

La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos

Ruth Claros-Kartchner

Introducción

Hace un tiempo atrás asistí a una mesa redonda que se enfocaba en dar respuesta a los desafíos que enfrentan las personas sordas y sus familias en el ámbito de la educación. Solamente dos personas de diez en esta mesa redonda eran personas sordas. Es importante hacer notar esto y la diferencia se discutirá más adelante. Había muchas perspectivas diferentes en cómo responder a esos desafíos. Los participantes venían de campos de estudio diferentes, tales como audiología, educación, psicología, medicina, etc. A veces ofrecían ideas que no coincidían en absoluto, pero al escucharlos se me ocurrió que era importante demostrar, primero que nada, que las personas sordas constituyen un grupo étnico. Una de las razones por las que considero de gran importancia establecer a la comunidad sorda como un grupo étnico, es que en esta educación inclusiva debemos tener claro el espacio que ellos deben ocupar. El Ministerio de Educación de Chile ha publicado un folleto llamado "Nuestro Compromiso con la Diversidad" (2005), el cual señala los acuerdos internacionales que han apoyado este tipo de educación:

"De estas acciones se pueden destacar: Convención Mundial sobre Derechos del Niño, Naciones Unidas (1989); La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos UNESCO (1990); la Declaración de Salamanca y Marco de Acción, UNESCO (1994); las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad, Naciones Unidas (1993); la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad, OEA(1998), entre otras," y más recientemente la corroboración de la Convención Sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad firmado por la Ministra de Planificación a nombre del Gobierno de Chile ya ratificado por la Presidenta Michelle Bachelet en Agosto del 2008 (p.13).

A partir de este mismo documento, listaré brevemente los eventos que llevaron a la ley de integración en Chile: (1) El informe Warnock de 1978; (2) En 1989 se elaboran nuevos planes y programas de estudio para diferentes discapacidades; (3) En la década de los 90 Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el fin de lograr una educación de calidad con equidad; (4) En 1994 se promulgó la Ley 19.284 para la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad...; (5) A partir de 1998, la educación especial contó por primera vez con recursos financieros del presupuesto nacional que han permitido desarrollar diversas acciones de apoyo y de entrega de recursos pedagógicos... (p. 10-14).

En vista de estos esfuerzos para lograr una educación inclusiva, es necesario determinar cómo deben ocupar ese espacio las personas sordas. En primer lugar hay que establecer que el problema más grande que enfrentan estos

estudiantes es un problema de comunicación. Sin la posibilidad de comunicarse y acceder a la información que se maneja en las escuelas, es difícil, si no imposible acceder a “una educación con equidad.” Luria y Yudovic (1994) explican que “La actividad mental humana se desarrolla bajo las condiciones de la comunicación auténtica con el ambiente a través del cual el niño adquiere de los adultos la experiencia de muchas generaciones.” Entonces debemos pensar en cuál es “el ambiente a través del cual” el niño aprende mejor “la experiencia de muchas generaciones.” En este entorno debe existir un idioma común para la comunicación. Sin ese idioma común no puede haber comunicación. Afirmo que el idioma natural de la persona sorda es el idioma de señas, el cual es visual espacial. Yo defino como idioma natural aquel que el niño está mejor equipado para adquirir. Entonces quizás el problema no es que las personas sordas no tienen audición, sino que no hay un idioma común, natural del niño sordo, con el cual se puede comunicar con su maestro o maestra y con los otros estudiantes para formar parte de un ambiente que promueva la actividad mental para que ésta se desarrolle en forma normal.

Yo no sé japonés. Si fuera a estudiar a Japón, hasta aprender el idioma yo estaría **insertada** en el sistema, pero no podría participar ni aprender. O sea, no podría ser incluida. Mi actividad mental se avocaría a tratar de aprender el idioma y a copar con la frustración del momento. Además, cualquier avance académico se vería postergado hasta que yo pudiera funcionar en japonés, al punto de tener una competencia lingüística adecuada para acceder al material académico. La otra alternativa sería que yo asistiera a una escuela bilingüe español / japonés, en la cual pudiera acceder, por lo menos en parte, al currículo nacional en español, mientras yo aprenda el idioma japonés. Es por eso que yo pienso que la inclusión de las personas sordas amerita, primero que nada, una discusión que los establezca como un grupo étnico dentro de un país, considerando la diversidad desde una perspectiva cultural-lingüística, para luego proponer lo que yo considero un modelo verdadero de integración para este sector de la población.

Un grupo étnico

El concepto de las personas sordas como grupo étnico debe ser entendido en todo el mundo ya que ellos forman parte de todas las sociedades del mundo, pero debe ser entendido especialmente por educadores y por aquellas personas que tienen el poder de decidir cuál es la mejor manera de educar a este sector de la población.

“Los grupos étnicos”, escribe Paulston (1976), “tienen una herencia colectiva con recuerdos compartidos de una historia pasada” (p. 179) y Fishman agrega que “Perteneceemos juntos a un grupo. Tenemos algo en común. Por lo tanto, Vohra (1986) explica que la etnia ayuda a los individuos a contestar las preguntas existencialistas de **“¿Quién soy yo?” (p. 69) y también es importante saber ¿Qué es especial acerca de mí?** De acuerdo a lo anterior, hay una fuerte conexión entre la etnia y la identidad, porque para poder definir ‘etnia’ debemos primero definir nuestra identidad, lo cual hacemos al hacer contacto con otros seres humanos. En el libro “Wittgenstein’s Philosophy of the

Mind”, Vohra (1986) señala que “...la identidad se adquiere por y a través de la cosmovisión de la persona..., no por una teoría que es responsable de juzgar la identidad personal” (p.68). Más tarde continúa diciendo que “Uno no puede conocer el ‘Yo’ o la mente o a sí mismo si está aislado del mundo. Al contrario, uno conoce su identidad cuando uno conoce el mundo. Dicho de otro modo, el conocerse a sí mismo comienza cuando uno hace contacto con el mundo y no antes” (p.81), es decir, cuando uno hace contacto con otras personas que habitan a nuestro alrededor, mas notablemente y de manera inmediata – la familia.

