

Las escuelas de sordos entre la espada y la pared

Carlos Sánchez

1.- La integración-inclusión

De tanto hacer malabarismos con las palabras para ocultar la realidad, ahora los proponentes de la estrategia de integración-inclusión enredan los conceptos. Así, mientras unos dicen que no se debe hablar de integración sino de inclusión, otros afirman lo contrario: que debe hablarse de inclusión y no de integración... Cuestión de matices: a la hora de la verdad, poco importa si se la llama integración o inclusión, ya que ambas implican un único movimiento: la incorporación - en principio física, enseguida aderezada con determinados agregados que recientemente se han dado en llamar "adaptaciones curriculares" - de niños con necesidades especiales a la escuela regular, con base en el argumento de que allí obtendrán más y mejores beneficios que en una escuela especial. Dicho sea de paso, es preciso recordar que esa estrategia nada tiene de novedoso, ya que fue aplicada por primera vez, sin éxito, en los primeros años del siglo XIX. Desde ese entonces, ha sido retomada e impulsada cada tanto como si fuera una panacea. Y no lo es; menos tratándose de niños sordos.

En lo medular de la argumentación esgrimida a favor de la integración-inclusión está la suposición de que la convivencia en el ámbito escolar de niños con necesidades especiales con niños "normales" es deseable *per se*, y más aún, que esta convivencia sería, por así decirlo, "terapéutica". Se piensa, equivocadamente, que dicha convivencia - que no implica en modo alguno ni interacción verdadera ni participación plena - libera a los niños con necesidades especiales de un temido aislamiento y les abre nuevos horizontes. La escuela especial es concebida falsamente como un asilo, como un depósito de "irrecuperables", como un *ghetto*, y se la opone a la escuela regular, presentada como un espacio de libertad y de "normalización". Desde esta perspectiva, los panegiristas de la integración-inclusión niegan las innumerables experiencias negativas resultantes de esta estrategia y destacan en forma exagerada logros que en la mayor parte de los casos no son tales, y que terminan siendo frustrantes o nocivos para sus protagonistas.

Siendo así, es lícito preguntarse por qué, a pesar de los reiterados fracasos, la propuesta de incorporar a todos los niños "diferentes" a la escuela regular vuelve a cobrar fuerza y concita la adhesión de mucha gente bien intencionada. Esto sucede porque, en los hechos, la incorporación indiscriminada de niños con necesidades especiales a la escuela regular cumple con el propósito no declarado de borrar la diferencia, de negar una diferencia que es sentida como un estigma, de no reconocer el derecho de ser diferente.

Para la sociedad de consumo en la que vivimos, sociedad egoísta y competitiva, excluyente por naturaleza, la incorporación de estos niños a la escolaridad regular es una buena coartada, una válvula de escape a la mala conciencia, y es una forma ciertamente más económica, de hacer creer que no hay distinguos entre los ciudadanos, que todos somos o podemos ser iguales, que todos somos o podemos ser "normales". Que todos podemos ser ricos si nos lo proponemos, que todos podemos ser hermosos si usamos tales o cuales productos, que todos podemos ser elegantes y exitosos si compramos tales o cuales mercancías, y así sucesivamente...

Para los padres de niños con necesidades especiales, la posibilidad de que sus hijos se incorporen a la escuela regular les permite abrigar la ilusión de que sus hijos no son diferentes, que sus hijos son o pueden ser tan "normales" como los demás. Sería

una forma de restañar en parte la herida narcisística que implica haber traído al mundo un niño que confronta problemas, que no es el que se esperaba, un niño que reclama y merece una atención especial.

Pero la cuestión no está - o no debería estar - en si la escuela regular es o no mejor que la escuela especial, sino en qué medida una u otra satisfacen las necesidades educativas de sus alumnos, y en particular las necesidades educativas especiales, que dependen de la presencia de determinada "discapacidad". Por eso, a la hora de decidir si la escuela regular es o no la mejor opción, es importantísimo tener en cuenta que las necesidades especiales no son las mismas para todos los niños que integran este grupo. Cada "discapacidad" supone necesidades especiales específicas (¡y esto no es una redundancia!).

