

Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos

María del Pilar Fernández-Viader

Resumen

Se aportan reflexiones sobre los cambios que se están produciendo en la actualidad en educación de los sordos en nuestro país. Se presentan las líneas básicas que fundamentan los nuevos proyectos educativos bilingües-biculturales. La autora plantea consideraciones acerca de la necesidad de incorporar estos modelos en el currículum de formación de los profesionales de la educación.

Descriptorios (o palabras clave):

Sordera. Educación bilingüe. Atención a la diversidad. Formación del profesorado.

Justificación

El objeto de esta aportación es plantear un marco de reflexión sobre la experiencia que se ha venido desarrollando en nuestro país en las últimas décadas para ofrecer una respuesta educativa adaptada a las necesidades educativas de los alumnos sordos. El propósito que nos mueve a abordar esta temática es que, en alguna medida, pueda ser de utilidad para reconsiderar los contenidos del currículum de formación inicial que ofertamos en los Planes Docentes de las asignaturas troncales desde las Facultades de Educación y de Formación del Profesorado, particularmente en las Titulaciones de Maestro de Educación Especial y de Especialista en Audición y Lenguaje. Parece existir consenso unánime en que los futuros profesionales de la educación deben concluir su formación con un bagaje de recursos que les permita participar en la toma de decisiones optimizadora para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades de todos y cada uno de sus futuros alumnos. En nuestro caso concreto nos referimos a los alumnos con discapacidad auditiva.

Antecedentes

En la mayoría de sociedades observamos unas altas relaciones de interdependencia entre los logros académicos de los ciudadanos y su acceso a la cultura y a determinados ámbitos y de participación en la vida ciudadana. Frecuentemente, cuando la respuesta educativa no se adaptó a las necesidades de los alumnos éstos resultaron excluidos de los caminos y de los beneficios que la sociedad occidental ha ido construyendo. Si consideramos los ámbitos, situaciones y oportunidades de participación social y de toma de decisiones ocupados por los sordos en nuestro país, comprenderemos la urgencia de que se produzcan cambios de tradiciones ancestrales que relegaron a los sordos a lo que podríamos denominar, tal vez radicalmente, como una exclusión social, y de acceso a los bienes culturales. La situación de analfabetismo funcional en que se halla un alto porcentaje de estos ciudadanos nos mueve a buscar nuevos caminos y alternativas en la educación de estos

ciudadanos, de manera que les permita el acceso al derecho de ciudadanía y la participación en la sociedad en igualdad de oportunidades. Lamentablemente, algunas políticas que pretendieron ser "inclusivas" para los sordos tuvieron consecuencias contrarias a los propios fines de la educación y han producido resultados que mantienen a los sordos alejados de las vías de acceso a la igualdad de oportunidades (MEC, 1996; Fernández-Viader, 1997c,1999a).

En nuestro país disponemos de una dilatada experiencia en la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas y escuelas ordinarias y, en el caso de los alumnos sordos, esta experiencia se generalizó en las últimas dos décadas en algunas de nuestras Comunidades Autónomas. Varias promociones de estudiantes concluyeron su escolaridad obligatoria en esta modalidad de escolarización. Entre los resultados obtenidos podemos adelantar que, si bien las propuestas integradoras partían de la aceptación y el respeto a la diversidad, de la tolerancia a las diferencias, y de la defensa y reivindicación del derecho a una educación para todos, no segregadora, algunos de los planteamientos didácticos y organizativos para ofrecer aquella respuesta educativa integradora resultaron erróneos y, en consecuencia, no dieron los resultados deseados. Lamentablemente, en frecuentes ocasiones se confundió el término "inclusión" con el de "ubicación física" de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias. En frecuentes ocasiones se hicieron interesantes esfuerzos e innovaciones, incorporando recursos materiales, humanos y organizativos en los centros y se realizaron adaptaciones curriculares. Pero, lamentablemente también en frecuentes ocasiones fueron obviados los recursos de acceso al currículum, recursos excepcionalmente importantes cuando nos referimos a alumnos con discapacidad sensorial. La negación de las adaptaciones de acceso fue consecuencia de la negación de la diferencia, provocando resultados que, en cierto modo, podríamos catalogar como de "violencia encubierta" en las aulas con alumnos sordos.