El mundo de un niño puede ser amistoso, protegido, seguro, etc., o puede ser hostil, dañino, peligroso, violento y presentar muchos riesgos. El ambiente en el cual el niño se desenvuelve y los seres humanos que lo rodean son parte integral del mundo del niño y es con estos seres humanos que el niño hace contacto. Es en este mundo que “La actividad mental humana se desarrolla...” como decían Luria y Yudovic. En ese mundo hay factores psicológicos y sociológicos que afectan la vida del niño o niña positiva o negativamente, y que también afectan la formación de su identidad. El proceso de conocer el mundo requiere el uso de recursos simbólicos, tal como el uso de un idioma común con otros seres humanos y con los cuales nos relacionamos, como también el encontrarse rodeado de personas con las cuales quiere y necesita comunicarse. Para la mayoría de las personas, este es un proceso natural, ya que nacen en una comunidad lingüística que pueden acceder desde su nacimiento. Los niños sordos de padres sordos, con quienes comparte sus características lingüísticas, acceden al mundo a través de la Lengua de Señas de su comunidad, de la misma manera en que los niños oyentes de padres oyentes acceden al mundo a través de una lengua oral. Cuando las características de padres e hijos son iguales, todos pertenecen a la misma comunidad cultural mayoritaria o minoritaria.

Al leer la literatura sobre este tema de la etnia, me di cuenta que los términos “etnia” y “comunidad” se usaban como si fueran la misma cosa. Yo no creo que sean la misma cosa; ni concuerdo con la idea de que uno se transforme en el otro. Por lo tanto, al decir que las personas sordas son un grupo étnico, es preciso que defina no solamente *etnia*, sino también *comunidad*, *cultura*, *macro-cultura*, *micro-cultura*, *idioma* y *grupo minoritario*.

Etnia: Como se notó anteriormente, la etnia nos ayuda a contestar preguntas fundamentales, tales como “¿Quién soy? y ¿Qué es especial acerca de mí?” Para comprender la profundidad de estas preguntas en lo que se refiere a la identidad, hice la prueba de contestar esas preguntas yo misma, y me di cuenta de que las características importantes que informan mi identidad dependen del contexto social en que vivo, los cuales pueden influenciar esa identidad positiva o negativamente desde el punto de vista socio-psicológico.

Por ejemplo, yo soy chilena. Mis ancestros provienen de España como también de América, o de Chile más específicamente. Mi raza es mixta, como lo es la raza de la mayoría de los chilenos. El contexto social me asocia a una historia común dentro del país, y no a una historia específica como lo es la historia de los pueblos indígenas. En Chile soy un miembro de la mayoría, lo cual influye

mi identidad de manera positiva en el sentido socio-psicológico. Nadie cuestiona mi “chilenismo”, recibí educación hasta el nivel universitario, hablo el dialecto chileno del español, puedo usar diferentes registros lingüísticos con facilidad y eso determina el que no se ponga en tela de juicio mi capacidad de desenvolverme bien en el territorio chileno, ni mi habilidad de comunicarme con otros chilenos.

Yo también soy una chilena que inmigró a los Estados Unidos. La raza mayoritaria es la europea angloparlante, pero los pueblos indígenas son originarios del territorio. El contexto social requiere que adquiriera conocimiento de una historia que no es la mía. No formo parte de la historia europea angloparlante ni formo parte de la historia de los pueblos indígenas de los Estados Unidos. No puedo reclamar esas historias como mías. Mi posición legal, aún de ciudadana estadounidense puede ser cuestionada en términos de lealtad, competencia (en relación a los que nacieron y se criaron en el territorio) y educación, y todo aquello puede influir negativamente mi “persona socio-psicológica”. El ser hispana es la característica saliente en este contexto, y la que me transforma en un miembro de una minoría lingüística. Entonces, como chilena en Chile, mi identidad no fue cuestionada, como inmigrante, mi identidad se puede cuestionar. Este contraste, para mí, envía un mensaje importante que llama a la reflexión: La etnia cobra más importancia cuando somos miembros de una minoría y/o cuando **no** compartimos nuestras características con la comunidad en la cual vivimos. O sea, no compartimos esa “... historia continua y colectiva” como lo indica Fisher.

Carty (1996) dice: “Si le preguntara ‘¿qué tan importante es la sordera en el desarrollo de su identidad?’, cualquier persona sorda responderá que es primordial” (p.40). Lo que Carty dice enseguida nos ayuda a entender por qué las personas sordas no se han considerado un grupo étnico antes; “...el 90% de las personas sordas no aprenden las características esenciales de su identidad de sus familias, a causa de que el desarrollo de su identidad es altamente objetante en el sistema educacional en el cual las personas sordas crecen” (p.41). Los niños sordos de padres sordos aprenden sus características esenciales de sus padres. Dicho de otra manera, el 90% de los niños sordos nacen en un grupo étnico diferente al de ellos. Se transforman en miembros minoritarios del grupo de personas más importante en sus vidas – sus familias.

