

Reflexiones y preguntas frente a la integración escolar del estudiante sordo

Diana Sulma Pardo I

Cuando se piensa en propuestas educativas para sordos, surge un aspecto de inevitable discusión: el relacionado con la política de integración escolar y las expectativas que ésta genera. Los diversos puntos de vista a propósito de la integración y las diferentes acciones que origina su implementación, ponen de manifiesto que en el campo de la educación del sordo, la integración escolar es un tema complejo, abierto a polémicas, que implican entre otros, un análisis histórico, político, social, cultural y legal.

Para abordar esta compleja temática, es necesario plantear una panorámica general respecto a la integración escolar de las personas sordas, para ello en el presente escrito se consideran algunos aspectos históricos y legales relacionados con la educación de esta población en el ámbito internacional y nacional.

A partir de lo anterior, se hace un análisis en torno a las posiciones teóricas que circulan en el contexto escolar respecto a la integración y de las incidencias que estas posiciones han traído frente a la integración escolar de la población sorda en Colombia. Teniendo en cuenta este análisis se propone una alternativa para comprender la integración escolar y se presentan unas preguntas y reflexiones respecto a las incidencias que traen esta comprensión para los diferentes actores que en ella participan.

1. Consideraciones históricas frente a la integración escolar de las personas sordas

Se ha argumentado que la integración escolar se constituye en una innovación educativa, que posibilita a la escuela pensar en la diferencia y desarrollar propuestas educativas más democráticas. Autores como señalan: Sin embargo, estas afirmaciones pasan por alto que para la población sorda, su integración escolar a las escuelas para oyentes no es nueva, por el contrario, es una práctica educativa que hace parte de una ideología basada en una visión médica respecto al sordo y a la sordera, que hunde sus raíces en la Europa del siglo XVIII.

Con el propósito de desarrollar de manera más clara esta afirmación, se presenta a continuación un esbozo de la historia

educativa de los sordos y de los principales momentos que en ella se ha podido evidenciar, incluido el de la integración escolar.

Hasta antes de este siglo las personas sordas, especialmente las que vivían en las grandes ciudades, hacían parte de la dinámica social con la diferencia que su forma de comunicación era a través de señas y no de palabras habladas como en los oyentes (Sánchez, 1989. Oviedo, 1998); solo unos pocos sordos pertenecientes a familias acomodadas, permanecían en sus hogares donde recibían eventualmente clases con maestros particulares (Sánchez, 1988).

En este contexto, surge en 1775 la primera escuela para sordos, fundada por el abad L'Épée en la ciudad de París (Sánchez, 1988. Oviedo, 1998). En ella las personas sordas tenían procesos educativos mediados por la lengua de señas, pues se concebía que ésta posibilitaba el desarrollo del lenguaje y el acceso al conocimiento y a la cultura. Esta concepción que se enmarcaba en las ideas de democracia e igualdad (Domínguez, 1995) daba por primera vez la oportunidad de agrupar a los sordos, bajo una propuesta educativa de carácter público. Por su novedad empieza a ser conocida como el Método Francés o de los Gestos y son retomadas en países como Rusia, Escandinavia, España, Estados Unidos e Italia.

Paralelamente a este proceso, Samuel Heinicke genera en Alemania el *Método Oralista*, en él se señala que los procesos educativos dirigidos a la población sorda se deben dar a través de la lengua oral.

Durante el siglo XIX este método por influencia de la medicina, se consolida en una ideología conocida como el *Oralismo*, desde ella se concibe al sordo como un enfermo y a la sordera como una enfermedad, que requiere ser sanada a través de la recuperación de la audición y el desarrollo de la lengua oral, la cual es considerada conforme a las ideas de la época, como la única capaz de permitir la expresión del pensamiento y de integrar al sordo a la sociedad oyente (Domínguez.1995). Esta ideología logra tal influencia, que en 1880 durante el II Congreso Internacional de Educación del Sordo, realizado en Milán, se “aprueba” que la educación de *todos* los sordos sea a través de la lengua oral.

A partir de la consolidación del Oralismo en el Siglo XX, se da paso a la *Integración Escolar* de personas sordas a las escuelas de oyentes, por considerarse que este mecanismo es el más eficaz para lograr su socialización y sus procesos educativos. Por su parte, las escuelas para sordos empiezan a enfocar sus objetivos hacia el desarrollo de la lengua oral y otras se ven obligadas a su cierre y a la dispersión de sus estudiantes en escuelas para oyentes (Fridman, 2000. Sánchez, 1989).

