



Universidad Nacional de Cuyo



**Facultad de Educación
Elemental y Especial**

Habilidades sociales y educación

Estudio sobre una comunidad sorda

Mónica Elizabeth Castilla

e fe

*Editorial
Facultad de Educación
Elemental y Especial*

Mendoza - Argentina
2004

Habilidades sociales y educación

Estudio sobre una comunidad sorda

1^{ra} Edición, Mendoza, 2004

Serie Cátedra - Educación Especial N° 3

Directora de E.F.E. (Editorial de la Facultad de Educación
Elemental y Especial): Prof. Norma Graciela Arenas

Diseño de cubierta
y diagramación: Dis. Ind. Ana María Morales

Procesamiento lingüístico: Lic. Pilar Piñeyrúa y Prof. Cecilia Tejón

Impreso en Argentina
Printed en Argentina
ISBN 987-1024-83-5
Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723

© EFE, 2004
Sobremonte 81
editorial@feeye.uncu.edu.ar
5500 - Mendoza, República Argentina

**FACULTAD DE EDUCACIÓN ELEMENTAL Y ESPECIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO**

Rectora

Dra. María Victoria Gómez de Erice

Vicerrector

Ing. Agr. Arturo Somoza

Decana

Mgter. María Luisa Porcar de Yelós

Vicedecana

Prof. Cristina Elisabeth Gutiérrez

371.9 Castilla, Mónica Elisabeth.
CAS Habilidades sociales y educación: estudio sobre una comunidad Sorda. - 1ª ed. - Mendoza: E.F.E., 2004. - (Cátedra - Educación Especial; N° 3).

ISBN 987-1024-83-5

1. Educación especial 2. Sordos 3. Educación de sordos
4. Comunidad sorda de Mendoza.
 - I. Título II. Serie

La publicación de esta obra ha sido recomendada por el Comité Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo o en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información sin el permiso previo por escrito de la editorial. Pueden formularse citas con la indicación expresa de su procedencia y conservando el sentido del contenido.

Índice general

<i>Prólogo</i>	7
<i>Introducción</i>	15
Capítulo I	
<i>Consideraciones generales acerca de la educación común y la educación especial</i>	17
La educación como un derecho	17
La educación y la institución escolar a lo largo de la historia	22
Orígenes de la Educación Especial	23
Antecedentes específicos en la educación de sordos	26
La educación especial en las instituciones educativas	29
Era de la institucionalización	30
Era de la normalización	30
Algunas reflexiones sobre la educación actual	31
La educación especial: ¿campo o subcampo educativo?	32
Educación especial: actualidad y perspectiva	35
Modos de significar la realidad: las palabras que designan...	41
Persona deficiente	41
Persona con discapacidad	42
Necesidades especiales/Necesidades educativas especiales	45
Respuestas educativas y derechos humanos	45
¿Cómo pensar los derechos humanos en educación?	50
Capítulo II	
<i>Análisis socio-histórico de la educación de las personas sordas</i>	53
Modelos de conceptualización de la sordera	53
El hombre como ser social y comunitario	59
Comunidad sorda	60
Identidad y diversidad cultural	62
La discusión por el modo comunicativo	66
¿Qué opinan los padres?	66

¿Qué opinan los sordos?	68
Consecuencias de la discusión por el modo comunicativo	70
Capítulo III	
<i>La competencia social: ¿Adquisición o aprendizaje?</i>	81
Relaciones entre individuo y sociedad	81
El individuo como construcción lingüística	82
Las personas sordas también son una construcción lingüística	83
La interacción social	85
Adquisición del lenguaje como modelo para la adquisición de modelos sociales	87
El aprendizaje social	89
Las habilidades sociales y la competencia social	94
Las habilidades sociales	94
La competencia social	100
Adquisición y desarrollo de la competencia social	102
Problemas en la competencia social	103
Reflexiones acerca de los componentes de las habilidades sociales en relación con las personas sordas	104
Capítulo IV	
<i>El aprendizaje de las habilidades sociales en las personas sordas. El caso de la comunidad sorda de Mendoza</i>	109
Algunas cuestiones metodológicas	111
Categorías analizadas	118
La racionalidad subyacente en el modelo educativo de las escuelas de sordos	118
La adquisición y desarrollo de las habilidades sociales como base de la competencia social	131
A modo de síntesis: algunas reflexiones respecto del estudio realizado	151
<i>Bibliografía</i>	155

Prólogo

Un prólogo, el prólogo, cualquier prólogo, todos los prólogos, parecen siempre tener que obedecer a una cierta e inexpugnable ley de la literalidad, o bien de un imponente código de la textualidad: quien asume la responsabilidad de realizar un prólogo debería entonces reducir y subordinar su propia lengua, recubrir su escritura con las palabras ya escritas por el autor/a en ciernes, al servicio del texto que pretende, en pocas líneas, un dar a ver, un dar a leer.

Un prólogo es, en cierto modo, un presagio, una invocación, una invitación a los lectores y lectoras para que se instalen en aquello que a partir de allí resulta ser el *verdadero* comienzo, esa suerte de origen del texto *real*. Así, el prólogo parece suspenderse en cuanto texto, o tal vez no poseer en sí mismo, por sí mismo, ninguna relevancia específica.

Un prólogo es también, como decía Lichtemberg, una especie de “pararrayos”, algo así como un conjunto de advertencias que pueden, inclusive, ir en la dirección contraria al texto posterior, al texto “en cuestión”. Allí se condensarían los problemas que el prologuista, en su caprichosa y rápida lectura, supone percibir; allí están además las propias palabras de quien por obra y gracia de una otra forma de invitación –la invitación al prólogo, la invitación al texto del otro, la invitación de ser otro en el propio prólogo– va a anteponerse entre el autor y sus probables lectores y lectoras, quizás conduciéndolos hacia un lugar, un tiempo y un espacio, no siempre seguros, muchas veces equivocados.

Habría, quizás, una forma indirecta de ahuyentar esos problemas – el problema del prólogo como literalidad, el problema del prólogo como “pararrayos”, el problema de la confusión del prologuista– y situarse cómodamente en el discurso académico habitual, en esa modalidad de escritura que, por ser auto-referencial y auto-dirigida, garantiza por sí misma la ecuanimidad del comentario, la alabanza al texto ajeno, la predisposición natural a la lectura, sin más ni más.

Si así lo hiciéramos, deberíamos, por lo tanto, dar rápidas explicaciones sobre el contenido del libro, sobre sus (probables y/o improbables) objetivos y sobre algunas marcas que constituyen el perfil del autor que allí escribe o que ya ha escrito.

Confieso que esta solución no me es agradable ni cómoda, y no lo es por varias razones que voy a enfatizar a continuación.

La primera de ellas, y tal vez la más importante, o quizás la única de las razones, es la relación de intimidad y de identidad que guardo con la autora del libro que están por leer. Son muchos años de entrañable amistad, matizadas por trabajos, encuentros, ciudades, eventos y autores que nos han ido aproximando y alejando, en un vaivén típico de toda relación humana.

