, "Entre hipótesis y datos: estructuras sintácticas y fónicas" (24 de octubre del 2000), y en la mesa de la doctora Oralia Rodríguez, "La adquisición de la lengua en situaciones de hipoacusia" (7 de noviembre del 2000).

La primera parte de este texto engloba y parcialmente modifica la presentación *La Logogenia y el desarrollo lingüístico de los sordos*, escrita en colaboración con Elisa Franchi y publicada en un boletín de circulación interna del INAH: *Diario de Campo*, núm. 28, Conaculta-INAH, noviembre 2000 (traducida al español por Marita de Teresa).

* Dirección de Lingüística, INAH.

ben español y los que no lo saben. Las personas que se volvieron sordas después de haber adquirido el español no tienen un gravísimo problema lingüístico porque, respecto al español escrito en particular, no son diferentes a los oyentes; sin embargo, entre los sordos prelingüísticos —quienes lo son desde antes de haber adquirido la lengua histórico-vocal de su comunidad—, es importante hacer notar que muy pocos llegan a tener una competencia lingüística en esa lengua. Muchos llegan a aprender una gran cantidad de elementos del español gracias a grandes esfuerzos tanto suyos como de sus maestros y terapeutas, pero si bien esto enriquece mucho su competencia comunicativa, casi nunca es suficiente para lograr que adquieran competencia en esta lengua. Quienquiera que tenga la capacidad de hacerse comprender de algún modo en una lengua dada, sólo porque de ella ha aprendido el léxico y una serie limitada de frases y oraciones, tendrá ciertamente competencia comunicativa en esa lengua, pero no competencia lingüística. A pesar de que existen sordos prelingüísticos, aun profundos, que saben español como si fueran oyentes, es un hecho que otros no logran desarrollar esta competencia y su uso de algunos elementos del español está limitado a situaciones comunicativas o escolares en las cuales disponen también de información proveniente de otras fuentes ajenas a la lengua (o sea proveniente de su experiencia, de su conocimiento del mundo, de la lengua de señas, de las imágenes, de la mímica, etcétera). Estos sordos a menudo rechazan la lectura, simplemente porque no entienden lo que leen, y enfrentan serias dificultades en la escuela porque no pueden comprender los libros de texto y sus escritos son muy elementales y a veces incomprensibles.

Es posible describir de forma más apropiada la situación de los sordos “que no saben español” en estos términos: a pesar de tener competencia comunicativa, no han desarrollado competencia lingüística del español. Si para tener competencia comunicativa puede ser suficiente haber aprendido el léxico, algunas frases y oraciones de la lengua y algunos procedimientos mecánicos para conformarlas, para tener competencia lingüística es necesario tener la capacidad para reconocer significados sintácticos. Consideremos los ejemplos siguientes:

- 1 a) El cuaderno esconde el libro.
- 1 b) El libro esconde el cuaderno.

colaridad y educación en español, sólo tienen competencia comunicativa mas no han desarrollado la competencia lingüística. Constatar que hay sordos que saben español y sordos que no lo saben es quizás el primer paso para enfrentar un problema muy a menudo subevaluado o hasta ignorado, pero cuyas consecuencias se dejan sentir en cada nivel de escolarización y en cada circunstancia: para los sordos que no saben español, ésta es una desventaja grave y profunda que se agrega a su discapacidad sensorial y que frecuentemente es malinterpretada.

Adquirir una lengua es un proceso muy distinto al de aprenderla, y el método de la logogenia tiene el objetivo de activar en los sordos un proceso de adquisición del español que sea lo más afín posible al proceso natural de adquisición de la lengua que se desarrolla en todos los niños durante los primeros años de vida.

Durante el curso de los años ha sido elaborada, a partir de los presupuestos teóricos de la gramática generativa, una teoría de la adquisición del lenguaje según la cual existe una facultad biológica innata que debe ser activada para permitir que el cerebro desarrolle la capacidad de comprender y producir un número infinito de oraciones de la lengua a la cual se está expuesto y de reconocer cuáles son las oraciones que le pertenecen a aquella lengua (o sea que son gramaticalmente correctas en esa lengua) y cuáles no. Se puede pensar en la facultad del lenguaje considerándola, por ejemplo, como el sentido de la vista: del mismo modo que la vista se desarrolla sólo si los ojos están expuestos a la luz y no se desarrolla si los órganos de la vista, a pesar de estar intactos, no son estimulados por la luz dentro de un periodo preciso a partir del nacimiento, así el desarrollo de la facultad del lenguaje se activa por la exposición a un *input* apropiado en un periodo crítico. Partiendo de este punto de vista es posible distinguir claramente entre el aprendizaje de una lengua y su adquisición:

Adquirir una lengua significa estar expuesto a un *input* adecuado, dentro del periodo apropiado, lo que permite el desarrollo de la facultad que está presente desde el nacimiento en el cerebro y disponible para ser activada. Se alcanza así la competencia lingüística que típicamente tienen todos los hablantes nativos de una lengua dada.

Aprender una lengua, en el contexto de la atención a niños sordos, significa aprender muchas cosas de esa lengua, pero sin lograr el desarrollo de la facultad del lenguaje. Poseer conocimientos ex-

plícitos y sistematizados sobre algunos aspectos de una lengua (aprender de memoria la conjugación de los verbos, por ejemplo), o haber aprendido un amplio léxico, o haber aprendido muchas frases y oraciones y algunos mecanismos para construirlas, no significa haber adquirido una lengua, porque este tipo de información no constituye el *input* apropiado para determinar el desarrollo de la facultad innata y, por lo tanto, no garantiza que se alcance aquella competencia lingüística específica que manifiesta cualquier persona que pueda producir y entender los ejemplos de este texto.