Esta decisión de oyentizar al sordo, traería como consecuencias un desconocimiento de sus diferencias en aras de una homogeneización y una ruptura de sus procesos sociales, históricos y educativos como miembros de una comunidad; todo ello contribuyó a un proceso de marginamiento, manifestada entre otros hechos, por la escasa participación y proyección de las personas sordas en todos los ámbitos.

A pesar de la influencia del oralismo en las políticas educativas para la población sorda, los adultos sordos lograron mantener las agrupaciones y asociaciones que los reunía y donde podían interactuar en su lengua; este hecho social posibilita en la década de los sesenta un proceso que posesiona de nuevo la lengua de señas y con ella a las personas sordas.

En 1960 el lingüista William Stokoe realiza un estudio de la Lengua de Señas Americana, en el cual se identifica que la estructura de dicha lengua es similar a las orales, cumpliendo por tanto las mismas funciones. El “descubrimiento de Stokoe” devolvió el carácter lingüístico a la lengua de señas y reconoció su papel fundamental en la articulación de la comunidad sorda (Behares, 1998. Padden, 1997).

A partir de este estudio, se genera una gran cantidad de investigaciones que reconocen el status lingüístico de la lengua de señas, sin embargo en países como Estados Unidos su uso a nivel educativo se da de manera general, como una forma comunicativa complementaria a la lengua oral, en este caso el inglés. Esta decisión nacía de la corriente filosófica llamada *Comunicación Total*, desde la cual se argumenta que para el desarrollo comunicativo de la persona sorda es válido el uso de todos los medios disponibles, como la pantomima, la lectura labiofacial, la lengua de señas, entre otros. (Behares, 1998. Domínguez, 1995. Ramírez, 1995).

La idea de utilizar la lengua oral y la lengua de señas al mismo tiempo como una forma de optimizar los procesos educativos, empieza a incursionar en otros países como Suecia, allí se suponía que cada palabra hablada debía corresponder a una seña (Svartholm, 1999), sin embargo las dificultades encontradas por las personas oyentes para hacerse comprender y entender a los sordos, así como los estudios lingüísticos de la Lengua de Señas Sueca, demostraron que no era posible combinar estas dos lenguas sin alterar sus estructuras y sin afectar las interacciones comunicativas entre sordos y oyentes. (Bergman citado por Svartholm, 1995).

A raíz de lo anterior, se reconoce en Suecia que la lengua de señas de las personas sordas se constituye en su primera lengua, porque al tener un carácter viso-gestual les permite un desarrollo lingüístico natural, que no les es posible lograr con las lenguas orales por su carácter auditivo-oral. Este reconocimiento da paso a experiencias educativas con niños sordos en edad preescolar, a quienes se les posibilita a través de la interacción con adultos sordos, acceder a la Lengua de Señas Sueca; los resultados de este trabajo dan las bases para lo que hoy se conoce como la *Educación Bilingüe para Sordos*.

Esta visión, plantea romper con la idea de ver al sordo como un deficiente auditivo, a la sordera como un problema sensorial, a la lengua de señas como una forma comunicativa de apoyo para el desarrollo de la lengua oral y a la integración escolar como la única capaz de dar respuesta educativa al sordo; en su lugar, reconoce a la persona sorda como miembro de una comunidad, que además de la lengua tiene unos procesos históricos, sociales y culturales particulares, que les otorga el derecho a sus miembros de participar en una educación que reconozca sus potencialidades, diferencias y necesidades.

Así, la Educación Bilingüe para Sordos, más allá de plantear un problema de método o de proponer que la lengua de señas sea reconocida como la primera lengua de los sordos, apuesta por una ruptura de la concepción social del sordo y de la sordera enmarcada por los formatos médico-terapéuticos, y propone la construcción de una concepción social, lingüística y antropológica que les permita comprenderse y desarrollarse individual y grupalmente. (Skliar, 1998 y 1999).

Esta nueva mirada que se encuentra en plena construcción y que reúne a diversos sectores de la población sorda y oyente, hace parte de un proceso histórico de rupturas y continuidades, que ha determinado el desarrollo de la comunidad sorda en todos sus aspectos, incluido el educativo.