Parece una obviedad afirmar que, para los sordos, el acceso a la educación y a la cultura se consigue cuando la respuesta educativa que se les ofrece se adapta a sus necesidades y que la planificación de la respuesta educativa adaptada debe sustentarse en el reconocimiento y el respeto a sus diferencias específicas. Para los jóvenes estudiantes sordos la diferencia es únicamente el canal por el cual pueden acceder a la información y, en consecuencia, al currículum escolar.

Algunos proyectos educativos que pretendieron ser "inclusivos" para los sordos obviaron esa diferencia. En lugar de concebir la sordera desde una visión educativa y sociocultural, comprensiva y respetuosa con la diversidad, partieron de una perspectiva clínica y limitadora de estos alumnos, olvidando un aspecto fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano: la importancia del acceso a la comunicación y al significado compartido, por unas vías de acceso diferentes en estos ciudadanos (Fernández-Viader,1992a; 1993a; 1994b). Es sabido que, para los sordos, la vía de acceso a la información más completa es la vía visual. ¿Cómo fue posible olvidar esta evidencia?

Asimismo, con más frecuencia de lo deseable, se olvidó el valor de las prácticas sociales con iguales, nos referimos al interés de los intercambios

comunicativos con otros compañeros, sordos y al contacto con modelos de referencia sordos adultos (Fernández-Viader,1994c; 1996a).

Parece evidente que, cuando la respuesta educativa obvia aspectos diferenciales de los alumnos muy difícilmente podemos hablar de respuesta adaptada y optimizadora para el desarrollo. Esto tiene consecuencias en el logro de los fines últimos de la educación: la completa integración y participación activa y comprometida de los ciudadanos en la sociedad. ¿Dónde participan aquellos jóvenes o adultos sordos que concluyeron sus estudios obligatorios? ¿En qué ámbitos de la sociedad conquistaron su espacio de participación? ¿De qué herramientas les dotó la escuela para dicha conquista? ¿Qué parte de responsabilidad acerca de los resultados obtenidos deben ser atribuidos a la sordera como tal? ¿Qué parte de responsabilidad debemos atribuir a las prácticas educativas? ¿Qué responsabilidad debemos asumir desde las Facultades de Educación?

Parece necesario aportar a este foro nuestra reflexión acerca de que, con más frecuencia de lo que hubiera sido deseable, los planteamientos inclusivos para los sordos fueron erróneamente interpretados o desarrollados. Dicho error lesionó los objetivos específicos de la integración, sino que, desde nuestro punto de vista, contribuyó a la creación de situaciones que, en cierto modo, podrían ser etiquetadas de violencia estructural en algunas aulas y centros, y que, en proporción más alta de lo deseable, provocaron resultados opuestos a los pretendidos.

Después de un período en que la visión "oyentizadora" de los sordos fue dominante, hemos comenzado a recoger las consecuencias de aquel modelo. Son escasísimos los estudiantes sordos que han superado con éxito sus estudios secundarios y que han logrado acceder a la Universidad (MEC,1996; Fernández-Viader,1997c,1999a). El problema no ha sido resuelto para la mayoría de estas personas. Siguen engrosando las bolsas de lo que se ha denominado comúnmente fracaso escolar, más para aquéllos cuyas familias poseen un nivel socioeconómico bajo o habitan alejados de las grandes poblaciones. Y es de todos conocido que el acierto de un modelo educativo se produce cuando ofrece una respuesta válida para la mayoría de alumnos.

Nuevas propuestas de futuro: Los proyectos educativos bilingües - biculturales

En el último lustro diferentes escuelas de sordos de nuestro país han comenzado a revisar sus proyectos educativos y curriculares, como respuesta a las propias inquietudes de los profesionales de las escuelas y a las demandas de diversos estamentos (familias con hijos sordos, profesionales de la educación, especialistas en audición y lenguaje y asociaciones de Personas Sordas) que reivindican con fuerza cambios profundos en la educación de los sordos.