Dados estos supuestos, en el caso de que se desee hacer que los sordos adquieran una lengua histórico-vocal, debemos preguntarnos: *a)* ¿Es posible activar el proceso de adquisición de la lengua después del periodo de desarrollo normal (0-5 años)?; *b)* ¿Cuál es el *input* lingüísticamente relevante para activar ese proceso?, y *c)* ¿Cuál es la modalidad más apropiada para exponer a los sordos a dicho *input*?

El primero de estos problemas tiene una respuesta afirmativa basada en evidencias empíricas, puesto que hay sordos profundos prelingüísticos que han desarrollado competencia lingüística en una lengua histórico-vocal, y sin haber tenido un contacto previo con otra lengua, por ejemplo la lengua de señas. Desde el punto de vista teórico, debe ser considerada la hipótesis de que el periodo crítico para la activación de algunas facultades biológicas (como la vista o el lenguaje) es en realidad mucho más largo del periodo que se necesita en condiciones normales.

El segundo problema requiere determinar cuáles son los elementos de la lengua imprescindibles para que se active el proceso de adquisición. Como hemos visto, la competencia lingüística tiene que ver con la capacidad de construir y percibir significados sintácticos transmitidos por la estructura de la frase a través de pequeñas señales. Veamos otros ejemplos:

- 6 *a)* Ana dijo que vendré.
- 6 *b)* Ana dijo que vendrá.
- 7 *a)* El grupo, asesorado por María, empezó la huelga.
- 7 *b)* El grupo asesorado por María empezó la huelga.
- 8 *a)* También Ana come la pizza.
- 8 *b)* Ana come también la pizza.
- 9 *a)* (Hablando de pizzas) Quiero la caliente.
- 9 *b)* La quiero caliente.

También en estos ejemplos, son los significados sintácticos y no los léxicos (o sea los significados de cada una de las palabras) los que permiten distinguir entre las oraciones *a*) y las oraciones *b*): de nuevo, las informaciones sintácticas se manifiestan a través de pequeñas señales, como la oposición entre las formas de una palabra en 6, entre las formas de la entonación —que se manifiesta en la escritura por medio de la puntuación— en 7, o simplemente la oposición entre los órdenes en que están colocadas las palabras como en 8 y 9. Si se observa la lengua desde este punto de vista, se puede afirmar que todas las informaciones sintácticas (y no sólo las sintácticas) se manifiestan a través de oposiciones: las pequeñas diferencias que se muestran en cada par de ejemplos del 1 al 9 cambian el significado de las oraciones.

La percepción de la oposición es la base de toda experiencia, todo conocimiento. Cada instrumento de percepción que poseemos selecciona, registra, procesa, un tipo muy preciso y restringido de oposición, sin que le sea posible incursionar en otros tipos: el paladar registra oposiciones de sabores pero no tiene acceso a los colores, los ojos registran oposiciones de colores pero no tienen acceso a la temperatura, la nariz registra oposiciones de olores pero no tiene acceso a las ondas sonoras. La teoría y la experiencia de la logogenia proponen que la adquisición de la lengua se desarrolla por el hecho de que disponemos de una facultad biológica que accede a la percepción, selección, registro y procesamiento de oposición estricta y específicamente lingüística. Ésta se manifiesta en varios niveles, por ejemplo el fonético, el léxico o el sintáctico, para mencionar los más inmediatamente evidentes, y la logogenia privilegia la oposición sintáctica.

En los siguientes ejemplos mostramos cómo muy pequeñas diferencias también pueden volver agramatical una oración gramatical (el símbolo “*” indica agramaticalidad):

- 10 *a*) El niño come la manzana.
- 10 *b*) * El niño manzana la come.
- 11 *a*) El niño come la manzana.
- 11 *b*) * El niño comen la manzana.
- 12. *a*) El niño tiene calor.
- 12 *b*) * El niño tiene el calor.
- 13 *a*) El niño lee el libro.
- 13 *b*) * El niño lee libro.

- 14 a) ¿Quién viene?
14 b) * Quién viene.

El *input* relevante, que provee a la facultad de la adquisición del lenguaje toda la información necesaria para poder desarrollar la gramática de la lengua, por lo tanto, está constituido por oposiciones. Éstas permiten volver visibles e identificables las informaciones sintácticas: en todos los pares de ejemplos hasta aquí reportados, la diferencia por un solo elemento corresponde a una diferencia de significado o determina que una oración sea gramatical o agramatical. Proponer oposiciones a través de pares mínimos como los vistos hasta aquí, permite entonces que la información sintáctica que se necesita para la comprensión de la oración sea percibida con claridad y con precisión. Veamos otros ejemplos:

- 15 a) Tócame la mano.
15 b) Tócame con la mano.
16 a) A Ana le gusta el helado.
16 b) *A Ana le gusta los helados.

Lo que a menudo ocurre en el caso de los sordos que no tienen competencia lingüística es que ellos interpretan como idénticas las oraciones a) y b) arriba mencionadas, porque en 15 no reconocen el valor de la preposición *con*, y en 16 no ven la agramaticalidad.