A partir de esta descripción se presenta a continuación algunas generalidades relacionadas con la situación de la población sorda en Colombia.

2. Generalidades acerca de la educación de la población sorda colombiana

En Colombia la educación de la población sorda ha sido el producto de los procesos históricos descritos en el ámbito internacional y de las condiciones educativas de nuestro país. A diferencia de otros lugares, donde el retardo mental dio pie para la creación de instituciones de educación especial, en Colombia fueron los grupos de sordos y de ciegos quienes recibieron este tipo de atención. (Ortiz, Avellaneda, Rojas y Vela, 1997).

De acuerdo a los registros la primera institución para sordos se funda en Medellín, mediante la ordenanza número 5 del 16 de marzo de 1923. Se trataba del instituto para ciegos y sordomudos Francisco Luis Hernández, cuyo nombre hacía honor a su fundador. Un año después, se organiza en Bogotá el Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría que atendía exclusivamente población sorda. Ambas instituciones basaban su trabajo en la concepción oralista, centrando su trabajo en el desarrollo del castellano oral y escrito y la lectura labiofacial.

En la misma década se organiza la “Federación de Ciegos y Sordomudos”, entidad que en 1955 se transforma en los Institutos Nacionales para Sordos y Ciegos (INSOR e INCI). (Ortiz et al. 1997)

En los años sesenta, se crea la División de Educación Especial dentro del Ministerio de Educación Nacional; El INSOR y el INCI pasan del Ministerio de Salud al de Educación y se establecen objetivos para la atención educativa de estas poblaciones. (Ortiz et al. 1997 y Ramírez, 1998).

El mantenimiento del oralismo, la integración de estudiantes sordos a las escuelas para oyentes y la apertura de carreras como la

Terapia de Lenguaje/Fonoaudiología, entre otros, ofrecen las condiciones para que en 1974 el Ministerio de Educación Nacional adopte a través de la resolución 5419 el enfoque oralista para la educación de los sordos (Ramírez.1998).

De esta manera, los procesos educativos tanto de las escuelas para sordos, como de las escuelas integradoras, privilegiaron el desarrollo de las destrezas para utilizar los restos auditivos y el manejo de la lengua oral. En estas condiciones, solo aquellos estudiantes que tenían habilidades orales encontraron posibilidades para su acceso y promoción en el sistema educativo, los que no, se quedaban sin escolaridad o apenas alcanzaban a cursar la primaria en unas condiciones por debajo de las expectativas y exigencias de la educación formal.

En la década de los ochenta y tras la influencia de los cambios que traen la aceptación de la lengua de señas a nivel internacional, la población sorda del país que se encontraba organizada en Asociaciones[1], se reactiva en torno a la creación de la Federación Nacional de Sordos. Durante ese período la presión de la comunidad sorda y el inconformismo frente a los precarios resultados educativos, llevan a que algunas instituciones adopten la Comunicación Total, cuya práctica más generalizada fue la producción oral acompañada simultáneamente de señas. (Ramírez, 1998 y 1999).

Pese a lo anterior, a comienzos de la década del noventa la educación de la población sorda continuaba en manos de las instituciones integradoras donde los estudiantes sordos asistían a toda la jornada escolar con oyentes y en las 52 instituciones para sordos, en su mayoría de carácter privado (Ortiz, et al.1997), donde se desarrollaban procesos correspondientes a la educación especial y a la concepción oralista.

En este contexto y por iniciativa del sector privado, se registra en 1992 la primera institución de educación formal para sordos llamada Colegio Nuevo Mundo, en donde se propone el uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en los procesos de enseñanza. (Ramírez, 1998). Luego de esta experiencia, que abre el camino de la educación bilingüe en el país, se realiza en el Instituto Nacional para Sordos un proyecto investigativo para la validación de un modelo bilingüe de atención a niños sordos menores de cinco años; en él se ofrece al niño sordo un entorno lingüístico favorable para la

adquisición temprana de la LSC y su desarrollo en todas las dimensiones (Ramírez, 1999).

Simultáneamente, se da en el país una serie de hechos políticos que culminan con la promulgación de la nueva *Constitución de 1991*, la cual marca un nuevo orden legal en todos los ámbitos, incluyendo el educativo.