La denominación de "niños con necesidades educativas especiales" corrió con suerte y desde comienzos de la década de los setenta del siglo pasado se la utiliza en lugar de "niños subnormales", "niños excepcionales", etc. Recientemente se ha propuesto una nueva denominación que hace énfasis en las dificultades que confrontan estos niños en el proceso de aprendizaje, lo que equivale a aceptar que, en principio, no pueden cursar sin problemas la educación regular. La única razón que pudiera justificar la agrupación de problemáticas tan disímiles como la sordera, la ceguera, el retardo mental, las disfasias o afasias infantiles, el autismo y los impedimentos motores, es la comprobación de que estos niños, en principio, no pueden cursar provechosamente la enseñanza regular en las condiciones habituales, y que por consiguiente, se hace necesaria la implementación de aportes suplementarios.

Ahora bien, es obvio que estos aportes - ahora llamados "adaptaciones curriculares" - a que hago referencia son radicalmente distintos para el caso de cada "discapacidad" en particular. Para unos, lo que hace falta es allanar el camino, eliminar los obstáculos para que puedan acceder al currículo regular. Así, con escritura Braille, textos hablados, uso de ábacos y computadoras especiales, los ciegos pueden asistir a clases en una escuela regular; asimismo, con la utilización de prótesis apropiadas y la eliminación de barreras arquitectónicas los niños con impedimentos motores también podrían incorporarse al aula regular. Para otros, como es el caso de los niños y jóvenes con retardo mental, el problema no es de acceso sino de aprovechamiento, por lo que las "adaptaciones" deberían incluir la modificación radical de los contenidos curriculares, porque el compromiso cognitivo imposibilita la prosecución académica. En tales casos, es imprescindible ponderar objetivamente qué beneficios y qué perjuicios podría acarrear para estos niños la incorporación a un aula regular.

2.- La educación bilingüe

En el caso de los sordos las cosas son enormemente más complejas porque la única "adaptación" que necesitan los sordos para cursar una escolaridad provechosa es la configuración de un entorno lingüístico de señas. Esto significa, ni más ni menos, disponer de una escuela que brinde su enseñanza en lengua de señas, sin lo cual estos niños no podrían en modo alguno optimizar sus aprendizajes. Se trata de un derecho inalienable, reconocido a nivel mundial por todos los organismos educativos: el derecho de todo niño a recibir la enseñanza básica en su lengua nativa. En esto se fundamenta el modelo bilingüe y bicultural para la educación de los sordos.

Un entorno lingüístico de señas no puede de ninguna manera configurarse en un aula en la que convivan sordos y oyentes, menos aún cuando el niño "inclusionado" es el único sordo en un colectivo de oyentes. Más allá de las apariencias, el resultado es el aislamiento del niño, la total soledad en medio del grupo. En el caso de los sordos, la

única “adaptación curricular” (o al menos de lejos la principal, imprescindible), sería ofrecer un ambiente en el que se utilice una lengua en la que ellos puedan tener competencia plena, y esa no es otra que la lengua de señas.

Todo niño normalmente oyente, para concretar las potencialidades lingüísticas y cognitivas propias de todo ser humano, para lograr un óptimo nivel de desarrollo intelectual y del lenguaje, debe estar inmerso en un ambiente en el que se utiliza sin restricciones de ningún tipo una lengua natural, interactuando con usuarios competentes de esa lengua. En tales condiciones, todo niño normalmente oyente adquiere competencia plena en su lengua nativa, competencia que le permitirá comunicarse con sus semejantes y enriquecer su pensamiento.