La logogenia busca ofrecer a los sordos un *input* lingüístico significativo, o sea oposiciones expresadas a través de pares mínimos de oraciones que se diferencian por un solo elemento, como todos los hasta aquí propuestos como ejemplos. Las oposiciones están naturalmente presentes en la lengua en la cual los niños oyentes se hallan cotidianamente inmersos durante todas las horas que permanecen despiertos. En el caso de los sordos, en cambio, el *input* lingüísticamente relevante les puede ser presentado solamente durante algunas horas a la semana, por lo que se requiere encontrar un método que les haga inmediatamente accesibles y evidentes aquellas oposiciones sintácticas que son tanto o más necesarias para la interpretación de las oraciones que la información léxica.

Para verificar de modo detallado e inequívoco la comprensión exacta de toda la información presente en la oración, y para mostrar fácilmente el significado de nuevas oraciones, los pares mínimos se presentan en forma de órdenes escritas que el niño o el mu-

chacho ejecutan. Cuando no saben hacerlo, se enseña la orden a otra persona, que la ejecutará en presencia del niño, sin comentario alguno. He aquí algunos ejemplos de órdenes:

- 17 a) Tócame la nariz.
- 17 b) Tócate la nariz.
- 18 a) Pon el libro sobre la caja y ábrelo.
- 18 b) Pon el libro sobre la caja y ábrela.
- 19 a) Dame la tapa de la botella.
- 19 b) Dame la tapa y la botella.

El tercero de los problemas arriba expuestos es cuál sería el instrumento más adecuado para proponer a los sordos este tipo de *input*, y la respuesta fue: la lengua escrita. En primer lugar, el español es el único medio que es posible usar si se quiere obtener la adquisición del español como lengua materna; en segundo lugar, la forma escrita es la única que es integralmente accesible también para los sordos. La logogenia se realiza por lo tanto por escrito, proponiendo a los niños y adolescentes sordos pares mínimos de oraciones que les permitan ver oposiciones sintácticas y reconocer los significados relacionados con ellas: de este modo aun el sordo tiene acceso a aquellos aspectos del *input* lingüístico que son necesarios e imprescindibles para activar el proceso natural de la adquisición de la lengua.

Una vez que el proceso esté suficientemente adelantado, el sordo puede, a través de la lectura, acceder libremente a toda la información lingüística suplementaria que necesita para construir la gramática de la lengua, y lograr una competencia lingüística igual a la de los oyentes.

La práctica de la logogenia

La logogenia es, en su esencia, lingüística *aplicada* a un problema específico y, por lo tanto, cuenta también con algunas líneas esenciales para su aplicación.

Antes que nada quiero dejar explícitamente claro que el método de trabajo se aprende por medio de talleres: éstos son complemento indispensable de los cursos teóricos y se realizan bajo la supervisión de un logogenista atendiendo individualmente a niños sordos.

Los “logogenistas” espontáneos y autodidactas —de los que empieza a haber uno que otro— son tan irresponsables y peligrosos como lo serían los “médicos”, “fisioterapeutas” o “maestros” que se lanzaran a ejercer sin tener entrenamiento adecuado. Hecha esta advertencia, indicaré en seguida cuáles son los instrumentos básicos del trabajo de un logogenista.

En primer lugar debo mencionar que todo el trabajo se hace con base en la lengua escrita. Esta elección, sin embargo, ciertamente no define por sí sola a la logogenia, ya que también muchos otros especialistas en atención a niños sordos, de las más diferentes corrientes, usan o hasta privilegian la escritura en apoyo a sus métodos de trabajo: de hecho se puede usar la escritura en planteamientos teóricos y prácticos hasta opuestos a los planteamientos de la logogenia, como sucede, por ejemplo, cuando es usada para tratar de *enseñar* tradicionalmente la gramática de la lengua, por medio de la ejecución de ejercicios y tareas escolares. La escritura es simplemente el medio más evidente y más fácil para hacerles llegar a los niños sordos la lengua histórico-vocal, casi cualquiera que sea la postura teórica y los objetivos del operador. El elemento que define a la logogenia, entonces, no es el uso de la escritura, genéricamente buena para casi todo y todos, sino los siguientes dos puntos:

1) La identificación y la selección, con base en consideraciones teóricas y experimentales, del tipo de información lingüística que se considera necesario y suficiente para activar el proceso natural y espontáneo de la adquisición de una lengua histórico-vocal. Se afirma, genéricamente, que el activador de este proceso es la inmersión en la lengua. Ahora bien, si fuera necesario reproducir para los niños sordos la inmersión en la lengua tal y como es para los niños oyentes, simplemente no habría logogenia. En efecto, no es posible ofrecerles a niños sordos por lo menos tres años de una muy intensa y completa inmersión en la lengua, desde el momento de su nacimiento: ésta es precisamente la consecuencia más dramática de la sordera. Considero, sin embargo, que hay una enorme redundancia en la cantidad y en la calidad de los datos a los cuales se encuentra expuesto el niño oyente en su inmersión en la lengua y que es posible seleccionarlos, depurarlos y comprimirlos. El procedimiento de identificar y extraer lo indispensable es sumamente común: se realiza, por ejemplo, para confeccionar una botella de oxígeno para alguien que no puede tener un contacto natural con todo el aire que lo rodea, o cuando se prepara un medicamento o

una comida para astronautas. Como he dicho antes, el punto de partida propio de la logogenia es la consideración de que el factor fundamental de la experiencia de la lengua es la percepción de la oposición lingüística: la percepción de esta oposición, en sus varias manifestaciones concretas en la lengua, constituye el *input* mínimo necesario y suficiente para activar el proceso de adquisición. La logogenia identifica, selecciona y muestra oposiciones sintácticas, o sea, es para el niño sordo, el equivalente de lo que es una botella de oxígeno para quien no puede beneficiarse con la inmersión en todo el aire.