En consecuencia se han comenzado a desarrollar propuestas novedosas para esa respuesta educativa. Se trata de proyectos educativos y curriculares que parten de concepciones socioculturales de la sordera y de la consideración de

las Personas Sordas como grupo minoritario, con una lengua y una cultura propias. En consecuencia, han comenzado a surgir los proyectos educativos bilingües y biculturales en las escuelas de sordos. Se trata, en suma, de un cambio de mirada, un cambio en la concepción del sordo, muy distinta a la consideración del sordo como no capacitado o no válido. Es una concepción de las personas Sordas entendidas como grupo minoritario, como grupo cultural, con una lengua propia (la lengua de signos) (Fernández-Viader, 1994c;1995c; 1996a).

Esta visión antropológica y sociocultural de los sordos está generando nuevos proyectos educativos para los sordos en nuestro país redundando en cambios importantes en los modelos de organización de la respuesta educativa a estos alumnos. Hace seis años se iniciaron en la Comunidad de Madrid y en Cataluña varias experiencias piloto y, en la actualidad este tipo de experiencias está extendiéndose por toda nuestra geografía.

Destacamos dos factores que, entre otros, han propiciado el desarrollo de proyectos bilingües y biculturales para los sordos en España: el cuestionamiento de los resultados obtenidos en la educación de estos alumnos en el país, y la difusión de resultados favorables de experiencias educativas bilingües pioneras en los países más avanzados de Europa. Algunos de estos proyectos han surgido de la reflexión interna de los equipos de profesores y Consejos Escolares de antiguas escuelas de sordos de tradición clínica u oralista; otros se han gestado en escuelas ordinarias, transformadas en escuelas de integración preferente para alumnos sordos.

Requisitos que pretenden cumplir las escuelas bilingües-biculturales para sordos

Tal vez sea conveniente recordar aquí que, cuando se habla de bilingüismo y de proyectos de educación bilingüe-bicultural podemos hablar de proyectos y metodologías muy diferentes que, a veces, se acogen bajo la misma denominación (Fernández-Viader,1996a; 1996b).

Como es conocido, por la historia de la educación de los sordos en nuestro país, en la Comunidad Sorda española existen dos lenguas de Signos : la LSC (Lengua de Signos Catalana, circunscrita a ese ámbito territorial) y LSE (Lengua de Signos Española, usada en el resto de nuestra geografía, con diferentes variantes) (Fernández-Viader et al 2000).

Por todo lo anterior intentaremos plantear las condiciones fundamentales que intentan cumplir los actuales proyectos educativos que se definen como bilingües-biculturales para los alumnos sordos (Fernández Viader, 1994a;1999a) que pretendemos sintetizar a continuación:

a) La Lengua de Signos es el instrumento de comunicación y de transmisión de los contenidos del currículum preferente en las aulas con niños sordos. Parece evidente que, para realizar una planificación educativa de estas características será imprescindible que la Lengua de Signos tenga en la escuela el mismo status que el resto de lenguas de la

Comunidad Educativa. En consecuencia, debe ser un medio de comunicación normalizado para la transmisión, en la escuela, de los contenidos de las diferentes áreas curriculares a los niños y también de las actitudes, valores y normas sociales, tan importantes para la educación de los futuros ciudadanos.

Por consiguiente, está presente, desde el principio, en las reuniones de alumnos, de profesores y de padres, en los Claustros, en el Consejo Escolar, y en todos aquellos encuentros o reuniones de trabajo donde se adopten decisiones para esta educación. Debe crearse un ambiente de inmersión lingüística en Lengua de Signos. Todos los profesionales deben ser signantes competentes. Se trata de proyectos "lingüísticos" y culturales, donde la calidad de la comunicación resulta una variable de peso para obtener los resultados deseables. Se deduce que los diferentes agentes educativos que participan en un Proyecto Educativo bilingüe-bicultural deben ser competentes en las diferentes lenguas que se incorporan en el Proyecto.