La sordera es invisible, y mientras que los bebés de 0-6 meses deberían desarrollarse en las áreas de las relaciones familiares, las interacciones sociales y el lenguaje, los bebés sordos no participan de estas experiencias porque generalmente su sordera no es detectada tan pronto como el niño nace. Si los padres no saben que el bebé es sordo, no pueden interactuar apropiadamente.

Takaki (1993) señala que la etnia no es solamente vivida, sino que también puede ser percibida desde fuera. El es nacido en los EE.UU., pero de descendencia japonesa y a menudo las personas se muestran asombradas por su habilidad nativa del inglés. De la misma forma, por más que los hispanos que han nacido en los Estados Unidos después de múltiples generaciones quieran divorciarse de su identidad hispana, los que observan desde fuera

siempre reconocerán su herencia hispana, ya sea por su apariencia o por sus nombres y apellidos e incluso por su forma de vida o prácticas culturales. Para otros, ellos continúan siendo hispanos. De manera similar, una persona sorda salta a la vista cuando se comunica en señas u oralmente. Se identifiquen o no con la comunidad sorda, para los oyentes, ellos son sordos.

Comunidad: Este término se usa de diferentes maneras. Wright (1987) expresa el concepto que Higgins tiene de una comunidad de la siguiente manera (se agrega el texto entre corchetes): "...no la dirección [de una persona], pero las creaciones basadas en amistades, con conocidos, matrimonios, clubes, bares, publicaciones, organizaciones religiosas, etc." (p.19). En otras palabras, no es necesario ser hispano para pertenecer a la comunidad hispana. La membresía se puede lograr a través de un matrimonio, de amistades, etc. aunque mientras más se acerque nuestra identidad a lo hispano, más grande será la posibilidad de pertenecer a la comunidad. Esa es una gran diferencia entre la etnia y la comunidad.

La comunidad sorda puede estar formada de personas sordas como también de familias oyentes, amigos, etc. Mientras que algunos sienten que el ser sordo es una condición necesaria para su participación (tales como Woodward, 1978' Wright, 1987), otros han demostrado que la membresía en la comunidad es más abierta. Henderson y Hendershott (1997) tienen una propuesta interesante. "...una vez que el niño es diagnosticado como sordo, la familia ya no es considerada 'oyente'; los padres pueden ser oyentes, los otros niños pueden serlo, pero el sistema familiar se transforma en 'sordo-oyente' (p. 325) la sordera no le pertenece solamente al niño, sino que a toda la familia" (p.325).

Cultura y Lenguaje: Ladd (1994) dice que la cultura es una forma de vida. "En su sentido más verdadero, cultura quiere decir la forma de vida de un grupo de personas: Su cosmovisión, sus creencias, las cosas que crean, las historias que cuentan" (p. 5). Esto es lo que une a las personas, pero todas las interacciones que lleva el crear cosas, el contar historias, etc., requieren un lenguaje compartido; de otra manera no habría comunicación.

Stokoe (1995) agrega que "las culturas crecen y evolucionan porque como estructuras son estáticas, pero dinámicas – herramientas y medios a través de los cuales operan las sociedades, cambian, se desarrollan y a veces aún dejan de existir, como cuando los valores ya no encajan en las condiciones existentes..." (p. 81). Si no pensamos que las culturas son dinámicas y cambiantes, es fácil caer en los estereotipos y formarnos ideas de ellas que son como fotografías que permanecen estáticas en un momento de la historia. Moll (1990) ofrece otra perspectiva sobre la cultura:

"Para el presente propósito, quiero mencionar cómo estamos reconsiderando las nociones normativas de cultura que, como se mencionó anteriormente, son muy prominentes en educación, pero quizás llegando a ser obsoletas en antropología. Generalmente consideramos la cultura como tradiciones pulcramente unidas que ayudan a diferenciar a los grupos de personas, como cuando decimos 'Los mexicanos hacen esto, los anglos hacen eso.' Estas afirmaciones implican un concepto de cultura como algo bien integrado,

identidades cohesivas cuyos valores son compartidos por todos los miembros de un grupo en particular. En contraste, nos estamos moviendo hacia una noción más de proceso, más dinámica: que la vida cultural consiste de voces múltiples, de unidad como también de desacuerdos, incluyendo un compartir imperfecto de conocimiento; de malos entendidos generacionales como también de entendimientos comunes; de desarrollar ambas prácticas que se adaptan y que se mal adaptan mientras que se deshacen de otras – en resumen, de acciones humanas que son siempre creativas frente a circunstancias cambiantes. Es decir, buscamos la cultura en las prácticas humanas, situadas en cómo la gente se involucra con (y en la creación de) múltiples contextos que constituyen los mundos sociales. Como Ingold (1994) dijo, es posible que sea más realista decir “que la gente vive culturalmente en lugar de decir que viven en culturas”.

Macro y Micro Culturas: Afirmo que existen las macro y micro culturas. Prefiero estos términos a los de cultura y sub-culturas ya que la micro cultura es parte de la macro cultura sin ser menos. La cultura hispana puede considerarse una macro cultura y la cultura chilena, peruana, argentina, pudieran ser consideradas micro culturas. Por otra parte, si consideramos la cultura chilena como la macro cultura, pudiéramos considerar la cultura nortina o chilota una micro cultura. Los sordos, entonces, pueden pertenecer a una macro cultura con comunes denominadores. Ellos son personas visuales, pero también tienen sus micro-culturas, y dentro de las macro y micro-culturas existe una diversidad.