2) Las estrategias específicas de trabajo, o sea una técnica eficaz para lograr que el niño sordo perciba con precisión y claridad las manifestaciones concretas de oposición lingüística que se dan en la lengua. A propósito de estas estrategias, debo observar que no pueden ser mecánicas y no pueden ser enseñadas en abstracto. De hecho ésta es la razón por la cual insisto siempre en la necesidad de los talleres prácticos en la formación del logogenista. Me parece, sin embargo, legítima la curiosidad de saber cómo se hace logogenia, en la práctica, y efectivamente ésta es una pregunta que se nos hace muy a menudo, a veces antes de mostrar curiosidad hacia sus objetivos y su fundamentación teórica. Ya hemos descrito con algún detalle la práctica de la logogenia en varios textos, cursos y talleres; por ello aquí me limito a un resumen de lo ya dicho en los textos reportados en la bibliografía. En efecto, la práctica de la logogenia ha cambiado muy poco desde sus inicios, al contrario del análisis explícito de sus aspectos teóricos, que está progresando bastante, en particular en lo que se refiere a las implicaciones con respecto a la teoría relativa a la adquisición de la lengua y a la teoría relativa a la duración del "periodo crítico".

Los pilares del hacer logogenia son:

- a) Se usa **sólo** la escritura para **todo** el trabajo, cuidando especialmente la ortografía y la puntuación e ignorando completamente la manifestación oral de la lengua. Esta postura por supuesto absolutamente **no** implica que la tarea de oralizar a los niños se vuelva inútil: sus habilidades comunicativas y, por lo tanto, sus vidas serán sin duda mejores si aprenden a pronunciar y a leer los labios; esta tarea, sin embargo, debe seguir a cargo de los profesionales que están específicamente preparados para realizarla y no es asunto del logogenista. Las tareas respectivas del

maestro oralista y del logogenista deberían ser mantenidas separadas y diferenciadas, cada una con estrategias y objetivos diferentes, aun en el caso de ser eventualmente realizadas por la misma persona y con los mismos niños. En esta óptica, creo que los especialistas en la oralización de niños sordos deberían proponerse específicamente que éstos logren entender y hacerse entender oralmente en una situación de comunicación cotidiana y real, de la manera más espontánea posible —tal y como sucede con los niños oyentes— o sea sin tratar de enseñarles gramática o de darles información sintáctica explícita y consciente.

- b) No se recurre jamás a la lengua de señas, porque la “lengua materna”, por definición, es aquella que se ha adquirido a través de la *misma* lengua. La lengua que se aprende a través de *otra* lengua es y será una segunda lengua, una “lengua extranjera”, por muy bien que se la aprenda. La posición de la logogenia a este respecto es que lo ideal para todos los niños sordos es que sean bilingües nativos, o sea que adquieran dos lenguas maternas: el español a través del español y la lengua de señas a través de la lengua de señas. Subrayo dos puntos: 1) la condición de bilingüe es fácil y natural, como lo demuestra el hecho de que una gran parte de la humanidad es bilingüe sin ni siquiera tener conciencia de ello, y 2) la adquisición de cualquiera de las dos lenguas ni estorba ni facilita la adquisición de la otra.
- c) El objetivo de la logogenia es siempre y sólo lograr que el niño adquiera información sintáctica, a través de oposiciones, y que se dé cuenta de que esto es el contenido del curso. Debe serle evidente, entonces, que no tratamos de conversar con él, en un plano de comunicación real. Para los niños sordos y sus padres y maestros el uso de la lengua para dar y recibir información útil, para “comunicar”, prevalece con mucho sobre la atención a los aspectos sintácticos de la lengua, a las pequeñas señales que nos muestran la estructura de la oración. Es normal, entonces, que el niño en un primer momento crea que el logogenista está tratando de conversar con él. Puedo asegurar, sin embargo, que entiende y aprecia muy rápidamente el hecho de que el centro de interés va a ser la comprensión de la oración escrita, por muy inútil que ésta sea desde el punto de vista de una conversación normal.
- d) El instrumento fundamental de trabajo es el *par mínimo*, o sea un par de oraciones que difieren entre sí por un solo detalle, como

los pares ejemplificados en este texto. Lo importante es precisamente que el niño se dé cuenta (inconscientemente) de que a la diferencia formal entre las dos oraciones del par le corresponde una diferencia de significado, porque las dos oraciones dan información distinta. Esto se logra proponiendo los pares mínimos bajo forma de órdenes que el niño debe ejecutar. La ejecución de una orden permite controlar si el niño ha entendido o no ha entendido y, sobre todo, le da al niño una información absolutamente básica: cuándo y qué entendió o no entendió. Debe saber que no basta entender más o menos, que no sirve tratar de adivinar, que tal vez esto basta en alguna forma banal de comunicación pero que no es suficiente en absoluto para comprender autónomamente un texto escrito. Y esto le conducirá a poner atención a la oposición que se manifiesta en las dos oraciones del par mínimo y a empezar a registrar mentalmente el elemento que difiere en ellas.