b) La Lengua de Signos es un área del currículum escolar, considerada como contenido de estudio para los niños. Esta consideración fortalece su status de lengua de prestigio, y contribuye a que los alumnos progresen en competencia en dicha L de S. También les facilita el acceso al conocimiento de las restantes lenguas de la comunidad y a la escritura. Y favorece la reflexión metalingüística (la reflexión lingüística sobre la Lengua). En consecuencia, deben elaborarse los diferentes niveles de concreción de esta Lengua para su inclusión como área curricular.

c) En el currículum se incorporan contenidos curriculares específicos de la Historia y de la Cultura Sorda. Se trata de proyecto bilingües-biculturales, en consecuencia, incorporan contenidos sobre la Historia y la Cultura propios de esta minoría cultural. Los alumnos deben poder estudiar estos contenidos, con un programa preciso, bien construido y con evaluaciones equiparables a las de las restantes asignaturas. Es aconsejable que estos contenidos sean impartidos por un profesor sordo.

d) En las escuelas bilingües-biculturales para Sordos debe haber profesionales Sordos, como modelos de identificación.

e) Es imprescindible que todos los profesionales que participen en el proyecto crean en él. Como cualquier otra cuestión que afecte al desarrollo y educación de los futuros ciudadanos, no puede abordarse un proyecto de estas características con frivolidad, como consecuencia de que llega o "una nueva ola" o corriente de modernidad. Difícilmente podemos embarcarnos en un nuevo reto educativo si no abocamos en él no sólo un bagaje de profesionalidad, sino también de ilusiones y expectativas.

f) Un programa de estas características, como debe iniciarse con estricto rigor metodológico, sin precipitación ni improvisaciones, realizando un seguimiento del proceso y estudiando su efectividad. Debe poner énfasis en la evaluación no sólo de su puesta en marcha, sino también continuada. De lo contrario, desde el principio la experiencia podría verse abocada al fracaso.

Apuntes sobre la normativa en que se sustentan las propuestas bilingües-biculturales

Los proyectos bilingües y biculturales comienzan a desarrollarse en nuestro país tras las conclusiones de la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad** (7 a 10 de junio, 1994), celebrada en Salamanca, organizada por el Gobierno español, en cooperación con la UNESCO, y con representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Como es conocido, en dicha Conferencia fue aprobada la **Declaración de Salamanca**, en la que se explicita con claridad que, para los sordos, debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación, de manera que (el subrayado es nuestro):

"Se deberá **garantizar** que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país" (artº 21).

Así como "Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordo/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en clases **especiales o en clases y unidades especiales** dentro de las escuelas ordinarias" (Declaración de Salamanca, 1994; artº21).

Posteriormente el Real Decreto de 28 de Abril de Ordenación de la Educación Especial de los/as Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (B.O.E. nº 131 de 2/6/95) explicita que:

"La Administración Educativa **favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes** que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo"

"Igualmente, **promoverá la formación de profesores** de apoyo y tutores de estos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el **dominio de la lengua de signos**".

Seis meses más tarde, en diciembre de 1995, el Consejo de Ministros aprobó el Real Decreto 2060/1995, por el que se establece el título de Técnico Superior en Interpretación de la lengua de signos y las correspondientes enseñanzas mínimas. Dicho Real Decreto supone el reconocimiento oficial de esta figura como profesional de pleno derecho. En diferentes Comunidades Autónomas una primera promoción de estos técnicos superiores ha concluido sus estudios y jóvenes expertos en interpretación de la Lengua de Signos están accediendo a las aulas de Secundaria ejerciendo como intérpretes para los jóvenes sordos, sus compañeros y profesores.

Consideraciones finales

Todavía nos queda un largo camino por recorrer para ofrecer la respuesta educativa adaptada a las necesidades diferenciales de todos y cada uno de nuestros estudiantes sordos. La primera promoción de estudiantes bilingües se encuentra actualmente cursando educación infantil y primaria. Por otro lado, se trata de proyectos con matices distintivos, diferenciados entre sí y muy frágiles,

dada nuestra falta de tradición al respecto (Fernández Viader, 1997c; 1999a). Añadir las dificultades propias de un aparato administrativo institucional escasamente flexible para la provisión de plazas de profesionales en los centros. Este condicionante es una variable a controlar en el futuro para la continuidad y estabilidad de los proyectos que están en auge.