Según la Constitución se establece que Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, democrática, participativa y pluralista (Art 1), que promueve las condiciones para el logro de una igualdad real y afectiva sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, lengua, religión, opinión política o filosófica (Art 13). Se conceptúa la educación como un derecho y un servicio público con función social (Art 67) y se compromete al Estado a mejorar la calidad de vida de las personas con cualquier tipo de limitación, en todos los órdenes especialmente el educativo (Art 68).

Atendiendo a los principios constitucionales, se promulga en 1994 *la Ley 115 o Ley General de Educación*. En ella se señala que cada establecimiento debe construir su Proyecto Educativo Institucional (Art 73), desde el cual se desarrolle los procesos educativos.

En cuanto a la atención educativa de las personas con limitaciones o capacidades excepcionales, se especifica en el Título III, artículos 46 al 48, su integración al servicio público educativo, otorgando al gobierno nacional y a las entidades territoriales la responsabilidad de cubrir su atención. Con este propósito se expide el *Decreto 2082* de 1996, que reglamenta como medida perentoria la transformación de las instituciones de educación especial a educación formal *abiertas a todo tipo de estudiantes*; así mismo establece la organización de las instituciones integradoras y de los entes territoriales para la prestación de los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios.

En medio de esta legislación que marca el desmonte de los centros que atienden a una determinada población, como es el caso de las escuelas para sordos, se promulga en 1996 la *Ley 324 "Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda"*. Dicha Ley se logra gracias a los esfuerzos de la comunidad sorda a través de la Federación Nacional para Sordos, el apoyo del Instituto Nacional

para Sordos y la participación de diversos profesionales (Mejía, 1996).

La Ley reconoce, entre otros aspectos la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como idioma propio de la comunidad sorda del país (Art 2), a la vez que reafirma el papel del Estado como garante de los apoyos técnico-pedagógicos especializados para su integración en igualdad de condiciones (Art 67). En su decreto reglamentario, el 2369 de 1997, especifica lo relacionado con la investigación y promoción de la LSC y la formación de intérpretes; a nivel educativo reglamenta la atención de los niños sordos menores de cinco años, bajo una orientación bilingüe y señala a las instituciones para sordos adoptar en sus proyectos educativos dicha orientación. Así mismo, aborda lo concerniente a la atención educativa en instituciones integradoras, en concordancia con el Decreto 2082.

Si bien la Ley 324 contribuye a un avance en el reconocimiento de la población sorda y de su lengua y del mantenimiento de las escuelas para sordos, ahora dentro de una orientación bilingüe, su conciliación con las políticas integracionistas, deja abiertas una serie de posibilidades interpretativas que no permiten establecer claramente su orientación. A pesar de esto, dicha Ley deja a Colombia como el primer país de toda América y el cuarto en el mundo en reconocer por ley la lengua de señas (Mejía, 1996).

De igual manera es de anotar, que la presencia de esta Ley, permite en junio del 2000 la emisión de la *Resolución 1515*, con la cual el Ministerio de Educación Nacional respalda a las instituciones de educación formal para sordos que ofrecen la básica primaria. Para ello, la resolución estipula que las instituciones deben construir proyectos educativos que reconozcan la LSC como primera lengua y el castellano como segunda lengua y hacer convenios con instituciones para oyentes con el fin de integrar a los estudiantes sordos a la básica secundaria y media con intérprete. Con esta resolución se da un piso legal a las instituciones para sordos hasta la básica primaria y se detiene el proceso marcado por el Decreto 2082 que prácticamente anulaba la existencia de las mismas.

Este marco legal, así como los procesos educativos dirigidos a la población sorda colombiana, evidencian que en nuestro país existe un panorama educativo complejo y dinámico, donde se puede

encontrar una variedad de propuestas, que van desde aquellas que se ubican dentro de una concepción bilingüe -entendida de múltiples maneras-, hasta aquellas que se asumen dentro de una visión oralista. De igual forma se presenta un abanico de experiencias atravesadas por las políticas de integración. Ante esto, es necesario entrar a analizar un aspecto polémico en la educación de los sordos: su integración en escuelas para oyentes.

3. La integración escolar de estudiantes sordos

Como se explicaba en los apartados anteriores, la integración escolar de personas sordas no es nueva, sin embargo la implementación de las políticas internacionales y nacionales que respaldan la integración de las personas con limitaciones o capacidades excepcionales, ha llevado a que esta práctica educativa tenga un fortalecimiento, que es necesario analizar a partir de las concepciones que las sustenta y de los resultados que han alcanzado.