- e) Las órdenes no deben tener ninguna utilidad práctica: si damos una secuencia de órdenes que conduzca a obtener una limonada, el niño entenderá que nuestro objetivo era enseñarle a hacer limonada y por lo tanto, para tratar de comprender las órdenes, se dejará guiar por su sentido común y por su experiencia de las cosas y de las limonadas, más que ponerle atención a todos los detalles lingüísticos de la oración. Por ello, o sea para evitar toda intromisión de factores extralingüísticos en la interpretación de la oración y centrar toda la atención en la información sintáctica contenida en ella, no debemos limitar las órdenes a lo razonable, esperable y sensato. Esto le permitirá entender que la lengua puede expresar, indiferentemente, cosas razonables y no razonables, lógicas e ilógicas, verdaderas y falsas, lícitas e ilícitas, posibles e imposibles en el mundo real. Además le resultará muy divertido tocarle la nariz a la maestra, jalarle el pelo a Pedro, hacerse una trenza y hacerme una trenza, quitarle un zapato a Juan y ponérmelo, quitarse un zapato y ponérselo a Juan, sentarse sobre el reloj de su mamá, sentar a la mamá sobre mi reloj, poner el café en el azúcar y poner el azúcar en el café, contar los suéteres colgados cerca del pizarrón, contar los botones de los suéteres colgados cerca del pizarrón, esconder el lápiz dentro de una manga de una camisa amarilla, dibujar una muñeca con tres piernas y un ojo, darme la tapa de la botella y darme la tapa y la botella, decirle a María que quiere comer y decir-

le a María qué quiere comer, decirle a María que es fea y preguntarle a María si es fea...

- f) Cuando el niño no entiende la orden, se la enseñamos a otra persona cualquiera, o a varias: los que la leen la ejecutan, sin ningún énfasis particular y sin comentarios. Desde la primera sesión de trabajo enseñamos a los niños a mostrar ellos mismos la orden que no entienden a otras personas y también al logogenista que la escribió. Esto les permite entender el significado de la oración y, además, que ésta es independiente de quien la lee y quien la escribe. Más adelante empezarán a escribir órdenes ellos mismos, e intercambiar órdenes divertidas o raras con niños y adultos, a todos les encanta.
- g) En todo el periodo en que estemos trabajando en la comprensión de la lengua, las órdenes, por raras que sean, deben ser realizables. Esto es indispensable porque naturalmente el niño no ejecutará una orden que no se puede ejecutar (por ejemplo *pon el escritorio en tu bolsillo*) y entonces nos quedaríamos con la inútil duda de saber y hacerle saber si no la ejecutó porque no la entendió o porque no era posible hacerlo. Podremos usar órdenes no realizables sólo mucho más tarde, cuando estemos ya en la fase de solicitarle al niño producción lingüística, con la finalidad de obtener que nos conteste *no se puede* o *no puedo* o con cualquier otra oración gramaticalmente correcta y apropiada a la situación.
- h) Las órdenes deben ser impartidas de manera rápida, repetida y desordenada, para evitar muy cuidadosamente que el niño aprenda de manera mecánica y memorice sus significados, con base en la secuencia en que aparecen o en otros detalles igualmente irrelevantes. La mecanización y la memorización de la interpretación son el mayor enemigo de la práctica de la logogenia, y sólo grandes dosis de atención, entrenamiento, experiencia y creatividad por parte del logogenista permitirán evitarlo.
- i) Es necesario mostrarle a los niños la oposición gramatical/agramatical —que es la reina de las oposiciones— haciéndole saber que la oración gramatical está bien, y le ponemos una palomita, y la agramatical está mal, no la aceptamos, y le ponemos un asterisco (supongo que no es necesario subrayar que se trata de mostrarle esta oposición, no de explicarle la razón de la agramaticalidad). ¡Atención! Los niños (y a veces hasta sus maestros) confunden la oposición gramatical/agramatical con oposiciones de otra naturaleza, como, por ejemplo, verdadero/falso o

lógico/ilógico. Es necesario —fácil y divertido— hacerles ver que *el niño come caca* o *el ratón come al gato*, “están bien” y tienen una palomita, mientras que *el niño come la tortillas* o *el gato comen al ratón*, “están mal” y tienen un asterisco. Ésta es una de las cosas que los logogenistas aprenden a hacer en los talleres y trabajando directamente con los niños.

- j) No hay y no debe haber una secuencia preestablecida según grados de dificultad de las estructuras sintácticas que le vamos mostrando al niño. Cuando se habla de adquisición de la lengua muy a menudo se piensa mucho más en la producción que en la comprensión. Sin embargo la adquisición de la lengua implica tanto la *comprensión* como la *producción* de oraciones y el hecho de que ciertamente haya etapas en la producción de los niños oyentes no significa necesariamente que haya las mismas etapas en el desarrollo de la comprensión. De hecho la comprensión en los niños oyentes es muy anterior y mucho mayor que su habilidad en la producción y no tenemos elementos para establecer exactamente cómo la desarrollan o qué necesitan para desarrollarla. El hecho es que los niños que adquieren la lengua en condiciones normales tienen acceso a **toda** la lengua, desde que nacen, y van procesando el *input* por sí solos, siguiendo etapas y procedimientos que no conocemos. La logogenia pretende reproducir lo más fielmente posible las condiciones normales de adquisición de la lengua y por lo tanto ofrece lo que más se acerca a toda la lengua, sin establecer secuencias de estructuras en función de sus grados de dificultad. Esto no quita que el sentido común y la experiencia y, sobre todo, las reacciones del niño vayan guiando al logogenista: no he encontrado nunca a nadie que empiece con una oración de tres renglones o que le escriba al niño *devuélveselo* antes que *dame una pluma*.
- k) Toda la primera etapa del trabajo debe estar orientada a la comprensión de órdenes y preguntas. La producción surgirá espontáneamente en un segundo tiempo. Se pueden hacer diálogos, escribir cuentos, jugar a adivinar qué es algo con base en su descripción, pedirle al niño que escriba en qué se parecen dos cosas, por ejemplo un pájaro y un avión. Es muy importante alimentar el placer y el interés de la producción, lo que implica que es necesario evitar el aburrimiento y el exceso de correcciones. No es necesario corregir todo y siempre: más bien hay que fijar-

se en los errores que el niño hace y buscar pares mínimos apropiados para proporcionarle la información que le hace falta.