Marín (2008) afirma que “*Una cultura incluye un sistema de valores, creencias y reglas que guían cómo una persona piensa, siente y se comporta. La Cultura de los Sordos se divide en cinco áreas: lenguaje, identidad, valores, reglas de interacción social y tradiciones*” y explica cada uno de estos componentes en el contexto de las vidas de las personas sordas (p. 2). Sin embargo, pudiéramos encontrar los mismos componentes en otros grupos étnicos que existen en Chile o en cualquier otro país del mundo. Lo importante es entender el hecho de que si los docentes tienen estudiantes sordos en sus aulas, que ellos y todas las personas en ese entorno escolar se familiaricen con estos componentes y puedan llegar a apreciarlos y valorarlos como parte de la diversidad del país.

Grupo Minoritario: Skutnabb-Kangas (1996) dice que (se agrega texto entre corchetes) “...si el idioma más comúnmente hablado [usado] por sus conciudadanos (ya sea porque es el idioma de poder o porque es la *lingua franca*), no es su lengua materna [nativa/ natural], usted pertenece a una minoría lingüística en su país.” Eso quiere decir que usted tiene que ser (por lo menos) bilingüe para participar” (p.43). Lo mismo puede decirse de las culturas mayoritarias y minoritarias.

Los grupos indígenas de las Américas y los sordos, por ejemplo, son minorías lingüísticas y culturales. Para comunicarse y participar con la mayoría, ellos deben aprender un segundo idioma y una segunda cultura. Por esta razón las personas sordas deben desarrollar la lectoescritura en el idioma de la mayoría

oyente. Como lo he señalado anteriormente, el ser miembro de una comunidad minoritaria o mayoritaria pasa a ser parte de su identidad.

Una historia común y colectiva

Desde principios de la historia las personas sordas han sufrido una discriminación tan grande que su sordera ha sido causa de muerte física, social y/o intelectual (Claros, 2008). En muchos, sino todos los países del mundo, ellos y ellas han vivido experiencias similares. Por ejemplo, en la Roma antigua se mataba a los bebés que nacían ciegos o sordos o con algún otro desafío. Uno de los problemas es que, como la sordera es invisible, es posible que los padres no supieran que un niño era sordo hasta la edad de 3 ó 4 años, a cuyo tiempo se ejecutaba el sacrificio (Skliar, 1997 en Claros, 2008). También en la historia mundial ha habido otros atentados genocidas contra las personas sordas en el mundo. Un concreto ejemplo lo señala Behan (1996) en la exterminación rápida y priorizada de personas sordas por los esfuerzos de Hitler durante la II Guerra Mundial. También sabemos que en la antigüedad, solamente los hijos sordos de nobles se educaban. (Moores, 1996).

Antes de la Revolución Francesa, sólo los nobles educaban a sus hijos sordos (Quartaro, 1994), pero Sacks (2000) documenta que cuando se abrieron las escuelas de sordos en Francia, también se prepararon profesores sordos para esas escuelas. De esta era, los sordos del mundo aun tienen gran estima por el maestro francés Laurent Clerc, no solamente los sordos franceses. Debemos recordar que fue después del Congreso de Milán, en 1880, que los profesores sordos abandonaron sus aulas bajo la presión de los acuerdos tomados en este congreso internacional, en el cual no se permitió la participación de personas sordas. Este congreso afectó negativamente las vidas de los sordos en todo el mundo.

Otra parte de la historia común y colectiva es el hecho de que en muchos países se escondía a los niños sordos y esa práctica aun está vigente en algunas partes del mundo, especialmente en las áreas rurales (Claros, 2000). Sin embargo, dondequiera que vivan, las personas sordas han vivido desde siempre la controversia sobre los beneficios del uso de un idioma oral en su educación, versus el uso del Idioma de Señas de sus respectivos países (Moores, 1996; Claros, 2008). Finalmente, han articulado también a nivel mundial la postura de considerarse un grupo socio-cultural y no un grupo de discapacitados (Padden y Humphries, 2005; Claros, 2008).

De estos ejemplos emergen tres temas recurrentes; primero, el hecho de que a través de la historia, las personas sordas no han tenido los mismos derechos que las personas oyentes. Es aún muy común encontrar personas oyentes a cargo de la educación de las personas sordas, por lo cual las personas sordas no han tenido el poder de forjar sus propios destinos. Por ejemplo, el canalizar la educación de las personas sordas hacia una educación técnica, es una práctica que he observado en varios países latinoamericanos. En tercer lugar, habría que admitir que las personas sordas han sido definidas por las personas oyentes, lo cual ha dado cabida a etiquetas tales como discapacitado auditivo, o se le da al oyente la etiqueta de “normoyente” queriendo decir que la persona

sorda es anormal. Su propia definición socio-cultural no es todavía altamente aceptada en todo el mundo.

Mi objetivo en esta porción es demostrar que casi cualquier comunidad sorda en el mundo entiende estos hechos como parte de una historia compartida porque el desahucio social e intelectual aun existe. En mi libro “La desmitificación de la educación de sordos: Hacia una pedagogía de éxito” (p. 57) escribo sobre tres ideologías^{1} de la sordera sobre las cuales se han tomado, y aún se toman, decisiones importantes con respecto a la educación de personas sordas y sus proyectos de vida o la carencia de los mismos, y sobre las cuales se ha vivenciado esta historia compartida o colectiva. En el sitio de la Federación Mundial de Sordos (FMS) leemos lo siguiente: “La FMS es una organización no gubernamental internacional que representa a aproximadamente 70 millones de personas sordas de todo el mundo...” Esta representación no sería posible si no hubieran tenido y continuaran teniendo “una historia continua y colectiva” en común.