Mónica Castilla ha sido y es para mí, en primer lugar, aquella persona que me ha invitado al mundo académico casi por vez primera. A ella le debo, entonces, mucho más que este prólogo, mucho más que estas palabras iniciales.

La segunda de las razones tiene que ver con la disyunción temporal entre la producción del libro y mi lectura, lo que me obliga a considerar únicamente el final del proceso y no su fervorosa y/o dificultosa y/o tortuosa construcción. Me podría situar así en un plano demasiado cómodo, es decir, en aquel plano de quien recibe un texto de cuyos vericuetos poco sabe o casi todo lo ignora. Por respeto a esa construcción, por respeto a esos innumerables días en que la autora ha trabajado escribiendo y reescribiendo cada centímetro de este libro, es que no haré, tampoco, un prólogo "académico", un prólogo "tradicional".

Y la última razón, tal vez una nimiedad comparada con las anteriores razones, es que preferiría en verdad escribir un epílogo y no un prólogo, algo así como una escritura de espera a los lectores y lectoras para que, en comunión, podamos comenzar la discusión que, sólo entonces, sólo a partir de allí, el libro (nos) ha generado.

II

Por ello, más que hacer un prólogo, tengo la necesidad de sentirme provocado y perturbado por mi propia lectura de los textos; provocación y perturbación en relación a mi propia y paradójica experiencia de quien pretende leer un libro que trata de la educación especial y de su vincula-

ción, por veces obscura, por veces nerviosa, con la educación en general.

Así pensado, un prólogo es mucho más un acto de lectura que un acto de escritura: el texto que de allí resulta no es más que un esfuerzo por reflejar no ya aquello que el libro dice o no dice, sino que se transforma en un raro espejo de aquello que el libro nos dice o no nos dice.

III

El libro que ahora intento prologar es, a no dudarlo, un soplo de aire fresco en el campo educativo general y en el ámbito específico de la educación especial. Sobre todo, porque ante tantas reformas, reconstrucciones curriculares, decretos, rectificaciones, cambios pedagógicos, etc., la pregunta acerca de la educación especial no es ni caprichosa, ni ociosa, ni un juego más de la retórica disciplinar académica.

Por ese motivo, cabe cuestionar qué es lo que queda de la educación especial, como disciplina y como discurso, cuando lo que está en juego (en un juego vital, trascendente, humano) no es otra cosa que la posibilidad de pensar las múltiples, confusas y complejas relaciones entre la educación general y la educación especial.

Y ello Mónica Castilla lo hace, lo rehace, lo construye y lo reconstruye muy bien en este libro.

Parecería haber hoy por hoy un cierto consenso acerca de la idea que ya no hay una única forma de comprender **qué es** la educación especial y, por lo tanto, de definir cuales serían sus paradigmas. He escrito más de una vez que no hay tal cosa como "la educación especial", sino más bien una invención disciplinar heterogénea, creada a partir de una férrea determinación de lo normal, de la norma, de la normalización.

Recordemos que la educación especial ha sido tradicionalmente un lugar discursivo donde ejercer un cierto orden ante la perturbación que crea lo anormal, los anormales.

Supongo que los *especialistas* estábamos demasiado acostumbrados a simplificar el problema e identificar la educación especial con las instituciones especiales y referirnos a una oposición estricta entre paradigmas terapéuticos y antropológicos. Sin embargo, a poco que entramos en sus prácticas y en sus discursos, se nos hace más evidente que se trata de fluctuaciones, de una suerte de vaivén permanente entre aquellos "modelos" y no su separación textual, su distinción conceptual.

De todos modos, creo que hoy en día más que de una cuestión de paradigmas se trata de una verdadera disputa, conciente o no, que creo intenta resolver la siguiente paradoja: la *perpetuación* o la *implosión* de aquello que llamamos "educación especial". Más específicamente, me parece que habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la "anormalidad", de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la "normalidad" como el problema. Las primeras –sólo en apariencia más *científicas*, más *académicas*– siguen obsesivas por aquello que es pensado y producido como "anormal", vigilando cada uno de los desvíos, describiendo cada detalle de lo patológico, cada vestigio de anormalidad y sospechando de toda deficiencia. Este tipo de miradas no es útil para la educación especial ni para la educación en general: lo "anormalizan" todo y a todos. Las otras miradas –tal vez menos vigilantes pero también menos pretenciosas– tratan de invertir la lógica y el poder de la normalidad, haciendo de esto último, de lo normal, el problema en cuestión. Esas miradas tienen mucho que ofrecer a la educación: por ejemplo la desmitificación de lo normal, la pérdida de cada uno y de todos los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo "correcto", un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro "anormal", además de posibilitar el enjuiciamiento permanente a lo "normal", a la "justa medida", etc. Estas miradas, entonces, podrían socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal".

Por eso creo que la educación especial podría ser pensada como un discurso y una práctica que torna problemática e incluso insostenible –y más bien imposible– la idea de lo "normal" corporal, lo "normal" de la lengua, lo "normal" del aprendizaje, lo "normal" de la sexualidad, etc.

IV

El primer capítulo –*Consideraciones generales acerca de la educación común y la educación especial*– resulta una extensa y significativa construcción acerca de las relaciones entre educación y derechos. A través de una serie de textos legales, la autora recorre los diferentes sentidos con los que últimamente se ha venido produciendo una concepción más ética de la educación.

Lo que (me) es particularmente interesante en este capítulo, ade-

más de la bien documentada y proficua historia acerca de la memoria en la educación de los sordos, es la posibilidad de pensar en una oposición, cada vez más notoria, cada vez más álgida, entre aquello que podríamos llamar de "Ley educativa" y "leyes educativas". Entiendo la "Ley educativa" como un derecho primero, una suerte de ética universal, que supone pensar la escuela, cualquier escuela, todas las escuelas, como escenarios de encuentros entre todos. De algún modo se trataría de un abrir las puertas de la escuela, sin preguntar nada a nadie; "leyes educativas", por el contrario, significa un proceso de burocratización del otro, una suerte de derecho más bien "nuestro" a saber quién es el "otro", con las consiguientes clasificaciones, rotulaciones y diagnósticos.

En el segundo capítulo, denominado *Análisis socio-histórico de la educación de las personas sordas*, Mónica Castilla describe con virtud y elegancia los modelos de concepción de la sordera, las cuestiones ligadas a la organización institucional, los modelos comunicativos y las formas educativas en boga en los diferentes países. Se trata de un texto cuya preocupación central, me parece, es la de disponer de un modo didácticamente adecuado el mapa de la situación educativa de las personas sordas, poniendo el acento, sobre todo, en la necesidad de que las personas sordas puedan reconstruir su propio proceso educativo. Cabe mencionar aquí, también, la importancia que la autora otorga, a mi juicio acertadamente, a la opinión y experiencia de los padres de niños sordos, generalmente "convidados de piedra" en la discusión –acalorada e irresoluta– de los métodos y las lenguas en la educación de los sordos.