Para que ocurra igual en el caso de un niño sordo, que también nace con el potencial lingüístico y cognitivo de todo ser humano, éste deberá estar inmerso desde la más temprana edad en un ambiente similar, con la única diferencia de que la lengua natural en este caso no es una lengua oral sino una lengua de señas. Lo más importante del asunto es que si no tiene acceso a una lengua plena, indefectiblemente tendrá limitaciones tanto en su capacidad de lenguaje como en su capacidad intelectual. Por eso es que aquí no valen las supuestas ventajas o desventajas de poseer restos auditivos, de ser catalogado como hipoacúsico y no como sordo. No valen porque en ningún caso el hipoacúsico alcanza un dominio pleno de la lengua oral, y por lo tanto no será por su intermedio que logrará un óptimo desarrollo del lenguaje e intelectual. El hipoacúsico, al igual que el sordo, sólo puede dominar plenamente una lengua: la lengua de señas, y lograr con ella lo que todo ser humano tiene derecho a lograr.

De acuerdo con lo antedicho, es absolutamente inaceptable por irreal, impensable, irrealizable, contraproducente, nocivo o inútil en el mejor de los casos, plantear que los niños sordos deben estar en un aula con oyentes. Y esto nada tiene que ver con la presencia o no de un intérprete que, obviamente, no puede cumplir con la función del docente, que sólo paliaría parcial y distorsionadamente las dificultades que confronta el niño sordo en un aula con oyentes, y que bajo ninguna circunstancia garantiza no un mejor, sino ni siquiera un mínimo aprendizaje. Y tampoco tiene nada que ver con una hipotética interacción con oyentes: no les haría falta, ya que en más del 90% de los casos los niños sordos son hijos de padres oyentes, tienen hermanos oyentes, familiares y vecinos oyentes con quienes departirán indefectiblemente una parte significativa de la jornada.

Pero sí tiene que ver claramente, como ya vimos, con la optimización del desarrollo intelectual y del lenguaje de los niños sordos. Y sí tiene que ver con la única posibilidad real de que los niños sordos hijos de padres oyentes, se encuentren con sus pares y construyan los cimientos de una identidad definida y saludable. Y esto es particularmente válido en la época actual, cuando la comunidad de los sordos está mostrando la tendencia a disminuir las ocasiones de reuniones de sus miembros, al haberse incrementado enormemente la comunicación entre ellos a través de Internet, del correo electrónico y de los teléfonos celulares. La escuela de sordos estaría llamada a mantener abierto un espacio de encuentro, para compartir y para intercambiar, a la hora en que es más necesaria que nunca la unión y la solidaridad de los sordos

3.- Las amenazas de las políticas “integracionistas”

Ateniéndonos a los hechos, nadie debería estar de acuerdo con que un niño sordo o hipoacúsico asista a un aula de oyentes. Sin embargo, en el momento actual, asistimos a una vigorosa ofensiva de la concepción médico-rehabilitadora, que parece haber vuelto por sus fueros luego de los duros reveses sufridos a partir de la década de

los ochenta del siglo pasado. Porque el asunto no es lógico, sino ideológico. Se vuelve a concebir la sordera como una enfermedad que hay que curar, y se vuelve a priorizar el habla como meta y como condición - inconfesa - para la aceptación de la persona sorda. Esta ofensiva cuenta ahora con dos armas que, apoyándose mutuamente, están adquiriendo un enorme poder. Una de ellas es la estrategia de integración-inclusión, aceptada y promovida por casi todos los gobiernos como un paso de progreso y la otra es el avance sostenido e impetuoso en el campo de la tecnología referida a las prótesis cocleares y de la cirugía para la implantación de las mismas (ver al respecto el artículo *“Los sordos, una especie en peligro de extinción”* en la página Cultura Sorda, que editan Alejandro Oviedo y Viviana Burad). Lamentablemente, ni los políticos ni los médicos responsables de la toma de decisiones en estos campos, han tenido acceso a un debate serio y sensato, que es el que plantea la concepción socioantropológica.