Con el movimiento de inclusión, las personas sordas continúan teniendo experiencias compartidas. En este trabajo procedo entonces con un análisis de lo que ha sido y puede o debe ser esta experiencia inclusiva responsable.

Una vez establecida la comunidad sorda mundial como un grupo étnico, como un grupo con su propio idioma y cultura, un grupo con necesidades especiales específicas, las cuales están basadas en su “idioma, cultura, identidad, valores, reglas de interacción social y tradiciones”, puedo proponer lo que yo considero *un verdadero modelo de inclusión*. Como introducción a esta propuesta, es necesario desarrollar dos puntos que me permitirán llegar al tercer punto que es el modelo propiamente tal. Primero que nada es necesario hacer un recuento de lo que ha sido la educación bilingüe en general en Latinoamérica. En segundo lugar voy a comparar diferentes modelos de educación bilingüe con modelos educativos que se están usando con las personas sordas, y finalmente voy a proponer lo que yo considero un “verdadero modelo de inclusión para las personas sordas.”

La educación bilingüe: Es educación en dos idiomas. Esto quiere decir que los estudiantes desarrollan dos idiomas social y académicamente, y en cuyo entorno se valoran los dos idiomas y las dos culturas de igual manera. En Latinoamérica, las personas que participan en la educación bilingüe son los estudiantes con medios económicos. La educación bilingüe es una educación privada. Históricamente, en los EE.UU. las personas que participan en la educación bilingüe son las minorías lingüísticas, las personas con pocos medios económicos que saben un idioma diferente al inglés. Para ellos, a veces se han creado modelos educativos débiles por lo cual existen en EEUU modelos fuertes y modelos débiles de educación bilingüe.

Los alumnos salen de sus aulas: Un modelo que se ha usado es el modelo en el cual el estudiante es insertado en su aula, pero sale a un aula de recursos por un cierto número de horas cada semana. Este número de horas depende del financiamiento que tienen los maestros y maestras que se encuentran en las salas de recursos y también en el número de estudiantes que requieren

sus servicios. En la educación de las personas sordas observamos este mismo modelo con los maestros y maestras integradoras quienes funcionan en un aula de recursos un cierto número de horas cada semana. Este modelo bilingüe en los EEUU ha dado resultados muy pobres. Esto ya lo había establecido Collier y Thomas (1997) en un estudio longitudinal que publicara ese año. Collier y Thomas (1997) comentan lo siguiente: “Ahora que nos damos cuenta cuan inefectivo es este programa a largo plazo, recomendamos que las escuelas se alejen de esta alternativa completamente” (p. 20-21).^{2} De hecho, fue el modelo que rindió los resultados más bajos. Obviamente que la implementación de este modelo para las personas sordas resulta problemática.

Modelo de Sumersión: En este modelo, los niños son insertados en aulas sin ningún apoyo, ya sea porque los maestros no están familiarizados con sus necesidades especiales, porque el número de estudiantes es muy grande o por una combinación de estos dos elementos. Este modelo también lo llaman “sink or swim”, lo cual indica que “o nadas o te ahogas”. La imagen que representa esta situación es el lanzar un chico a una piscina sin saber nadar. O aprende a nadar o se ahoga. Ningún adulto responsable haría tal cosa, pero en las escuelas esta situación con las personas sordas que son insertadas fue común en los comienzos de la implementación de los programas de integración en Latinoamérica.

Un verdadero modelo de inclusión: Para llegar a un modelo verdadero de inclusión, yo me hice las siguientes preguntas: ¿Cómo se entiende la inclusión?, ¿quiénes participan en este modelo educativo en el caso de las personas sordas específicamente?, ¿cómo se ha preparado la comunidad oyente de una escuela inclusiva para la participación activa de los estudiantes sordos?, ¿es suficiente preparar solamente a la comunidad escolar?, ¿y la sociedad en general?, los empresarios, los empleadores, las universidades e institutos técnicos, ¿cómo se preparan?

Cómo se entiende: Mis observaciones en visitas a muchas escuelas me dicen que son los estudiantes sordos los que deben adaptarse, aculturarse, hacer el esfuerzo por integrarse al medio escolar. Los estudiantes oyentes continúan su vida normal. Esto quiere decir que las escuelas no están necesariamente preparadas para recibirlos ni para servir sus necesidades. Una jornada nacional de estudiantes con necesidades educativas especiales realizada por el Ministerio de Educación en Chile, reveló que los estudiantes aún se sienten discriminados. Manuel Sánchez, psicólogo de la Unidad de Educación Especial junto con Alida Salazar, diseñaron algunas actividades de sensibilización para quince estudiantes que participaron. Después de sensibilizarlos con actividades en las cuales ellos se sentían empoderados para expresar sus sentimientos en cuanto a sus experiencias escolares, se les pidió que hicieran afiches en los cuales resumieran el mensaje que ellos quisieran enviarles a los padres, docentes y directivos de escuelas, y se les proporcionó el tiempo para presentar estos afiches. Entre sus mensajes de noviembre 2008, se leyó: ¡Respetar! El día de mañana puedes ser tú”; “¡No a la discriminación! Me gustaría vivir en paz con todos los compañeros”; “Me gustaría que todos los profesores supieran un poco de Lengua de Señas”; “Compañerismo, paz y

amor. No a las peleas. No más maltratos.”; No a la soledad. Sí a la integración”.