En el tercer capítulo –*La Competencia social: ¿Adquisición o aprendizaje?*– la autora hace un particular hincapié en la construcción social de la sordera y avanza en la difícil explicitación de la relación entre lenguaje y sociedad, por un lado, lenguaje y subjetividad, por otro lado para, finalmente, detenerse en las vinculaciones entre sordera y lenguaje. A partir de una perspectiva que sienta sus raíces sobre todo en Bordieu –y más específicamente en su concepto de "campo"– el texto se orienta hacia la cuestión de las competencias sociales y el mundo educativo-institucional, cerrando el capítulo con una conclusión que merece aquí, por el valor y la actualidad de su contenido, su reproducción textual; dice la autora que: "*Es imperioso concientizar a toda la comunidad educativa sobre la necesidad de implementar acciones concretas para la incorporación de la enseñanza de las habilidades sociales en la vida escolar*".

El cuarto y último capítulo –*El aprendizaje de las habilidades sociales en las personas sordas. El caso de la comunidad sorda de*

Mendoza– es un ejemplo de un esfuerzo investigativo sin dudas logrado que, por medio de un paradigma metodológico hermenéutico, presenta un análisis de una realidad concreta, en toda su complejidad, con todas sus contradicciones, con todas sus incongruencias y desemejanzas. Es, sin duda, un capítulo de cuya aplicación y reflexión, sobrevivirán nuevas formas de abordar la cuestión educativa de los sordos, y allí reside su principal valor: hemos vivido muchas décadas trabajando en las escuelas de sordos sin conocer ni los ambientes sociales de los alumnos, ni la ardua realidad de los adultos sordos de la comunidad específica. El capítulo resulta así un corolario muy especial para este libro, pues creará en los lectores y lectoras la imperiosa necesidad de reproducir, recrear y extender los mecanismos investigativos hacia otras comunidades y hacia otras realidades pedagógicas.

V

No sé si he podido ser consecuente, o al menos en parte coherente, con las palabras que esboqué al comienzo de este prólogo.

Tal vez sea necesario, una vez más, destacar la relevancia de este libro, de sus aportaciones, de aquello que nos ofrece materialmente y de aquello que nos deja para pensar.

Pero nada de ello sería importante, si no vuelvo a explicitar mi agradecimiento a Mónica Castilla por la historia en común, por su trayectoria académica, por los nobles encuentros y por los nostálgicos desencuentros que caracterizan nuestra relación, todas las relaciones humanas.

Que el libro sea, entonces, un punto de partida para maestras y maestros, para profesores y profesoras, y para toda la comunidad en su conjunto.

Que el libro sea, por lo tanto, esa experiencia de lectura que nos posibilita dejar en parte de ser lo que ya somos e iniciar aquello de poder ser(nos) de otro modo. Para la educación en general, para la educación especial y particularmente para la educación de los sordos, este libro, este soplo de aire fresco, resulta imprescindible.

Carlos Skliar

Universidad Federal de Rio Grande do Sul,
Porto Alegre, Brasil.

A mis padres que pusieron muchas expectativas en mí y, a su manera, me acompañaron...

A mis hijos, por su apoyo y paciencia en las muchas horas de trabajo.

A Nito, mi pareja y compañero en la vida y el trabajo, por compartir diariamente la compleja aventura de vivir juntos.

Introducción

El ser humano no nace social, se hace social en esa interesante relación vincular que comienza aún antes del nacimiento. Las interacciones en la matriz primaria, es decir con los miembros de su familia, facilitan este hacerse social, a partir de un proceso de adquisición y aprendizaje que se continúa luego en la escuela. Este proceso se da la mayoría de las veces en forma espontánea.

La pretensión del presente trabajo es, por un lado, aportar conocimientos que permitan la valoración de los aprendizajes sociales en la escuela y, por el otro, acercar elementos para la comprensión del rol de la escuela en la adquisición y desarrollo de las competencias sociales de las personas sordas.

José Antonio García Fernández (1995) plantea que la competencia social es un concepto amplio y evaluativo, no constituye un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos en la interacción social, tanto primaria como secundaria. La competencia social es la habilidad que tiene un individuo para actuar en forma adecuada en diferentes situaciones de interacción social, de manera tal que alcance el éxito perseguido. Las habilidades sociales, en cambio, hacen referencia a las conductas específicas y observables que una persona ejecuta en pos de realizar adecuadamente una tarea determinada.

Investigaciones recientes, en el ámbito de la educación común, dan cuenta de una sólida relación entre el desarrollo de la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento académico, social y laboral (Michelson y otros, 1987; Monjas Casares, 1997). Por esto, en este libro se pretende desplazar el debate histórico sobre el currículum en las escuelas en general, y especialmente en las de niños sordos, centrado en la problemática lingüística, hacia un currículum que incluya en forma sistemática el aprendizaje de las habilidades sociales, aspecto poco desarrollado en la educación especial, en general, y en la de sordos en particular.

Es necesario aclarar que este proceso de plasmar en el papel años de trabajo y experiencia no ha sido solitario, sino que fue acompañado por diferentes personas que, a lo largo del proceso de gestación, aportaron sus granos de arena para que este libro hoy fuera una realidad y sin cuyo aporte hubiera sido muy difícil su concreción. Entre ellos, debo agradecer los miembros de la comunidad sorda de Mendoza que generosamente me abrieron las ventanas de sus vidas; al doctor Patricio Donoso por sus sugerencias y acompañamiento permanente; a la profesora Ana Sisti, colega y amiga por su invaluable apoyo como intérprete en Lengua de Señas y lectora minuciosa de la producción escrita; al máster Benito Parés por su mirada crítica en la incondicional lectura de múltiples borradores y, finalmente, a las autoridades de la Facultad de Educación Elemental y Especial por el apoyo y estímulo permanente para la concreción de este libro.

CAPÍTULO I

Consideraciones generales acerca de la educación común y la educación especial

“... Sólo quienes sean capaces de sostener la utopía, serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido.”

Ernesto Sábato

La educación como un derecho

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el artículo 13 del Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales reconocen el derecho a la educación. Ambos documentos señalan que *“... el objeto de la educación es el de favorecer el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Asimismo, debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos étnicos o religiosos y promover las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”*. El derecho a la educación comprende la educación básica obligatoria y gratuita, la enseñanza secundaria en sus diversas formas (tanto técnica como profesional), y el acceso de todos a la enseñanza superior, en función de los méritos y capacidades de cada uno.

En la actualidad, diversas declaraciones de organismos internacionales reconocen la importancia y necesidad de la educación básica para todas las personas. Por ello resulta relevante delimitar el sentido y alcance de lo que se llama educación básica y analizar si cubre las necesidades básicas de aprendizaje; término –por cierto– bastante discutido en los

ámbitos internacionales y doblemente cuestionado en relación con las personas con discapacidad.