Uno de los documentos claves para comprender la integración escolar en su actual versión, es la *Declaración de Salamanca*, escrita en 1994 durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. En ella se plantea que el principio fundamental que rige a las escuelas integradoras consiste en que “todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias” (Pg11). Para ello, considera que las escuelas integradoras “deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades” (Pg 12).

Esta posición basada en la idea de una “escuela para todos”, plantea dos ideas ambiguas, por un lado supone que es posible incluir a todos omitiendo sus diferencias y por el otro, pide a la escuela integradora que de respuesta a cada estudiante a partir del reconocimiento de sus diferentes necesidades (Carrasco y Pardo, 1999).

Ambigüedades como ésta, solo señalan la doble mirada de reconocimiento y omisión que desde las políticas de integración se

le otorga a la diferencia, por ello no resulta extraño que en la misma Declaración, se señale que por las necesidades específicas de los sordos y los sordos-ciegos sea conveniente impartir una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.

En la base de esta posición, se encuentran dos principios: el de *normalización* y el de *igualdad*. Según los aportes de Foucault (1997), el primer principio supone la existencia de un cuerpo social homogéneo con sus reglas y sus límites, dentro de los cuales se clasifica, se valora y se excluye a los individuos, para otorgarles un lugar y una función que les permite ser o no reconocidos como miembros útiles de un orden social. Trasladado este principio a la Escuela, implica la existencia de una estructura educativa única, que disciplina, controla, evalúa, corrige, estandariza y homogeneiza a los estudiantes, conduciéndolos así a su inserción en un orden social que supone vigente y necesario de mantener (Carrasco y Pardo, 1999).

Por su parte el principio de *igualdad*, que se basa en la idea de la igualdad universal de los seres humanos como principio ético (Jerez, 1989) es desnudado de este sentido para ser asumido por las políticas de integración, como la omisión de las diferencias y el realce de lo común entre los seres humanos.

En nombre de estos dos principios, que pretenden normalizar las diferencias en aras de la igualdad, se ha logrado continuar con una práctica histórica de inclusión física de los educandos sordos a escuelas y colegios de oyentes. Como lo anota Skliar (1997), la integración escolar de los sordos ha quedado ligada así, a una única dimensión temporal -la presente- que ha pretendido "borrar" un pasado, caracterizado por las limitaciones educativas y culturales a las que se ha sometido a esta población.

Esta situación presionada por las leyes y la falta de preparación de los equipos docentes, han llevado a concebir que la misma atención educativa puede ser favorable para todos los estudiantes sordos. Particularmente, la falta de conocimiento respecto a la condición comunicativa de la población sorda ha traído serias consecuencias para su integración, al dar por hecho que todo estudiante sordo puede beneficiarse de las actividades escolares al igual que los oyentes, sin importar que éstas se encuentren mediadas por una lengua oral (Carrasco y Pardo, 1999).

En este sentido, las investigaciones realizadas por el INSOR como “Descripción y Seguimiento de Experiencias de Integración de Personas con Limitación Auditiva en Cuatro Centros Educativos de Santa Fe de Bogotá” (1998) y “Descripción de Experiencias de Integración de Educandos con Limitación Auditiva Usuarios del Castellano, en Cinco Centros Educativos de Santa Fe de Bogotá” (1999) han permitido evidenciar al interior de las instituciones integradoras que:

- Prima la idea de una integración entendida como inserción de estudiantes con dificultades en un espacio escolar. No hay una conceptualización sobre la población que se atiende, ni de los servicios de apoyo que ella requiere. El compromiso frente a las experiencias corresponde más a las directivas, al maestro y a los compañeros de curso, que a la comunidad educativa. Por tanto, no existe una articulación de las experiencias al Proyecto Educativo Institucional.
- Se da una inserción de estudiantes sordos con diferentes características a nivel comunicativo. De esta manera en los grados escolares puede encontrarse: estudiantes sordos que no tienen competencia en castellano acordes a las exigencias del contexto escolar-, -estudiantes que tienen un manejo restringido de la lengua de señas- y otros -que no han estructurado ninguna de las dos lenguas-. Solo en contados casos se encuentran estudiantes con una competencia comunicativa en castellano que les permite participar en las propuestas educativas integradoras [2].
- Pese a estas diferencias, el trabajo educativo es igual para los estudiantes sordos y los estudiantes oyentes. En algunos casos, los maestros incluyen señas que acompañan su discurso oral, sin embargo esta práctica no permite el acceso a ninguna de las dos lenguas y por ende tampoco contribuye al desarrollo del estudiante.
- Hay carencia de apoyos pedagógicos y una pobre presencia de apoyos terapéuticos; cuando estos últimos existen, se dan de manera desarticulada de las necesidades e inquietudes de la institución integradora.
- Frente a la evaluación del rendimiento escolar, priman las exigencias basadas en el cuidado de los cuadernos, el cumplimiento en las tareas, el orden y el buen comportamiento. En relación con el desarrollo de las áreas, los maestros encuentran dificultades con los estudiantes que no presentan un manejo ni de la LSC ni del Castellano; frente a los estudiantes que se reportan como usuarios del castellano, los maestros sólo evidencian

dificultades referentes con la comprensión y producción de textos escritos.

- Existen estudiantes integrados con buenas producciones en conversaciones cotidianas, cara a cara, pero al observarlos en el aula, su participación es reducida, sin que logren hacer parte activa de los intercambios comunicativos que se entablan entre sus pares y con los maestros.

Estas conclusiones que evidencian un tipo de integración, más ligada a la presencia física de estudiantes sordos en escuela para oyentes, ha llevado a autores como Skliar a plantear los siguientes interrogantes: “¿Cómo hacen los niños sordos, solos y aislados en el mundo de los oyentes, para desarrollar su identidad, su lengua y una vida comunitaria entre pares? ¿Cuál es la participación que se imagina para el niño sordo en las discusiones y las construcciones pedagógicas colectivas? ¿Con quién discutirá el niño sordo? ¿Cuál será la formación de profesores que suponga el dominio de la lengua de señas?” (Pg 16 y 17, 1999).

Ante esta forma de integración, que se convierte más en una inclusión excluyente (Ibidem), cabe la pregunta: *¿Es la integración el camino más apropiado para la atención educativa de todas las personas sordas?*

En principio, abordar esta pregunta trae consigo la necesidad de apartarse de una concepción de integración como propuesta educativa universal, en la que sin importar las diferencias, se da cabida a todos a partir de un proyecto único y acabado.

Desde esta concepción, existen diferentes alternativas educativas para la población sorda, en las que se adelanten procesos que conduzcan a la integración escolar de sus educandos, las cuales pueden darse en *instituciones para sordos* o en *instituciones para oyentes*.

Respecto a las instituciones para sordos, aunque las políticas de integración las vuelve blanco de sus críticas por considerarlas segregacionistas, es un hecho que su existencia permiten responder a las características y necesidades de la comunidad sorda.

Frente a esto, las críticas que nacen de las políticas de integración, en lugar de cerrar pueden abrir reflexiones y acciones conducentes

a la construcción de un proyecto educativo para sordos, que abandone la concepción de deficiencia y centre su propuesta en el reconocimiento de dicha población, que además de ser usuaria de la lengua de señas, es heterogénea en cuanto a sus valores, culturas, identidades y maneras de aproximarse al mundo, de conocerlo e interpretarlo. (Carrasco, G. y Pardo, D., 2000)

Respecto a las instituciones para oyentes, existe un imperativo de partida: *el reconocimiento de la condición comunicativa del estudiante*. Si se analiza que tal condición le permite al estudiante participar de la vida escolar a través de la lengua oral, la institución tendría que hacer las provisiones necesarias para brindar los apoyos pedagógicos y tecnológicos que cada estudiante en particular requiera. Pero, si para el estudiante el mundo visual es más significativo que el auditivo y en ese sentido, la lengua de señas es la que le permite ser participe de la vida escolar, el camino más adecuado sería su ingreso a una institución para sordos[3]

Ambas opciones educativas -tanto en las escuelas para sordos como en las de oyentes- implican analizar los procesos históricos y educativos de la población sorda a la luz de las diferencias que se derivan de *factores socioculturales e individuales*. Los primeros, relacionados con sus modos de socialización, sus formas organizativas, su lengua, sus expresiones culturales, entre otros; y los segundos, concernientes a la edad en la que se perdió la audición, tiempo transcurrido entre la pérdida, la detección y la intervención profesional, grado de pérdida, características y habilidades particulares, intereses familiares, etc. (Ibidem)