- l) La sesión de logogenia ideal debe ser de una hora diaria e individual, ajustada al recorrido personal de cada niño. Varios intentos de impartirla a pequeños grupos han mostrado la dificultad de lograr un contenido que sea apropiado y útil para cada niño. Se obtienen con certeza resultados importantes con un curso de logogenia impartido durante un año escolar.
- m) Por lo que se refiere a la edad de los niños, se puede hacer logogenia desde que pueden empezar a leer (mucho antes de que puedan empezar a escribir) hasta, seguramente, todo el periodo de la primaria y un poco más. Por el momento no tenemos una cantidad de casos suficiente para enfrentar el problema de establecer cuál es el límite máximo del periodo crítico de la adquisición del lenguaje. Ya resulta bastante evidente, sin embargo, que se pueden lograr resultados muy buenos con adolescentes o jóvenes adultos cuyo punto de partida, con respecto a la competencia lingüística, no es cero: he encontrado una especie de competencia lingüística "a mancha de leopardo" en algunos adolescentes de escuelas secundarias especializadas, a partir de la cual se pueden obtener excelentes resultados (ver, en particular, los casos que he reportado en *Nicola vuole le virgole*).
- n) La pregunta que sigue es cómo le hacemos para estar seguros de ofrecerle al niño todas las estructuras de la lengua. La respuesta es que no podemos estar seguros, porque no hay en ningún lado una lista completa de las estructuras de la lengua y es además muy posible que de muchas de ellas todavía ni sospechemos la existencia. Y ésta es la razón por la cual el logogenista **debe** llevar al niño a la lectura. Cuando el niño pueda leer solo y con gusto encontrará en los textos todas las estructuras que le hagan falta para completar su proceso de adquisición.

Y ahora una breve lista de lo que no se debe hacer:

- a) No se deben usar palabras como "sujeto", "predicado", "artículo", "sustantivo", "verbo", "concordancia", "conjugación", etcétera. La etapa del análisis consciente y explícito de la lengua es y debe ser muy posterior a las etapas de la comprensión y de la producción. Se trata además de una etapa innecesaria e inútil para los fines de la adquisición, como está demostrado por el

hecho de que la mayor parte de la humanidad ha hablado y habla una lengua sin saber que ésta puede ser analizada. En el caso específico de los sordos, hablarles en términos gramaticales ciertamente puede estorbar su proceso de adquisición, precisamente porque no es posible que entiendan los términos y puedan realizar el análisis correspondiente **antes** de saber la lengua.

- b) No se debe tratar de enseñar la gramática, las reglas. De hecho no se debe enseñar nada, porque la logogenia **no** es un método de enseñanza: es un método de inseminación artificial de la lengua. Así como se puede usar un método artificial para echar a andar a un bebé natural, la logogenia usa un método artificial para echar a andar el desarrollo de una lengua natural. En ambos casos no se trata de *enseñar* algo sino de ofrecer un medio eficaz para componer una situación en la cual, por una causa cualquiera, una persona no tiene acceso directo a la activación espontánea y natural de un proceso biológico. El método habrá tenido éxito, en el caso de la adquisición de la lengua, cuando el niño pueda leer y escribir autónomamente, y cuando comprenda y produzca por escrito oraciones y estructuras diferentes de las que le hemos mostrado. Éste es, en efecto, uno de los rasgos distintivos de la lengua: que podemos comprender y producir oraciones que no hemos escuchado antes, y efectivamente tanto los niños oyentes como los niños sordos pueden decir que el gato ha "morido", y ciertamente esta palabra potencialmente correcta no la han escuchado antes.

En conclusión, los logogenistas queremos que los niños sordos puedan hacer con la lengua lo que hacen los oyentes (menos ser oradores): los oyentes podemos entender y producir oraciones gramaticales desligadas de cualquier contexto y hasta si eventualmente contradicen nuestra experiencia del mundo, como muestra el ejemplo siguiente:

- 20 a) Llegó la señora que vendió el globo que vuela sobre el techo.
20 b) Llegó la señora que vendió el globo y que vuela sobre el techo.

La b) contradice seriamente nuestras expectativas pero, ni modo, nos informa tajantemente que la que vuela sobre el techo es la seño-

ra, al contrario de lo que sucede en la *a*), que nos informa que es el globo el que vuela sobre el techo.

Puede suceder hasta que produzcamos y entendamos oraciones que contradicen la lógica, como en los ejemplos siguientes:

21 *a*) Llegarán Juan o Pedro.

21 *b*) ¿Llegará Juan o Pedro?

21 *c*) Juan llegará con Pedro.

En *a*) ponemos el verbo al plural aun si está claro que llegará una sola persona (¡mientras que en *b*), por el solo hecho de haber pasado de una estructura afirmativa a una interrogativa, el verbo vuelve a estar razonablemente en singular!). En *c*) el verbo está en singular aun si está claro que llegarán dos personas. Y obsérvese el siguiente par mínimo:

22 *a*) Noventa por ciento de los hombres están casados.