Con respecto a las necesidades básicas de aprendizaje, el artículo 1º de la Declaración Mundial sobre "Educación para todos" (Jontien, 1990) puntualiza los siguientes aspectos:

- Cada persona, niño o adulto, deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Éstas están referidas tanto a la adquisición de las herramientas esenciales para la lectura y el cálculo, como a la de los contenidos básicos teóricos y prácticos, y a los valores y actitudes.
- La satisfacción de estas necesidades, a futuro, permitirá a los miembros de una comunidad enriquecer su herencia cultural y lingüística, promover la educación de los demás, proteger el medio ambiente, defender la justicia social y aprender a convivir con los demás en un clima de tolerancia y solidaridad.
- La satisfacción de las necesidades básicas posibilita, también, transmitir y enriquecer los valores culturales propios.
- La educación básica es la base para el aprendizaje y el desarrollo humano permanentes sobre los que los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación (Torres, 1993).

Al abordar la discusión sobre las necesidades básicas, la mayor dificultad se encuentra en el significado del término **básico**, ya que es un concepto ambiguo que puede tomarse como lo mínimo indispensable, o bien, como lo necesario indiscutible para el desarrollo integral de una persona. Esta imprecisión terminológica atraviesa todo el ámbito educacional, tanto en la denominación de los niveles como dentro de éstos. Es necesario, por tanto, una precisión conceptual y lingüística a la que aún no hemos llegado, y que favorece el opacamiento de la realidad conflictiva en que vivimos (Torres, 1993). El conflicto aparece cuando se confunden las necesidades de las personas con los requerimientos del sistema social, y en tanto no se defina a quién nos referimos cuando trabajamos desde el sistema educativo, el problema quedará planteado sólo a medias y por ende las posibles alternativas de solución también serán incompletas.

Además, existe una tendencia –casi generalizada– a negar la conflictividad que existe en las diferentes comunidades en relación con las minorías, tanto étnicas como lingüísticas, como así también con aquellas formadas por personas con algún tipo de discapacidad. En el caso de las personas con discapacidad, las necesidades básicas son tomadas, generalmente, desde el sistema educativo, en relación con los conocimientos esenciales de lectura y cálculo. También se contemplan los contenidos mínimos para una futura inserción laboral y, en forma menos sistemática, lo referido a valores, actitudes y habilidades sociales. Rara vez se plantea la posibilidad de interrogar a las personas con discapacidad, desde el sistema educativo, sobre ***sus verdaderas necesidades básicas.***

Desde esta perspectiva se estructuran, entonces, las respuestas educativas que algunas veces apuntan al desarrollo de las competencias necesarias para la comprensión lectora y la resolución de cálculos sencillos, y otras, también hacia la formación laboral. Sin embargo, muchas veces sucede que la formación laboral no es entendida como un proceso que debe abordarse en forma conjunta desde los primeros años de la escolaridad, y cuyo principal contenido problemático quizás no sea la adquisición de conocimientos técnicos, es decir la capacitación, sino también las habilidades sociales que le permitan acceder y mantener un puesto de trabajo.

Ya en 1995, en Israel, en el marco del XVIII Congreso Internacional de Educación para Sordos, Aud Eli Thjomoe del Briskeby School, de Oslo, Noruega, afirmaba que los problemas que enfrentaban las personas sordas, en relación con la inserción laboral, no tenían que ver tanto con los conocimientos técnicos necesarios para desempeñar su trabajo, como con las habilidades sociales requeridas para mantenerse en el mismo; es decir, se enfrentaban diariamente a dificultades tales como el cumplimiento de los horarios de trabajo, el respeto a la autoridad y el reconocimiento de sus aciertos y sus desaciertos.

Por otro lado, es preciso profundizar sobre el fenómeno educativo, en relación con los propósitos y fines de la educación y, a partir de ellos, sobre el tipo de aprendizajes que se deben favorecer en las instituciones educativas.

De acuerdo con el informe elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: *"La educación deberá transmitir masiva y eficazmente un volumen cada vez*

*mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro (...) Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido los pilares del conocimiento: **aprender a conocer**, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; **aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno; **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con todos los demás en todas las actividades humanas; por último **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de las anteriores. Por supuesto que estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio” (Delors, 1996: 91).*

De estos cuatro pilares, hay que reconocer que, en nuestras escuelas, la educación generalmente apunta hacia **el aprender a conocer** y **el aprender a hacer**, dejando el **aprender a ser** y **el aprender a convivir juntos** librados a intervenciones circunstanciales y esporádicas, como si estos últimos, pudieran ser aprendidos espontáneamente, sin la mediación de un adulto que oriente la interacción entre pares. Las conductas sociales no se convierten por generación espontánea en una competencia del individuo; por el contrario, para ello se requiere de un proceso de transformación y aprendizaje, en el que los pares y los adultos cumplen un papel decisivo y fundamental. Esto se puede observar en el ámbito de la educación general básica, y se hace también evidente en el de la educación especial. El aprender a conocer y el aprender a hacer, en el mejor de los casos, son trabajados desde los contenidos curriculares básicos, pero de manera acotada, ya que generalmente se parte de considerar que el alumno con discapacidad **no sabe, no puede**. Por lo tanto, sobre la base de este pre-concepto, se seleccionan contenidos y actividades que representan un recorte –recorte siempre hecho por otros– de lo que el propio niño o adulto quiere o puede aprender.

Interesa puntualizar en este momento dos hechos. En primer lugar, que, generalmente, las respuestas educativas para las personas sordas, se han organizado partiendo desde el déficit, es decir, desarrollando programas compensatorios para trabajar sobre lo que el sujeto **no sabe y no puede**. Y en segundo lugar que estas respuestas se han dirigido predominantemente hacia los dos primeros pilares (aprender a conocer y aprender a hacer).

Otro pilar de la educación, **el aprender a convivir juntos**, es tomado en algunas escuelas especiales sólo en relación con las conductas de autovalimiento y autonomía, en ínfima vinculación con el trabajo cooperativo y en equipo. Son difíciles de encontrar propuestas pedagógicas dirigidas a la adquisición de estrategias para vivir con otros, para ser aceptado por los otros, para responder a lo que la sociedad normalmente reclama. Esto permitiría un mayor grado de aceptación disminuyendo, al menos en parte, el proceso de marginación que la sociedad construye cotidianamente.

El comportamiento social constituye un aprendizaje continuo de patrones cada vez más complejos que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales que se van adquiriendo a través de un proceso de maduración y aprendizaje, en permanente interacción con el medio social (Abarca Hidalgo, 1994). La conducta social se desarrolla en interacción con el contexto social y, por ello, está fuertemente determinada por las características de dicho contexto; al respecto, es importante tener en cuenta la capacidad autorregulatoria por la cual la persona puede aprender a ejercer un control sobre su propia conducta. En este trabajo se plantea la necesidad de incorporar sistemáticamente el **aprender a convivir** en las propuestas curriculares.