Rechazar la exclusión no puede significar, en contrapartida, aceptar perder la identidad. La inclusión propuesta para los sordos, por el contrario, parece indicar disolución, desaparición. Algo así sucede cuando las amibas o los leucocitos para alimentarse o para defenderse, ingieren una partícula que les es ajena, rodeándola con sus seudópodos, la degradan con sus jugos digestivos y la asimilan, la incorporan a su propia masa, la incluyen en su citoplasma, sin que quede huella alguna de la misma. A ese proceso de “inclusión”, antes de que el término fuese puesto en boga, yo lo llamaba “integración digestiva”. Y es así como se plantea: para que la persona diferente sea incluida tiene que tornarse invisible, dejar de ser y de parecer diferente, y asumir las propiedades del organismo que la incluye. Para eso la sociedad “normal” la mastica, la tritura, la licúa, la desintegra y al cabo de este proceso, cuando ya es una cosa amorfa en un todo similar al organismo que la ha tragado y por lo tanto inocua, ingresa a la masa corporal, o sea al cuerpo social.

Alguien podría pensar que, como están las cosas, lo más prudente sería escoger para cada caso, de acuerdo a una serie de criterios inevitablemente subalternos, entre una u otra opción: continuar en las escuelas de sordos o aceptar la inclusión en escuelas regulares. En mi opinión, no se trata de dos opciones, porque la inclusión no es aceptable: debemos defender las escuelas de sordos contra viento y marea, sin transar ni un ápice. Negociar sería letal en esta coyuntura. Se me ocurre evocar en esta circunstancia una viñeta muy conocida de la época de la Revolución Francesa: en una asamblea en la que participan miembros de todos los estratos de la nación, los nobles que presiden la asamblea (representados por animales carnívoros) les preguntan a los pobres (representados por animales de corral): - ¿Con qué salsa quieren ser comidos? - ¡Nosotros no queremos ser comidos! - responden los pobres. - ¡Silencio, señores! ¡Eso está fuera de orden! – sentencian los nobles. Aquí las cosas son equiparables. No es cuestión de elegir la salsa con que seremos devorados, sino de impedir que nos devoren, y si no podemos hacerlo, si nos van a comer igual, da lo mismo la salsa con la que seremos sazonados...

Ante todo, no nos declaremos derrotados sin luchar, aunque nuestras fuerzas estén menguadas, dispersas o distraídas, empezando por nosotros mismos y por los propios sordos. No dudo de que es inteligente actuar con astucia cuando la correlación de fuerzas hace inútil toda resistencia frontal, a la espera de una oportunidad favorable. Pero no podemos hacer caso de las consejas que recomiendan que “si tu enemigo es muy poderoso, búscate un enemigo más débil” o que “si no puedes derrotar a tu enemigo, alíate a él”. En esta lid toda rendición sería incondicional, porque no hay ninguna ventaja que se pueda extraer, y sobre todo, porque el impacto de la integración-inclusión es irreversible, póngasele el nombre o las “adaptaciones” que se le pongan. Ninguna salsa nos protege de ser devorados, y al contrario, el bocado puede resultar más digerible, y hasta sabroso...

4.- La única opción: la escuela de sordos

En el supuesto negado de que fuese válida una transacción con quienes pretenden eliminar las escuelas de sordos, ¿qué opciones se ofrecerían como alternativas? Por las razones antes expuestas, descartemos de manera total, rotunda y contundentemente la opción de que en un aula de oyentes se incorporen uno o más niños sordos, en todo caso un número menor que los oyentes. Podría plantearse entonces la posibilidad de abrir aulas exclusivas para sordos en una escuela de oyentes.

No es factible suponer que cualquier escuela en cualquier barrio o localidad pueda disponer de una a seis aulas para alumnos sordos, a las que sólo asistirían uno o dos alumnos por aula... Abrir sólo un aula que pudiera recibir niños sordos de muy distintas edades sería absolutamente inconveniente. Pero además, habría que disponer de un enorme contingente de maestros hablantes de lengua de señas, para que desempeñasen su labor en dichas aulas, dispersas en todo el territorio nacional. Ante estas dificultades insalvables, la alternativa sería designar algunas escuelas y no cualquier escuela, para que abriesen aulas de sordos. Pero tal eventualidad no sería más que trasladar la escuela de sordos a la escuela de oyentes, que seguramente gustaría ser llamada "escuela inclusiva". En tal caso ¿cuáles serían los beneficios para los niños sordos?