Paralelamente al surgimiento de proyectos educativos bilingües-biculturales para los sordos se mantienen y extienden en el país los servicios de interpretación en las aulas de Secundaria. Además, por la escasez de maestros sordos titulados, se han comenzado a introducir en las escuelas educadores sordos, todos ellos profesores de lengua de signos, bajo la denominación y función de **asesores sordos**.

Parece lógico que, en consecuencia, esta nueva concepción de la sordera y de la educación de los sordos impregne también nuestras Facultades de Educación y se incorpore en los Planes Docentes de determinadas materias. En algunos países están avanzando en esta línea (Duhart y Castilla, 1997). En definitiva se trata, valga la redundancia, de **no hacer oídos sordos al respeto y aceptación de las diferencias**. A nuestro entender ése es el punto de partida para que nuestros estudiantes sean modelo de tolerancia y de respeto a la diversidad, como todos aspiramos.

Pero la consecución de nuevos cambios en educación nunca resulta cómoda o sencilla, no sólo por el peso de las inercias y de las concepciones invalidantes sobre la discapacidad, sino también por posibles resistencias a la cesión de lo que podríamos denominar "parcelas de poder", existentes en todos los ámbitos de la sociedad. No debe extrañarnos encontrar incomprendimientos y obstáculos a nuevos planteamientos en educación ya que éstos implican comprensión y sensibilidad hacia la diversidad. Como afirma Federico Mayor Zaragoza (1994):

"En nuestro mundo, constituido de diferencias de todo tipo, no son los discapacitados, sino la sociedad en general la que necesita una educación especial para convertirse en una auténtica sociedad para todos".

Debemos ser conscientes de las posibles trabas y dificultades que hallaremos en el camino. Ello justifica que desde aquí hagamos una llamada a la participación en cambios optimizadores en la educación de los sordos.

María del Pilar Fernández-Viader (*)

Referencias bibliográficas

DUHART, S. y CASTILLA, M. (1997). Modelos divergentes; una propuesta de convivencia en la formación de profesores de sordos de grado universitario. Comunicación. IV Congreso latinoamericano de educación Bilingüe para sordos. Bogotá. Colombia.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (1992b). Comunicación preverbal y deficiencia auditiva. Reflexiones para la intervención psicopedagógica y la

investigación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,14,223-233.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (1993a). Estrategias comunicativas en el niño sordo en contexto familiar. Interacción comunicativa. Díadas homogéneas y díadas heterogéneas. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (1994 b). Dificultades de la audición. En Santiago MOLINA (Dir) Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial (pp 245-271). Alcoy. Alicante: Marfil.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (1994 c). Reflexiones sobre el interés de la educación bilingüe para los niños sordos Afim,4, 3-5.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (1995 c). Implicaciones educativas de la sordera. El bilingüismo una alternativa. Faro del Silencio, 148, 61-66.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (1996a). Interés de la educación bilingüe para los niños sordos. Fiapas, 49,16-21.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (1996b). La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres- hijos. Barcelona: PPU-CNSE-ONCE.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (1997c). La integración de los alumnos sordos en España. Un balance después de doce años. ¿Qué opinan los Sordos? ¿Qué opinan los padres? ¿Qué opinan los maestros? INSOR, Vol I, 3,70-76.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar (1999a). Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los sordos en España. En Carlos SKLIAR (Org).Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos (pp189-213) Porto Alegre, Brasil: Mediação.

FERNÁNDEZ VIADER, María del Pilar et al. (2000a) Aprenem LSC. Barcelona: Centre Telemàtic Editorial.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1994) Presentación. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca

MEC (1996). Las personas sordas y su realidad social. Un estudio descriptivo. Madrid: Centro de Desarrollo Curricular.

(*) Universidad de Barcelona. Texto publicado en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>.