Con respecto al **aprender a ser**, se debe ampliar aún más la reflexión, puesto que es un pilar muchas veces desplazado en la educación. En el caso de la educación especial, se convierte en un tema particular de discusión vinculado a los Derechos Humanos, especialmente al derecho al respeto de la dignidad humana. En relación con el *derecho a la honra y al reconocimiento de la dignidad*, algunos autores afirman que: *"La autoestima y la autovaloración son indispensables para el proceso de crecimiento permanente de los seres humanos"* (Bugueño y otros, 1995: 103). El respeto a la dignidad implica el reconocimiento de un ser humano dotado de características especiales y únicas, que merece el respeto a su ser, más allá de las diferencias que manifieste en relación con sus congéneres (Bugueño y otros, 1995:104).

A partir del *"reconocer al otro como un legítimo otro en la convivencia"* (Maturana, 1995), es posible la interacción, la comunicación, el crecimiento, el aprendizaje y el desarrollo humano. Es necesario preguntar, entonces ¿cuántas veces se apunta al desarrollo **del ser** de los alumnos, cuántas veces se ve en ellos al futuro adulto que será?

¿No será que **la mayoría de las veces se cree que ese niño, que está delante de nosotros, nunca va a crecer**, nun-

ca va a reflexionar por sí mismo, ***nunca va a tener posibilidades de ser según su leal entender y saber?***

¿Cómo puede verse a sí mismo un sujeto que siempre es visto como lo que no es, como lo que le falta, como lo que no alcanza? ¿Cómo puede crecer en el respeto por sí mismo, si siempre recibe del otro la mirada descalificadora? (Maturana, 1995).

Si tenemos en cuenta que las posibilidades de desarrollo personal y de integración social están, de algún modo, mediadas por la incorporación al sistema educativo, es fundamental constituir la educación en un derecho para todos los miembros de la comunidad, sin excepciones (Bugueño y otros, 1995: 225).

“La educación se ha constituido en uno de los subsistemas de aprendizaje social, relevante en la socialización y generación de procesos de identidad de las personas en las diferentes sociedades, desde el punto de vista de la afirmación de actitudes, de la obtención de conocimientos, de la formación ética moral y cívico-política” (Bugueño y otros, 1995: 224- 225). Por esta relevancia es que la educación no puede dejarse librada a las fuerzas del poder o del dinero; es necesario garantizar el acceso a todas las personas sin discriminación de ninguna índole, ya que el derecho a la educación consagra y garantiza una actividad esencial del género humano.

La educación y la institución escolar a lo largo de la historia

Es innegable que los procesos de formación y aprendizaje se han desarrollado, en diferentes instituciones, tales como la familia, la comunidad, la iglesia y, en último término, en la institución escolar.

La educación, en tanto que resume este proceso de autoaprendizaje y superación del ser humano, es uno de los subsistemas sociales que favorece la socialización y la generación de los procesos de identidad de las personas, desde el punto de vista de la formación de actitudes y valores, como así también de la adquisición de conocimientos.

La educación como tal fue confiada, en un primer momento, a los padres, ancianos o sacerdotes de la tribu. Pero con los avances de la

humanidad y la creciente complejización de la civilización asumió aspectos tan complejos, que fue necesario dotarla de una organización. Esta organización fue evolucionando desde lo más simple a lo más complejo y adquirió, con el tiempo, funciones instrumentales, aunque al principio estaba reservada para una élite (Bugueño y otros, 1995).

Las civilizaciones antiguas –Egipto, Grecia, India, Roma– confiaron la educación a los sacerdotes. Estos tenían el derecho de acceder a estudios superiores y luego eran ellos los encargados de transmitir los saberes. En la Europa medieval, particularmente, coexistieron la educación pública y la privada, pero primaron fundamentalmente los monasterios y parroquias dedicados a tal fin.

Desde el siglo XI y hasta fines del siglo XVIII existieron algunas escuelas de caridad subvencionadas por los municipios o por organizaciones religiosas. Recién en el siglo XIX se institucionalizaron los liceos en Francia y se dictaron leyes sobre la obligatoriedad de la educación, la reorganización de las escuelas y el control de ellas por parte del estado. Luego, con la revolución industrial, se hizo necesario reorganizar el sistema para permitir, por un lado, el logro de mayor mano de obra calificada y, por el otro, la atención de las demandas de los hijos de las mujeres que trabajaban. Es decir que la escuela como sistema, tal como la conocemos hoy, comienza recién en el siglo XIX.

Orígenes de la Educación Especial

En la antigüedad, en los orígenes de la filosofía, Aristóteles hablaba de la necesidad de separar de la sociedad a los incompletos y a los impedidos. Al revisar la historia de la filosofía, no se observan en los presocráticos reflexiones sobre la condición de los impedidos, aunque sí existen registros de que, en Esparta, se los tiraba por el Monte Taigeto, y que en otras comunidades hasta sus madres eran sacrificadas. Tal vez incidiera el ideal de perfección humana que pasaba, en ese momento, por la plenitud física. También se realizaron justificaciones míticas con respecto a aquellos que presentaban anormalidades, sustentando estas explicaciones con algún tipo de castigo o culpa que pagar.

Durante la Edad Media, con gran influencia de la Iglesia, comienzan a gestarse las primeras experiencias sobre la educación de las perso-

nas con retraso mental, quienes eran consideradas como *"productos del pecado o del demonio"* (Romeu, 1992: 14). Ahora bien, la reclusión de estas personas en instituciones, tales como monasterios y hospitales tenía prioritariamente fines asistenciales. Esta situación se recrudece durante los siglos XVII y XVIII, período histórico de la Razón y las Luces, ya que se discrimina sistemáticamente a todos aquellos que se encontraban alejados de la Universal Razón. No obstante, se producen excepciones referidas fundamentalmente, sobre todo, a la educación de personas con déficits sensorial (sordos y ciegos). Los avances científicos más significativos se dan en el campo de la deficiencia mental, en general, y déficits sensoriales, en particular. Ya a mediados del siglo XVIII, Flattich (citado por Illán Romeu), intentando dar respuesta a la pregunta de *qué es la pedagogía terapéutica*, afirmaba: *"Ilustrar cabezas duras o débiles representa el mayor arte, puesto, faltándoles la confianza y el ánimo, pierden el interés tan pronto perciben que su maestro se siente impaciente y que pueden ser animados en virtud del amor y la atención. Si para su educación empleamos medios coercitivos, serán grandes los perjuicios que se puedan ocasionar"* (Romeu, 1992: 15).