Así mismo, el desarrollo de estas opciones exigen reconocer la diferencia no en términos de necesidades educativas especiales, o de aceptación, sino como una *condición humana*, de carácter político, independiente de la autorización social y que en el caso de los sordos implica la existencia de una dinámica social, histórica y comunitaria interrelacionada con la sociedad oyente, pero distinta a ella. (Skliar, C., 1999)

Para concluir, es de considerar que las reflexiones expuestas hasta aquí invitan a analizar la forma como se ha implementado la integración escolar, y más allá de eso, la manera como se ha concebido la educación de los sordos. De igual forma, implica plantearse una serie de preguntas, que en este caso nacen de la

experiencia en Colombia, pero que sin duda pueden ser generalizadas para la población sorda de otros países:

-¿hasta qué punto en el sistema educativo se puede viabilizar una propuesta de integración, que supone una nueva forma de concebir la educación y la escuela?-, -¿hasta dónde pueden mantenerse políticas de integración basadas en principios, que a su vez niegan y reafirman la diferencia?-, -¿qué factores y estrategias deberían tenerse en cuenta en las políticas de integración y en las experiencias de las instituciones integradoras, para evitar el mantenimiento de prácticas educativas que segreguen a los estudiantes sordos en las aulas para oyentes?-, -¿qué cambios requiere las escuelas para sordos con el fin de lograr propuestas educativas, que respondan a las características de sus estudiantes y a la vez les permita proyectarlos como ciudadanos sordos?-, -¿está la comunidad sorda preparada e interesada en participar crítica y activamente en la generación de propuestas educativas que les posibiliten su desarrollo y proyección? ...

Estas y otras preguntas podrían plantearse frente a un tema que no se agota, a pesar de haberse demostrado históricamente que la integración de estudiantes sordos en escuelas para oyentes sí tiene límites. Ante esto, solo una posición crítica y franca de quienes participan en los procesos educativos dirigidos a la población sorda, contribuirá en la construcción de alternativas frente a una práctica educativa que termina segregando al sordo en las instituciones para oyentes.

Diana Suma Pardo I (*)

Bibliografía

BEHARES, Luis. *Implicaciones teóricas (y de las otras) del "descubrimiento de Stokoe"*. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol 1 No3. Santa Fe de Bogotá. INSOR. Diciembre de 1997.

CARRASCO, Gloria y PARDO, Diana. *La integración escolar del sordo: un problema más allá de lo legal*. En Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol 1 No4. Santa Fe de Bogotá. INSOR. Marzo del 2000

DECLARACION DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCION SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. (1994): *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales acceso y calidad*. Salamanca

DOMINGUEZ, Ana Cristina. *El bilingüismo de los sordos*. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol 1 No1. Santa Fe de Bogotá. INSOR. Noviembre de 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 1997.

FRIDMAN, Boris. *La comunidad silente de México: Una etnia ignorada*. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol 1 No4. Santa Fe de Bogotá. INSOR. Marzo del 2000.

INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS-INSOR. *Descripción y Seguimiento de Experiencias de Integración de Personas con Limitación Auditiva en Cuatro Centros Educativos de Santa Fe de Bogotá*. Informe de Investigación realizado por Carrasco, Gloria. Santa Fe de Bogotá. INSOR. 1998.

INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS-INSOR. *Descripción de Experiencias de Integración de Educandos con Limitación Auditiva Usuarios del Castellano, en Cinco Centros Educativos de Santa Fe de Bogotá*. Informe de Investigación realizado por Carrasco, Gloria y Velásquez, Rocio. Santa Fe de Bogotá. INSOR. 1999.

JEREZ, Cuauhtémoc. *Actualización crítica del discurso sociológico vigente en educación especial*. En: Revista Cultura Pedagógica, No. 2. México D.F.: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Dirección general de educación normal y actualización del magisterio, Agosto de 1989

MEJIA, Henry. *La comunidad sorda fue "escuchada" por el gobierno*. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol 1 No2. Santa Fe de Bogotá. INSOR. Diciembre de 1996.

ORTIZ, Juan. BARRERA, Mercedes, ROJAS, Magda y VELA, Luis. *La integración escolar del excepcional. Un reto para la institución educativa y el maestro*. Santa Fe de Bogotá. Nuevas Ediciones Limitada, 1997.