En toda aula para sordos, es irrenunciable la condición de que haya maestros competentes en lengua de señas, y lo que sería tanto mejor, maestros sordos. Ahora bien, maestros de sordos y maestros sordos con niños sordos en una escuela de oyentes pueden confrontar graves inconvenientes lingüísticos, ya que la lengua de señas es minoritaria y de menor prestigio (en el sentido estrictamente sociolingüístico) que la lengua oral. Por otra parte, no tardaría la escuela de sordos en convertirse en un *ghetto*, si no real, seguramente virtual. En el seno de una escuela de oyentes, la escuela de sordos no sería autónoma; pero en el caso tan satisfactorio como improbable de que lo fuera, para qué tendría que estar ubicada dentro de una escuela de oyentes...

Las comparaciones son antipáticas. Pero no sólo eso; pueden generar distorsiones y mutuo rechazo en las relaciones grupales. Los alumnos sordos, al menos durante un tiempo considerable y con el mismo esfuerzo, no podrán alcanzar los niveles de conocimiento que pueden alcanzar los alumnos normalmente oyentes. Esta diferencia, que podrá evidenciarse en los aprendizajes de las materias escolares, sin duda se pondrá de manifiesto cuando concierna al uso de la lengua escrita. Esto no puede ser obviado ni ocultado simplemente con buenas intenciones.

La escuela de sordos, gozando de plena autonomía, no puede tener un currículo igual al de la escuela regular, al menos en las actuales circunstancias históricas, porque se deben tomar en cuenta las dificultades que confrontan maestros e intérpretes con el uso de la lengua de señas (en particular lexicales) tanto como las que se derivan de las limitaciones lingüísticas y cognitivas de los alumnos sordos, debidas a la educación que han venido recibiendo. Pero en todo caso y más allá de estas dificultades, una preocupación central de los planificadores en esta área debería ser la de no degradar ni banalizar el contenido programático de la enseñanza básica.

Esta labor se torna aún más difícil si consideramos el papel de la lengua escrita en el currículo escolar. No se puede plantear la enseñanza de la lengua escrita con la misma tenacidad y el mismo encarnizamiento con que se pretendía enseñar a hablar a los niños sordos en el modelo oralista (ver al respecto el artículo "*Qué leen los sordos*" en la página Cultura Sorda, ya citada). La lengua escrita debe dejar de ser un objetivo académico, para ser presentada como una práctica social, desde la más temprana edad.

Igualmente, la lengua escrita no debería ser utilizada como vehículo para el aprendizaje. Los sordos, como diría Frank Smith refiriéndose a todos los niños, deben tener oportunidades verdaderas de leer para aprender a leer (sin ninguna didáctica, sólo guiados por un interés intrínseco) y no la obligación escolar de leer para aprender cosas. Esto último perjudica el acceso al mundo de lo escrito y genera rechazo a la práctica social de la lectura.

Si definimos la lectura como una práctica social – muy peculiar, muy específica, única, es cierto, pero práctica social al fin – debemos convenir que no admite ser enseñada, sino que debe ser adquirida en el seno de la misma práctica. Por lo tanto, no importa tanto el escenario sino los actores, no importa tanto el dónde y cuando, sino el cómo y el qué. La pantalla de la computadora será de gran utilidad para acceder al dominio de la lengua escrita, como lo ha sido y lo sigue siendo la pantalla del televisor para la alfabetización. Pero seguimos en el punto de partida: sólo excepcionalmente podríamos contar con adultos competentes en ambas lenguas: la lengua de señas y la lengua escrita. Mientras tanto...