Tal vez lo más importante de estos siglos hayan sido los cambios operados en el pensamiento humano, en relación con la noción de hombre; descartar el innatismo (se nace con ideas ya conformadas que no se pueden modificar a lo largo de la historia del sujeto) y, consecuentemente, el reconocimiento de que el hombre puede aprender a través de sus sentidos y del pensamiento reflexivo. Al respecto, no puede obviarse la figura de Rousseau quien, con su obra "Emilio", influye notablemente en la revolución pedagógica iniciada por Pestalozzi, en Suiza, y por Froebbel, en Alemania, revolución que puso el énfasis en el uso del método de la educación intuitiva, natural y activa con los niños abandonados. Se podría afirmar que, en estos dos siglos, se sientan las bases para el conocimiento del niño anormal y se inician de experiencias pedagógicas que luego tendrán un mayor desarrollo.

En relación específicamente con los sordos, en el Talmud aparece la siguiente expresión: *"no equiparéis al sordo y al mudo en la categoría de los idiotas o de aquellos individuos de irresponsabilidad moral, porque pueden ser instruidos e inteligentes"*. Platón, en su *Cratilo o de la exactitud de las palabras*, le hace decir a Sócrates: *"...si faltos de voz y lengua quisiéramos representarnos las cosas los unos a los otros, ¿no intentaríamos indicarnos con las manos, la cabeza y el resto del cuerpo, como hacen realmente los mudos?"*

Es innegable la importancia del lenguaje en la comunicación y el desarrollo social. Históricamente, la palabra ha tenido una gran cuota de poder así como también ha sido motivo de discusión y reflexión. Tal es el caso de San Agustín que, en su diálogo con Adeodato, su discípulo, en su libro *Del maestro* le dice: *“No aprendemos nada por medio de los signos que se llaman palabras, porque como ya he dicho, no es el signo el que nos hace conocer la cosa, antes bien el conocimiento de la cosa nos enseña el valor de la palabra”* (Obras de San Agustín, III, 1992:625).

También con respecto a la validez de la lengua de señas de los sordos, San Agustín declamaba: *“¿No has visto nunca cómo los hombres casi hablan gesticulando con los sordos, y los mismos sordos preguntan con el gesto no menos, responden, enseñan, indican todo lo que quieren o por lo menos mucho?”* (Obras de San Agustín, III, 1992: 581).

La consideración del déficit como constitutivo ha llevado a que la persona con discapacidad no pudiera tomar el lugar que le corresponde en la sociedad, sino que siga siendo considerada por sus accidentes (déficit) más que por su esencia (ser humano). Esto trae aparejado el hecho que, la mayoría de las veces, se pongan en duda sus posibilidades en tanto ser humano que tiende a la perfección, al conocimiento, y a la sabiduría. Este cuestionamiento se basa, posiblemente, en que para algunos pensadores, la persona discapacitada, al no poseer la totalidad de los sentidos –que son vehículos de la experiencia–, estaría imposibilitada para conocer. Si bien es cierto que se alimenta la racionalidad a través de los sentidos, su déficit o ausencia no imposibilita ser un ser pensante por cuanto la potencia, siguiendo a Aristóteles, no radica sólo en los sentidos como tales, sino también en sus procesos cognitivos distintivos.

Estas personas con carencias sensoriales, mentales o físicas han sido tradicionalmente el objeto de estudio y de acción de la Educación Especial, pero, al ser considerada su discapacidad como un accidente a su condición humana, han sido consideradas, en el mejor de los casos, como enfermos pasibles de tratamiento y recuperación. Las personas con sordera no han escapado a esta realidad y su historia educativa ha estado signada por estos pensamientos en los diferentes momentos históricos.

Antecedentes específicos en la educación de sordos

La educación de los sordos, a lo largo de la historia, ha recorrido un largo camino que ha pasado por la utilización de distintos enfoques metodológicos, basados en las concepciones que se han ido aceptando sobre la persona sorda, en diferentes momentos históricos.

Tanto Ponce de León como Juan Pablo Bonet, alrededor del 1600, mostraron gran preocupación por la enseñanza de las letras y por la manera en cómo éstas podían ser captadas para alcanzar la comprensión de un texto escrito. Es así como parte de la obra de Bonet está dedicada al *“Arte de enseñar a hablar a los mudos”* (Bonet en López Torrijo, 1995: 93-99). La preocupación central pasaba por explicar las causas de la mudez y por determinar la correcta edad en que se debe comenzar con la enseñanza del habla al mudo para que le sea más fácil su aprendizaje (es necesario aclarar que se refiere a la enseñanza de la lectura y escritura). Se le daba importancia al alfabeto dactilológico, considerado como un complemento y apoyo, tanto para la lectura y escritura, como para una correcta pronunciación. Con respecto a la pronunciación, se daban una serie de instrucciones para que el sordomudo pudiera internalizar los movimientos articulatorios orofaciales. De alguna manera, se pensaba que el aprendizaje de la lectura preparaba al sordo para una posterior pronunciación oral.

Bonet daba instrucciones sobre la importancia de la comunicación madre-hijo, pero siempre apuntando a la comprensión de los hechos de la vida cotidiana y a la interrogación, por parte del adulto, sobre las actividades del día, con el objeto de asegurar su comprensión, así como también su articulación oral. En su texto, está explicitada la conveniencia de dar a leer *“ libros que no sean de elevadas materias, sino que traten de cosas corrientes (...) y lo que no supiera decir bien, enseñárselo (...) pero al mismo tiempo se le puede obligar a que responda por escrito (...)”*. Asimismo, especulaba sobre las dificultades de esta oralización, por lo que en el mismo texto se afirma: *“Que entiendan los mudos aquello que se les dice por los movimientos de los labios del que habla con ellos, no es necesario para su enseñanza, antes por el contrario sería dificultarla, pues aunque parezca que se puede sujetar a arte, no sería general, sino tan singular que sólo el maestro y el discípulo se entenderían”* (Bonet, en López Torrijo, 1995).

Años después, las primeras experiencias del Abate L' Epee (1712-1789) dan cuenta de la utilización de un sistema de signos que parte del uso del alfabeto dactilológico, para poder comunicarse con las personas sordas y, de esta manera, posibilitar el acceso a la cultura y la educación de la época. El Abate L'Epee avanza sobre la conceptualización de una lengua de señas que consideraba como una posibilidad de comunicación universal, aunque reconocía que era una utopía esperar que todo el mundo pudiera entender este sistema de signos y facilitar así la comunicación con los sordomudos. En estas experiencias se puede visualizar el signo o el gesto como un complemento para la enseñanza de la lengua. Con el tiempo, se fueron inventando otros signos, por ejemplo para las preposiciones y conjunciones, siendo éste un precedente importante para la utilización del inglés señado. Es decir, señas que respetan la organización sintáctica de la Lengua Oral Inglesa.

Al mismo tiempo, Jacobo Pereira (1715–1780), contemporáneo del Abatte L' Eppé, se jactaba de haber logrado grandes progresos en la enseñanza de los sordos, pero siempre apuntaba a una comprensión de palabras por articulación de los labios, con apoyo del alfabeto manual. Después de la articulación recurría a la escritura, en un primer momento, de palabras sueltas y luego, de frases de uso cotidiano que permitían la vinculación con el entorno. Esto se hace evidente en el testimonio de uno de sus alumnos "... *me obligaba a contarle lo que ocurría diariamente, a comunicarle lo que se decía, a razonar, a conversar, a charlar, a discutir con él y otros sobre las cosas de uso habitual que venían a mi espíritu...*" (Seguin, 1932: 39-40).