OVIEDO, Alejandro. *Una Aproximación a la Lengua de Señas Colombiana*. En: Lengua de señas y educación de sordos en Colombia. INSOR. Santa Fe de Bogotá, 1998.

PADDEN, Carol. *La comunidad sorda y la cultura de las personas sordas*. Documento mimeografiado. 1997.

RAMIREZ, Paulina. *Comunicación y lenguaje de la persona sorda. Enfoques y métodos*. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Vol 1 No1. Santa Fe de Bogotá. INSOR. Noviembre de 1995.

RAMIREZ, Paulina. *Un breve vistazo hacia la educación de los sordos en Colombia*. En: Lengua de señas y educación de sordos en Colombia. Santa Fe de Bogotá. INSOR. 1998.

RAMIREZ, Paulina. *Hacia la construcción de la educación bilingüe/multicultural para los sordos en Colombia*. En: Actualidad de la educación bilingüe para sordos. Porto Alegre. Editora Mediacao. 1999.

SANCHEZ, Carlos. *La Increíble y Triste Historia de la Sordera*. Editorial Ceprosar, Caracas, 1990.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y Pedagógica*. Mendoza: Editorial EDIUNC, 1997.

SKLIAR, Carlos. *La invención y la exclusión de la alteridad deficiente a partir de los significados de la normalidad*. Documento Mimeografiado. 1999.

SVARTHOLM, Kristina. *Bilingüismo dos surdos*. En: Actualidad de la educación bilingüe para sordos. Porto Alegre. Editora Mediacao. 1999.

CONSTITUCION POLITICA. República de Colombia, 1991

Ley 115 o LEY GENERAL DE EDUCACION. República de Colombia, 1994

Ley 324 Por la cual se reglamenta algunas normas a favor de la población sorda. República de Colombia, 1996.

Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales. República de Colombia, 1996

Decreto 2369. Decreto reglamentario de la Ley 324. República de Colombia 1997.

Resolución 1515 de Junio 17 del 2000. Requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos.

* INSOR, es un establecimiento público del orden nacional, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, que tiene como misión asesorar a este Ministerio en la normalización científica y técnica de los servicios educativos para los limitados auditivos, liderar los planes y programas tendientes a mejorar la cobertura y la calidad de estos servicios y ser investigador de la problemática de la limitación auditiva.

[1] Las Asociaciones para Sordos, se fundaron desde la década de los cincuenta (Ramírez.1998), fruto de una dinámica que llevaba a los jóvenes y adultos sordos a encontrarse y desarrollar actividades sociales y deportivas, todo a través de la mediación de la LSC. Su existencia era un hecho social ignorado y a veces hasta rechazado por las escuelas para sordos, por considerar que desviaban a los estudiantes del aprendizaje de la lengua oral; sin embargo, la presencia de estas Asociaciones, posibilitaron a la población sorda una forma de organización propia, que luego dio pie a la creación de la Federación Nacional de Sordos.

[2] De acuerdo a los proyectos investigativos referenciados, cuando se habla de estudiantes sordos con una competencia en castellano, se esta hablando de estudiantes que tienen la posibilidad de: - formular y responder preguntas de acuerdo a lo trabajado durante las clases-, -responder a las instrucciones impartidas al grupo o al estudiante-, -exponer sus puntos de vista-, -disentir-, -aportar cuando se trabaja en grupo-, -tomar decisiones frente a situaciones académicas y de su vida personal cuando lo requieran-, entre otros.

[3] Es muy común encontrar frente a estos planteamientos, preguntas y críticas relacionadas con el hecho de que el estudiante sordo solo se comunique a través de la lengua de señas, por cuanto

se supone que ello lo aislaría de la sociedad mayoritaria. Ante esto es de resaltar, que si bien la lengua oral es conveniente para las personas sordas, la lengua de señas es *vital* para su desarrollo como persona y para el acceso a los conocimientos incluido el de la lengua oral.

(*) Licenciada en Ciencias Sociales y Psicóloga Instituto Nacional para sordos INSOR, Colombia. Ponencia presentada durante el evento convocado por el Convenio Andrés Bello, "Pedagogía y Diversidad", celebrado del 4 al 7 de julio del año 2000 en la Habana-Cuba.