El querer ser aceptados y valorados es una necesidad básica establecida por Maslow (1996), en su jerarquía de necesidades básicas. Es allí donde se descubre que los escritos de alguien que dedicó su vida a una investigación humanista del desarrollo humano, necesitan una re-estructuración cuando se trata de analizar las necesidades de las personas sordas.

Maslow Propone	Maslow re-estructurado
Necesidades básicas físicas	Necesidades básicas físicas, afectivas y cognitivas ya que el 90% nace aislado lingüísticamente.
Sentirse seguro, libre de peligros	Sentirse seguro en el seno de dos comunidades. De otra manera experimenta una ambivalencia cultural.
La necesidad de pertenecer (familia, escuela, sociedad en general)	La necesidad de pertenecer a dos comunidades (es difícil pertenecer sólo a una familia oyente, como el caso del 90% de personas sordas)
La autoestima demanda el ser respetados y el establecer una buena reputación con los pares	La familia (oyente o sorda) nutre la autoestima de una persona sorda y reconoce y honra su membresía en la comunidad sorda.

Lo preocupante es que Maslow (1986) sugiere que sin cumplir la necesidad más básica, es difícil cumplir las necesidades del próximo nivel en la jerarquía que propuso, por lo tanto existe una gran necesidad de sensibilizar a la población oyente sobre estas características únicas de la población sorda.

Salamanca (2008) establece que mientras entre los estudiantes oyentes, dos de diez sufren los síntomas listados a continuación, cinco de diez estudiantes sordos sufren los mismos síntomas: Trastornos adaptativos; Trastornos de ansiedad; Trastornos del ánimo; Trastornos de personalidad; Baja autoestima; Trastornos del comportamiento; Síndromes orgánicos; Crisis vitales; Disfunción familiar y de pareja; Abuso sexual; Abuso físico (violencia). Esta es una información primordial a la hora de aceptar el compromiso de ser una escuela inclusiva para personas sordas.

La sociedad: Hasta el momento, el discurso sobre la inclusión ha cubierto mayormente lo que pasa en la escuela, pero no siempre podemos contestar positivamente a la preparación de la sociedad (los empleadores, por ejemplo, o los que serán los compañeros de trabajo de las personas sordas). Una jornada nacional realizada por el Ministerio de Educación que incluía madres líderes, docentes y estudiantes de diferentes regiones, reveló que hasta el momento solamente los pequeños empresarios que los padres y docentes han logrado contactar y convencer, aceptan personas sordas (y personas con discapacidades en general) para prácticas laborales, y que no siempre están dispuestos a contratar a éstos estudiantes una vez que terminan sus prácticas.

La inclusión no puede detenerse cuando el estudiante se gradúa de una escuela.

Participantes/ Preparación: Los estudiantes sordos que son aceptados en escuelas regulares podrían llamarse **participantes**, pero en realidad la inclusión llama a acciones proactivas por parte de **todos**, como también de la inclusión del Idioma de Señas del país en el entorno escolar. Este no es siempre el caso. Dicho de otra manera, no siempre está preparada la escuela para recibir al estudiante sordo. Debe haber un esfuerzo de sensibilización hacia toda la población oyente escolar. El currículo escolar chileno ha abierto espacios para la creatividad académica de los docentes y directivos. Este espacio se puede ocupar con **talleres** de diferentes índoles. El hecho de tener estos espacios facilita la apertura a clases del Idioma de Señas Chileno. Esta apertura se puede fortalecer con la contratación de asistentes pedagógicos sordos.

Para el propósito de facilitar esta apertura a un modelo verdadero de inclusión, la Coordinadora Nacional de Educación Especial Paulina Godoy y Vice-Coordinadora Alida Salazar han diseñado una “**Línea de Innovación para la Educación de Personas Sordas**” en un Programa de Fortalecimiento del proceso educativo de las y los estudiantes sordos, formando un equipo especial liderado por Débora Barrera. Este equipo especial para personas sordas está formado por Andrea Pérez, educadora diferencial y gran conocedora del Idioma de Señas Chileno, Juan Luis Marín, profesor de educación básica y sordo profundo, Marcelo Salamanca, psicólogo e hijo oyente de padres sordos, con quienes he colaborado durante un semestre de sabático de mi universidad. Con este equipo Chile se mueve hacia una inclusión responsable. Ellos llevan a cabo acciones con diferentes grupos involucrados en la educación de personas sordas. Estas son sus metas: **Con las escuelas**, fortalecer y apoyar a las escuelas especiales y establecimiento con PIE, en algunas regiones del país, favoreciendo el vínculo con la Comunidad Sorda, como agente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Con la Familia**, fomentar la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas, a través de la realización de charlas, ejecución de talleres y la elaboración de material de apoyo. **Con la Comunidad Sorda**, promover la participación de la comunidad Sorda en el área de la educación a través de la conformación de una Mesa de Trabajo, favoreciendo espacios de encuentro con los actores involucrados en la educación de las Personas Sordas.