Asimismo, Ballesteros (1794–1869) continúa con la profundización de la idea de enseñar al sordo la lectura y escritura. En su obra, resulta evidente que se insiste en la necesidad del silabeo de las palabras, promoviendo la enseñanza oral de la lengua; pero también se advierte una preocupación por otras áreas tales como: educación física, educación moral y religiosa, educación intelectual y educación maternal. La educación moral y religiosa está dirigida especialmente al estudio y conocimiento de las sagradas escrituras y a la preparación religiosa para la recepción de los sacramentos; aparece en la recopilación histórica de López Torrijo, M, (1995) como uno de los primeros registros de educación que no están directamente abocados a la lengua oral y escrita.

La mayoría de las propuestas de educación del sordo incluyen los siguientes módulos o etapas: la escritura, el alfabeto manual, el alfabeto labial, la pronunciación. Dentro de esta corriente oralista, toma gran

auge la corriente alemana propiciada por Heinicke (1729–1790) que, basada en métodos ocultos, proclamaba la necesidad de oralizar al sordo a través de un trabajo metódico y organizado, único camino posible para tal fin.

Es necesario recordar que los profesores de sordos de esa época atendían a hijos de la nobleza en forma individual o en pequeños grupos. Sus estrategias metodológicas fueron celosamente custodiadas, y sólo continuadas por sus discípulos, algunos con menores éxitos que sus predecesores. Por esta razón no se tiene conocimiento exacto de cuáles eran las actividades realizadas. Tampoco se cuenta con información acerca del grado de pérdida auditiva de esos alumnos que podían hablar.

En el siglo XIX, existen antecedentes de intentos de implantar el oralismo. Tal es el caso de la movilización de un grupo de profesores en el Congreso Internacional de París de 1878 y el congreso de Lyon de 1879, en donde se pregonó la necesidad de preferir el método oral en la educación de los sordos. No obstante esto, las intervenciones de Guerín y Lemann desviaron las votaciones a favor de la conservación de la lengua de señas con el siguiente argumento: *"...es la base de la enseñanza para hoy y lo que vendrá, como tesoro de la familia de los sordomudos y como lengua de ese pueblo infeliz..."* (Lemann; en Skliar, 1997: 44). Es importante destacar que en ambos congresos participaron profesores sordos, los que fueron disminuyendo notablemente su participación en estos foros educativos con el correr del tiempo.

El congreso de Milán de 1880 afirma el movimiento que se venía gestando hacia la oralización, al proclamar como única posibilidad de atención y educación la utilización de métodos que promovieran la oralización de las personas sordas. Se plantea que, para poder acceder a la educación, es necesario primero "hablar" a través de un sistema oral. Esto implica que el modo de comunicación aceptado hasta ese momento, a través de un sistema de señas manuales y gestuales, pasa a ser desechado y se promueve la utilización del sistema oral. Si recordamos que una gran mayoría de los sordos pertenecía a las clases acomodadas, se entiende la necesidad de lograr la oralización para no ser considerados *imbéciles* y para poder heredar y administrar sus bienes. Se avanza de tal modo en la propuesta de oralización que, incluso, se sugiere a algunas escuelas (que aplicaban ambos métodos) que hicieran ingresar a los nuevos alumnos en secciones preparadas para la oralización, mientras concluían con la instrucción de aquellos que estaban iniciados en los gestos.

Uno de los expositores del Congreso de Milán, Serafino Balestra, fue contratado en 1885 por el Gobierno Argentino para dirigir el recién creado Instituto Nacional de Sordomudos. Las palabras de Balestra marcaron un rumbo definitivo en la educación de sordos en la Argentina:

“ Todos somos hijos del mismo Cristo que nos dio su ejemplo: *aperluit os mutorum*; y el ministro de Cristo debe abrir la boca al mudo (...) Dios después de crear al hombre le dio la palabra y Adán dio nombre a todos los animales. Fue entonces Dios mismo, quien nos otorgó el método oral’. *Más adelante en su exposición señala que es necesario que los mudos hablen para poder dar la confesión*” (Benedetti, 1995: 50).

Esta polémica entre lengua oral y lengua de señas, ha signado la educación y la vida de los sordos a tal punto que, desde el año 1600 hasta –podríamos decir sin temor a equivocarnos– la actualidad, al menos en Argentina, el currículum escolar de los sordos está centrado fuertemente en la cuestión de la lengua y no en la adquisición de conocimientos sobre otras áreas, tales como las ciencias sociales y naturales, entre otras. Así, centrado en la lengua oral, no se toma en cuenta la discusión acerca de si se puede aprender una segunda lengua sin tener adquirida una primera. Incluso, se llega a negar todo rigor o status de lengua a la lengua de señas. Esto no quiere decir que los contenidos disciplinares no se incluyan en el currículum, sino que se toman como una forma de “trabajar la lengua”, como un medio para el aprendizaje de vocabulario. Del análisis curricular de las escuelas de sordos, se desprende la preponderancia de contenidos relacionados con la lengua oral primordialmente y también escrita, a la que se subordinan todas las demás áreas disciplinares.

La educación especial en las instituciones educativas

Las experiencias pedagógicas en el campo del conocimiento del alumno con discapacidad dieron paso a diferentes momentos en la educación especial que pueden denominarse: de la institucionalización, de la normalización y el momento actual que se podría caracterizar como una educación para todos. Se desarrollan a continuación cada uno de ellos.

Era de la institucionalización

Por la dimensión de sus trabajos, Itard (1774–1838) y su discípulo Seguin (1812–1880) pueden considerarse como los iniciadores de la Educación Especial entendida en el sentido moderno, es decir, superando el terreno médico y asistencial. Sin embargo, la teoría de la evolución de Darwin, que sostenía la desaparición de aquellas especies más débiles, como así también la aparición de los tests de inteligencia de Binet, contribuyeron notablemente a la clasificación y categorización de los deficientes mentales y, con ello, a la instauración de un modelo de educación llamado “bio-médico” o del “déficit”.

La era de la institucionalización se extiende hasta la segunda mitad del siglo XX. Durante este periodo, se atiende a las personas con deficiencia, en pos de su educación, pero se observa una estrecha colaboración entre la pedagogía y la medicina, dando forma a lo que se denomina “modelo médico”. A lo largo de este siglo, se crean numerosas escuelas especiales. Por ejemplo, en Estados Unidos, la obligatoriedad de la educación básica para todos, junto con la imposibilidad de mantener en las mismas aulas a los niños normales con los que tienen dificultades, llevó primero, a la creación de aulas especiales y, después, de escuelas especiales dedicadas a su atención.