22 *b*) El noventa por ciento de los hombres está casado.

Según la lógica, “noventa por ciento de los hombres” y “el noventa por ciento de los hombres” son una cantidad idéntica de hombres, en plural, pero, en el universo de la sintaxis, resulta que sólo el primero es un plural mientras que el segundo es un singular.

O podemos entender y producir simples insensateces, como la siguiente:

23 *a*) Los círculos son cuadrados.

(Si no la entendiéramos no podríamos afirmar que se trata de una insensatez). En cambio sabemos que están mal —y no producimos— cosas tan “razonables” y “entendibles” como

23 *b*) * Los círculos es redondos.

Y todos los hablantes del español saben hacer estas maromas lingüísticas —y muchísimas más— sin ni siquiera tener conciencia de ello, lo que es precisamente la esencia del “saber español”.

Las líneas de investigación en curso

La práctica de la logogenia es un lugar privilegiado de encuentro entre la lingüística teórica y la lingüística aplicada a la adquisición de una lengua histórico-vocal por parte de niños sordos. La teoría lingüística, de cualquier orientación, puede beneficiarse con el aporte de muchos datos empíricos que no pueden ser obtenidos en otras condiciones porque, obviamente, no se pueden hacer experimentos, por ejemplo retardando o empobreciendo voluntariamente la exposición a la lengua de un grupo de niños. En este aspecto, la logogenia es un instrumento privilegiado de creación, acopio y sistematización de datos disponibles para cualquier tipo de investigación y es además un valioso instrumento de exploración y validación de hipótesis teóricas. La aplicación de la logogenia, por otro lado, se beneficiará sin duda con la interpretación y la fundamentación teóricas de los datos que surgen del trabajo realizado con los niños sordos y con el enriquecimiento de la teoría.

Nunca se puede saber de antemano cómo se desarrollará, en detalle, la espiral de conocimientos generados por el contacto entre teoría y práctica y cuáles serán las preguntas, las respuestas, los resultados y los fracasos que surgirán en el camino. En este momento, los principales temas de investigación que estamos enfrentando (el plural no es un plural mayestático: con muchísimo gusto hago constar que la logogenia puede contar ya con aportaciones teóricas y metodológicas de mis ex alumnas Elisa Franchi y Debora Musola) son los que indico en seguida:

Además de las grandes cuestiones ya mencionadas en la primera parte de este texto, uno de los objetivos actuales es profundizar en la comprensión del concepto de competencia lingüística. Es por ejemplo posible, trabajando con niños sordos, constatar que en ella hay etapas y analizar las características de estas etapas y su secuencia. En niños y adolescentes muy escolarizados hay claras islas de competencia lingüística (que he llamado "competencia lingüística a manchas de leopardo"), que será interesante identificar y describir tan pronto tengamos más de los cuatro casos, demasiado heterogéneos, que he descrito en detalle en mi libro *Nicola vuole le virgole*.

Otra tarea interesante es contribuir a identificar cuáles son los límites superior del periodo crítico y el mínimo posible en el caso de los niños sordos: en el caso de niños oyentes podemos decir que el límite superior es de cinco años pero esto nos indica que en con-

diciones óptimas son suficientes cinco años, no que la ventana del periodo crítico se cierra a esta edad. Por lo que se refiere al límite mínimo, se trata de establecer qué tan pronto podemos empezar a exponer a un niño sordo a la logogenia, tomando en consideración que no necesitamos que esté ya suficientemente maduro para escribir pero sí que esté suficientemente maduro para leer (siendo la etapa de la lectura anterior a la etapa de la escritura). Hasta el momento no hemos tenido acceso a ningún niño menor de cinco años y apenas ahora empieza a haber alguna posibilidad de que se nos confíen niños más pequeños.

Un problema importante que debemos enfrentar es la evaluación de resultados. Hay muchos cuestionarios para evaluar la adquisición de la lengua materna o de una lengua extranjera. Miden muchas cosas pero no hemos encontrado ni uno que mida la capacidad de entender la diferencia de significado que hay, por ejemplo, entre las oraciones que constituyen los pares número 3, 4, 7, 9 y 20 de este texto (y por supuesto de muchísimos otros pares mínimos que están ejemplificados en trabajos precedentes). En este momento hay una estudiante suficientemente valiente para haber elegido como tema de su tesis la búsqueda de un método confiable de evaluación. No sé todavía si esta tesis prosperará pero conste que el trabajo sería muy valioso aun si no encontrara lo que busca... Sin subevaluar en absoluto la importancia de elaborar un método confiable y significativo para medir la adquisición de competencia lingüística en niños sordos, quiero sin embargo agregar que ésta es *absolutamente evidente* para cualquiera que haga la experiencia de la logogenia, (padres, maestros, lingüistas). La prueba de que esta evidencia resulta confiable, y por el momento suficiente, está en la rápida difusión de la logogenia, que se debe precisamente al hecho de que se puede reconocer que algo sirve también antes e independientemente de la existencia de algún artefacto de control y medida: se adquirieron muchísimos conocimientos de astronomía o de agricultura mucho antes de disponer siquiera de anteojos o del concepto científico de falsificación... En el ámbito de la evaluación, sin embargo, la logogenia tiene ya por lo menos la virtud de permitir la detección convincente, en media hora, de la *falta* o las lagunas de competencia lingüística aun en niños sordos cuya competencia comunicativa y/o mecanización escolar son tan buenas que sus maestros y padres creen que saben español.