Hay unos Proyectos y Acciones de la Unidad de Educación Especial en Chile que incluyen un curso de capacitación para docentes y personas sordas que tienen un buen nivel de desarrollo lectoescritor. Este programa se llama “**Lengua de Señas y Aprendizaje Escolar**” (con la participación de 300 docentes, profesionales y personas sordas a través de todo el país). Fue desarrollado con la colaboración de la Universidad Metropolitana y duplas de monitores sordo/ oyentes en cada región, seleccionados y entrenados específicamente para este programa. Estos 300 profesionales no solamente fortalecerán sus propias aulas en el futuro, sino que tendrán la oportunidad de entrenar a otras personas en sus escuelas y comunidades. También se está

por publicar un **Diccionario Bilingüe**, Lengua de Señas Chilena – Español desarrollado a través de varios años por lingüistas especializadas en L.S.Ch.: Dora Adamo, Irene Cabrera y Ximena Acuña quienes son profesoras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Este diccionario será prontamente publicado por el Ministerio de Educación en Chile.

Se necesita **una propuesta didáctica y metodológica** que favorezca el proceso de desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes sordos a través de conferencias dictadas en diferentes regiones del país. Para este fin, se ha organizado una mesa redonda con la participación de representantes de varias escuelas de personas sordas en Santiago quienes se reúnen una vez al mes para tratar temas que fortalezcan esta área de la educación en personas sordas. Por otra parte, el ministerio ha hecho una **compra y distribución de material** especialmente adaptado y diseñado por la Escuela Bilingüe Dr. Jorge Otte (INDESOR) para estudiantes sordos en la Lengua de Señas Chilena. En este establecimiento lideran los esfuerzos Lucía Rojas y Verónica de la Paz. El Ministerio distribuye el material comprado, una vez que las escuelas entregan un proyecto en el cual describen sus objetivos para el uso de dicho material.

Un verdadero modelo de inclusión

En primer lugar, es importante encontrar en cada ciudad una o más escuelas que estén dispuestas y comprometidas a darles la bienvenida a los estudiantes sordos. Esto implica una preparación responsable de la población escolar existente, lo cual se traduce en considerar al estudiante sordo como una persona con un gran potencial y mucho que ofrecer. La comunidad educativa debe reconocer y valorar sus características de personas bilingües y biculturales. Una vez que los estudiantes sordos pasan a ser parte del contexto escolar, esta escuela ya no es una escuela oyente, sino una escuela sordo-oyente. Como tal, todas las personas deben hacer un esfuerzo para comunicarse con los nuevos estudiantes. El currículo chileno abre un espacio para talleres. Este espacio debe aprovecharse para que la comunidad oyente aprenda el Idioma de Señas Chileno. En otros países deben encontrarse estos espacios o crearlos con el mismo propósito.

Una preparación responsable implica la inclusión de asistentes pedagógicos sordos que sean buenos modelos lingüísticos de todos los estudiantes. Para este propósito el Equipo de Educación Especial del Ministerio de Chile ha hecho jornadas especiales de orientación y entrenamiento, preparando así más personas sordas que puedan entrar en las aulas como asistentes pedagógicos. Los maestros integradores deben pasar a formar parte de las aulas donde están participando las personas sordas. El número de personas sordas en cada nivel debe estar concentrado para que las personas sordas trabajen de manera colaborativa durante las horas de clases y el trabajo de los maestros integradores se maximice.

En los años 60 se dio un fenómeno muy interesante en una isla del estado de Massachussetts. Nació un gran número de bebés sordos debido a un gen recesivo. En respuesta a esta situación, **todos** aprendieron el idioma de señas y lo usaron al punto que ya nadie sabía quién era sordo y quién era oyente.

Grocen y Whiting investigaron este fenómeno y lo publicaron en su libro *Everyone Here Spoke in Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard* 1985. Sacks (2000) comenta que cuando ellos les preguntaban a los habitantes de la isla, si recordaban si sus parientes eran sordos u oyentes, ellos respondían que no lo recordaban, lo cual quiere decir que en la Viña de Martha se valoraba de igual manera a las personas sordas y oyentes y se valoraba el Idioma de Señas como un medio eficiente de comunicación, como también su cultura, valores y tradiciones. Para mí, un verdadero modelo de inclusión escolar transforma las escuelas inclusivas en una **Viña de Martha**. Esto requiere preparación no solamente por parte de los estudiantes sordos, sino también de los estudiantes oyentes, de los padres y apoderados, de los docentes, del personal de oficina como del personal de mantención, y finalmente, de la comunidad oyente como de la comunidad sorda en general. Este ha sido el gran desafío en el cual ha estado trabajando arduamente el equipo de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile. Se requiere una campaña de sensibilización y un mejor entendimiento de lo que significa ofrecer una educación inclusiva.

Conclusión

Al comienzo de este artículo compartí mi experiencia de haber observado una mesa redonda con la participación de una gran diversidad de profesionales y con dos personas sordas que constituían una minoría numérica. Pienso que si todos ellos, especialmente las personas oyentes, hubieran entendido claramente que las personas sordas constituyen un grupo étnico, su discusión y sus conclusiones hubieran sido diferentes. Es más, hubieran estado en concierto con las necesidades educativas, sociales, físicas y afectivas que expresan las comunidades sordas a nivel mundial, y todas las conclusiones y acciones hubieran apuntado a fortalecerlos en todo sentido. No es lo mismo incluir a personas con necesidades especiales pero que comparten una cultura oyente y un idioma oral, que incluir a personas sordas cuya lengua y cultura son diferentes. Es necesario que profesionales de diferentes campos, como los que escuché aquella vez en la mesa redonda, unan sus esfuerzos para que cada uno contribuya desde su perspectiva profesional, pero con un conocimiento más cabal de quiénes son estos estudiantes sordos y qué es especial acerca de ellos.