Entre los supuestos hablantes competentes de lengua de señas están los intérpretes quienes, independientemente de la institución escolar, juegan un papel relevante en la comunidad de sordos y en las relaciones entre ésta y la comunidad de los oyentes. Muchos de ellos han asumido su compromiso no sólo como profesionales sino como hijos oyentes de padres sordos. Los intérpretes están siendo cada vez más exigentes con ellos mismos en cuanto a capacitación y desempeño, sus organizaciones fijan criterios de calidad para su trabajo y someten a sus miembros a determinadas evaluaciones funcionales (ver al respecto varios artículos de Viviana Burad en la página Cultura Sorda, ya citada). En estas condiciones, es de esperar que, si no todos, muchos de los que se dicen intérpretes verdaderamente dominen la lengua de señas. En tal caso, no es admisible que permanezcan excluidos de la labor educativa.

Una y otra vez, es imperioso insistir: los niños sordos - y tanto más cuanto más pequeños - necesitan la lengua como el oxígeno. Una lengua natural hablada de manera fluida y espontánea en su entorno. Y aquí tampoco tiene nada que hacer la didáctica. Una intérprete joven que sea también madre, normalmente activa e inteligente, que sea capaz de jugar con el niño sordo con el lenguaje (en lengua de señas) como lo hace una madre oyente con su hijo oyente (en lengua oral). Una intérprete ya abuela, que actúe como tal con un niño sordo, narrándole cosas del pasado con esa emoción y ese afecto que sólo es posible en una lengua nativa. Cosas que lleguen al corazón y al entendimiento... Que les cuentos en lengua de señas, y por favor, no señalando cada imagen para que el niño haga la seña o escriba, ni las letras para que las memorice. Cada designación de una figura debe ir acompañada de un relato coherente. Esa relación entre el adulto lector y el niño aprendiz que normalmente se establece en un entorno de lectura se caracteriza por ser dialógica, narrativa y ficcional. Y lo mismo vale para los intérpretes varones, cada uno en su rol de género, como gustan decir ahora.

Y ambos, mujeres y hombres, en capacidad y disposición para jugar hablando lengua de señas a todos los juegos posibles, a todos los juegos que juegan los niños oyentes en el patio o en el jardín, sobre todo cuando no hay adultos presentes. Los niños sordos no necesitan de un intérprete que traduzca, sino un intérprete que les explique, que les aclare, que les abra la puerta al conocimiento de la realidad del lenguaje por medio de la lengua de señas, única posibilidad que tienen, dado que les está vedada la lengua oral.

Los intérpretes no deben actuar, en el caso de los niños sordos en el aula escolar, como repetidores fidedignos del discurso del maestro ni como diccionarios vivientes, ya sea en un aula mixta como en un aula a la que sólo asistan niños sordos.

Este intento está condenado irremediabilmente al fracaso. Primero y principal, porque no se trata de una interacción bidireccional, sino un eco, manual en este caso, de la voz de otro. Ningún niño soportaría estar tanto tiempo “enganchado” con un interlocutor que no es tal, al que no pueden interrumpir so pena de que éste pierda el hilo locutorio, alguien que no puede responder por sí mismo, limitándose a trasladar la pregunta... Y segundo, porque la información que brinda el intérprete es de “segunda mano” y no es apta para el aprendizaje en las edades en que se encuentran los niños sordos.

Este es el papel que les toca a los intérpretes. Afortunadamente no son maestros, con lo que están - o deberían estar - exentos de toda presión pedagógica, y tendrían que estar no sólo en el aula, sino y principalmente en el recreo, los fines de semana, en las vacaciones y hasta en los hogares cuando se trata, como en la inmensa mayoría de los casos, de niños sordos hijos de padres oyentes. En todas las edades, los intérpretes deberían ser asesores de toda la vida de los sordos, hasta que éstos se emancipen, rompan con las cadenas del colonialismo oyente, echen por la borda sus propios prejuicios y tengan la oportunidad de ver más allá de sus manos.

Carlos Sánchez

Mérida - Enero de 2010