Un tema mucho más abstracto es tratar de hacer el inventario y

la descripción de cuáles son las oposiciones sintácticas necesarias y suficientes para activar el proceso de adquisición. Deben ser pocas, si juzgamos con base en nuestra experiencia con los niños, y hasta tan pocas que no salimos del asombro. Pero ¿cuáles son *precisamente*?, ¿cómo están interrelacionadas?, ¿son miembros de un conjunto o son elementos de una serie? Desde el punto de vista del trabajo práctico, por el momento asumimos: 1) la posibilidad de que el *input* que ofrecemos todavía no esté depurado al máximo y 2) la posibilidad, opuesta, de que no contenga todas las oposiciones necesarias (que es la razón por la cual insistimos tanto en hacer que los niños lean: la lectura les permitirá encontrar todas las oposiciones que eventualmente se nos estén escapando). Está claro, sin embargo, que una de las principales tareas de la logogenia es la de seguir depurando el *input*, “la botella de oxígeno”, para evitar la redundancia o la ausencia de datos, a sabiendas de que es el tipo de tarea que no se puede realizar muy rápidamente: ¡cien años después todavía están mejorando la aspirina!

Una característica notable de este método de trabajo es que podemos conocer *todo el input* que se ha ofrecido al niño. Es una ventaja muy considerable porque hace posible la correlación precisa entre el *input* ofrecido y los resultados obtenidos, desde los puntos de vista de la cantidad, la calidad y la sucesión temporal de los eventos. El problema es que el acopio de datos es muy lento: cada niño necesita un año escolar de logogenia al ritmo de una sesión diaria de una hora; cada logogenista, por lo tanto, puede atender un máximo de cinco o seis niños por año escolar; la formación de un logogenista requiere por lo menos de un año de cursos universitarios y talleres; por el momento hay sólo cuatro formadoras de logogenistas; los niños a los cuales tenemos acceso son heterogéneos por edad, grado de sordera, asistencia a las sesiones (en México la mayoría no puede asistir una hora diaria), antecedentes escolares y lingüísticos. En estas condiciones, no debería ser necesario explicitar —pero quién sabe— que la creación, el acopio y la sistematización de datos estadísticamente significativos y los relativos análisis son inherentemente lentos, como por otra parte sucede en muchos ámbitos del quehacer científico, lo que de ninguna manera constituye un defecto del trabajo.

Para concluir, quiero por lo menos mencionar rápidamente que el procesamiento de oposiciones en el desarrollo de la adquisición no nos dice nada con respecto a las características que debe tener el

cerebro para ejecutarlo, y por lo tanto no apoya a ninguna teoría cognitiva en particular, así como la aplicación de la logogenia no está restringida a los generativistas y puede ser útil hasta para los conductistas, si todavía existen. El planteamiento de que haya receptores, sensores, específicos para captar oposiciones sintácticas (y, más en general, lingüísticas), tal y como hay receptores específicos para los olores, los sabores, los colores o la temperatura, es un punto teórico importante que, sin embargo, desafortunadamente no puede ser confirmado por el lingüista: éste sólo puede señalarlo al neurocientífico y rogarle que, por favor, los busque.

Bibliografía

- Cianfanelli, Anna, *L'insegnamento delle materie letterarie Atti del XLIV Convegno Nazionale di Aggiornamento*, Siena, Associazione Italiana Educatori dei Sordi, Cuneo, 23-28 agosto 1998, Ed. Cantagalli, 1999.
- Franchi, Elisa, "Nel mondo dei sordi: un cammino verso il linguaggio. Il ruolo delle categorie funzionali e la Logogenia", Venezia, tesis de Licenciatura, Dipartimento di Italianistica, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Venezia, 1997-1998.
- Musola, Debora, "La Logogenia. Viaggio al centro della lingua: la nascita della lingua nei sordi", Padova, tesis de Licenciatura, Dipartimento di Linguistica, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Padova, 1999-2000.
- Radelli, Bruna, "El cuál y el cómo en la sintaxis del Español", en *Homenaje a Jorge A. Suárez*, Beatriz Garza Cuarón y Paulette Levy (eds.), México, El Colegio de México, 1990.
- , "Buscando configuraciones sintácticas y sus significados: pistas para neurólogos", en *Homenaje a Leonardo Manrique C.*, Martha Muntzel y Bruna Radelli (coords.), México, INAH (Científica), 1993.
- , "Naturaleza del lenguaje y problemas para la rehabilitación de los niños sordos", en *Memorias del Segundo Encuentro de Lingüística en el Noroeste*, México, Universidad de Sonora, 1994.
- , "Agramaticalidad, ambigüedad sintáctica y metáfora: criterios e instrumentos para evaluar la adquisición de competencia lingüística", en *Dimensión Antropológica*, vol 1, INAH, 1994.
- , "Significados sintácticos", en *Estudios de lingüística formal*, Marianna Pool Westgaard (ed.), México, El Colegio de México, CELL, 1997.
- , *Nicola Vuole le virgole - Introduzione alla Logogenia*, Bologna, Decibel-Zanichelli, 1998.
- , "La logogenia en el desarrollo de los sordos", en *Memorias del XV Congreso FEPAL*, España, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A. Coruña, 1999.
- Radelli, Bruna y Julio Collado Vides, "Una hipótesis acerca de la naturaleza del lenguaje", en *Tiempo, población y sociedad. Homenaje al Maestro Arturo Romano*, Ma. Teresa Jaén, Sergio López, Lourdes Márquez, Patricia O. Hernández (eds), México, INAH (Científica), 1998.