Las personas sordas como miembros de un grupo étnico están unidas por "...una historia continua y colectiva." En un modelo inclusivo verdadero y sano, ellos y ellas deberían poder contestar con orgullo las preguntas "¿Quién soy yo? y ¿Qué es especial acerca de mí?" Desde mi punto de vista, algo especial acerca de ellos y ellas es que son parte de la gran riqueza cultural y lingüística de Chile y que como tales debemos respetarlos, valorarlos y "hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación (...) garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo" chileno, como es de esperar que pase en todos los países del mundo.

La Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile ha hecho un gran esfuerzo por reunir a docentes, directores, padres y estudiantes

de todas las regiones, en jornadas de sondeo, sensibilización y formación. Al terminar una de las jornadas nacionales sobre la inclusión, y después de vivir con sus hijos esta total aceptación, respeto y valoración durante la jornada, seis madres participantes que se autodenominaron “**madres comprometidas**” señalaron lo siguiente: “Si las personas que están aquí hoy día (refiriéndose a los profesionales que organizaron la jornada, como a todos los participantes) se multiplicaran por miles, esto que estamos comenzando hoy [al sentirse totalmente incluidas y valoradas] sería posible.” Es de esperar que este sueño se haga realidad.

Ruth Claros-Kartchner (*)

Referencias Bibliográficas

Carty, B. (1994) in *The deaf way*. Erting, C., Johnson, R. C., Smith, D. L., & Snider, B. D. (Eds.). Gallaudet University Press:Washington D.C.

Claros, R. (2008) *La desmitificación de la educación de sordos: Hacia una pedagogía de éxito*. Ministerio de Educación, El Salvador.

Collier, V. & Thomas, W. (1997) *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington D.C.

Fisherman, J. (1996). What do you do when you lose a language [Electronic version]. G. Cantoni, (Ed.) (1996), *Stabilizing Indigenous Languages* Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University. Retrieved January 12, 2009 from http://www.ncela.gwu.edu/pubs/stabilize/iii-families/lose.htm#N_1_#N_1_.

Groce, E., & Whiting, J. W. (1985). *Everyone here spoke sign language: Hereditary deafness on martha's vineyard* (First ed.) Harvard University Press.

Henderson, D., & Hendershott, A. (1991). ASL and the family system. *American Annals of the Deaf*, 136(4), 325-329.

Jokinen, M. (7 January 2009). *World federation of the deaf*.

Kannappel, B. (1994) in *The deaf way*. Erting, C., Johnson, R. C., Smith, D. L., & Snider, B. D. (Eds.). Gallaudet University Press:Washington D.C.

Ladd, P. (1994) ” in *The deaf way*. Erting, C., Johnson, R. C., Smith, D. L., & Snider, B. D. (Eds.). Gallaudet University Press:Washington D.C.

Luria, A. R. & F. I. Yudovich (1994) *Lenguaje y desarrollo intelectual del niño*. Siglo XXI: Madrid, España.

Marín, J. L. (2008). *Identidad y cultura sorda*. Conferencia presentada en la I Jornada para padres, docentes y administradores de la Región Metropolitana. Santiago, Chile.

Maslow A. (1986) *Motivation and personality*. Harper and Row: New York.

Moll, L., & Greenberg, J. B. (Eds.). (1990). *Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. (First ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Moore (1996) *Educating the deaf: psychology, principles and practices*. Houghton-Mifflin: Boston. *Nuestro Compromiso Con La Diversidad, Serie Bicentenario, Política Nacional de Educación Especial* Cong. (1995).

Padden, C. & Humphries, T. (2005) *Inside deaf culture*. Trilateral: USA.

Paulston, R. G. (1976). Ethnic revival and educational conflict in Swedish Lapland. *Comparative Education Review*, 20, 179–192.

Sacks, O. (1989) *Seeing voices: A journey into the world of the Deaf*. University of California Press: Berkeley / Los Angeles.

Salamanca, M. (2008) *Sordos y Salud Mental*. Conferencia presentada en la I Jornada para padres, docentes y administradores de la Región Metropolitana. Santiago, Chile.

Skliar, C. (1997) *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC: Mendoza, Argentina.

Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (1988) *Minority education: From shame to struggle*. (Eds.). Multilingual Matters: Clevedon.

Stokoe, W. (1995) *Deaf culture working*. Linstok Press, Inc.: New York.

Takaki, R. (1993) *A different mirror: A history of multicultural America*. Boston, New York, London: Back Bay Books. Woodward, J. (1993) *How you gonna get to heaven if you can't talk to Jesus: On depathologizing Deafness*. T.J. Publishers, Inc. Maryland.

Wright, L. J. (1987). A study of deaf cultural identity through a comparison of young deaf adults of hearing parents and young deaf adults of deaf parents. Student Research Colloquium University of Pittsburgh School of Education.

Vohra, A. (1986) *Wittgenstein's Philosophy of the Mind*. Croom Helm: London.

{1} Las tres ideologías son la Ideología de la sordera como característica desahuciante; la Ideología de la sordera como característica limitante y la Ideología de la sordera como característica socio-cultural.

{2} El estudio de Collier y Thomas fue realizado con 700.000 estudiantes de diferentes distritos escolares que comprendían una población diversa en cuanto a su estatus socio-económico como también otras variables.

La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. Ruth Claros-Kartchner, 2009.

(*) Texto publicado en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 2009
Volumen 3 Número 1.