A partir de este momento, *“la educación especial se constituye en una incuestionable realidad en continua evolución. Va a ser también durante la primera mitad del siglo XX cuando se suceden toda una serie de acontecimientos que contribúan a sentar las bases ideológicas y políticas para un profundo cambio, tanto en la concepción como en la comprensión de los sujetos con necesidades especiales. Situación que desembocará al inicio de la década de los años 70 en el surgimiento y posterior configuración de la denominada Era de la normalización”* (Illán Romeu, 1992: 23). A esta etapa nos referiremos en el siguiente apartado.

Era de la normalización

En los países escandinavos, Bank-Mikkelsen es uno de los pioneros en la incorporación del principio de normalización a la ley Danesa de 1959, principio que se encarga de regular la prestación de servicios para deficientes mentales. Para Mikkelsen, la normalización consistía en *“permitir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”*. Algo más tarde, en 1969, Nirje, director

ejecutivo de la Asociación Sueca para niños deficientes, se refiere a la normalización como la necesidad de poner a disposición de los retrasados mentales modelos y condiciones de la vida cotidiana lo más cercano posible a las normas y modelos de la corriente principal de la sociedad. Hace hincapié en la rentabilidad de este concepto para todos los actores, ya que beneficia no sólo a la población con discapacidad sino también a la población normal, en la medida que permite un mejor y mayor conocimiento de estas personas, favoreciendo de este modo la pérdida de los temores hacia ellas y la caída de los mitos e irrealidades respecto de sus reales condiciones de vida (Mikkelsen y Nirje. En Parés, 2003: 16).

Estos conceptos fueron muy discutidos, tanto por sus implicancias en el sistema educativo como por las estrategias metodológicas en el interior de la sala de clases.

Algunas reflexiones sobre la educación actual

En América Latina, durante años, el problema central a resolver fue el de la accesibilidad, es decir, el de lograr que la mayoría de la población tuviera acceso al sistema educativo. En la actualidad, los que lograron resolver este problema se preocupan, fundamentalmente, por la permanencia en el sistema y por la calidad de la educación impartida. Por ello, la mayoría de los cuestionamientos y las investigaciones giran alrededor de la identificación y análisis de las causas del bajo rendimiento escolar y se orientan hacia la mejora de la calidad educativa. Es imposible negar que el sistema educativo ha entrado en crisis y, en la actualidad, se destacan más las falencias que los logros de la educación.

La educación no debe ser una mera transmisión de conocimientos o un proceso de capacitación de las habilidades técnicas de las personas en función de las necesidades del sistema productivo. Por el contrario, debe apuntar al pleno desarrollo del sujeto, al desarrollo de su identidad y su dignidad como ser humano. En este sentido algunos autores afirman que *"Es necesaria la configuración de procesos educacionales que pongan en su centro el reconocimiento y respeto de los derechos humanos, el fortalecimiento de actitudes y virtudes orientadas hacia la tolerancia con el otro, la comprensión basada en el diálogo racional y el respeto mutuo, etc."* (Bagueño y otros, 1995: 226). Por ello, y desde esta perspectiva, la institución escolar no debe convertirse, como dice Althusser, en un *"aparato ideológico del estado"*, un aparato preparado sólo para la reproducción de las estructuras existentes, que sirva

exclusivamente a los intereses del gobierno de turno, sino que debe, críticamente, aportar elementos para la superación de esas estructuras, y estar al servicio del desarrollo integral de las personas reconociendo, por sobre todas las cosas, la integridad y dignidad de las personas.

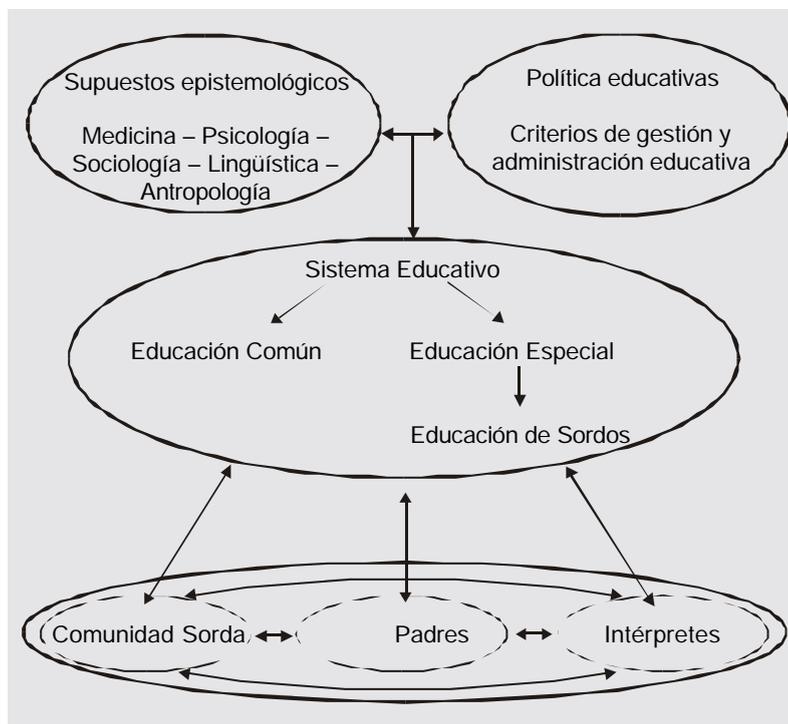
La educación especial: ¿campo o subcampo educativo?

Al analizar el mandato fundacional de la Educación Especial, es decir, su surgimiento como sistema paralelo al de la educación común, para dar respuestas educativas a aquellas personas que no entran en los niveles estándar de rendimiento, toma relevancia el concepto de "campo" de Bourdieu. De acuerdo con este autor, *"todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto, cuyos límites son fronteras dinámicas, las cuales son objeto de luchas dentro del mismo campo"* (Bourdieu y Wacquant, 1995: 69). En este sentido, el sistema educativo se presenta como un **campo** donde los agentes y las instituciones luchan con grados diversos de fuerzas y, por ello, con diferentes posibilidades de éxito, para apropiarse de los bienes reales o simbólicos que están en juego. Este campo es un escenario de relaciones de fuerza y de luchas encaminadas a transformar dichas relaciones y a delimitar las fronteras del mismo. De allí que se constituya en un espacio de cambio permanente. La Educación Especial aparece como un subcampo en pugna por lograr diferentes conquistas y con escasas posibilidades de juego, dentro de las estructuras del poder. Uno de los elementos que problematiza esta situación es la dificultad de establecer claramente las fronteras del subcampo mismo. ¿Cuál es el objeto de estudio, de investigación y de acción de la Educación Especial? ¿A qué diversidad se refiere? A veces, amparados en el término diversidad, se desconocen las verdaderas necesidades de la población que se atiende; población diversa por múltiples razones de orden psicológico, biológico, social y/o cultural. Si bien es importante reconocer la diversidad en nuestras comunidades y responder a sus necesidades, es necesario, también, reflexionar con respecto a dos grandes problemáticas: **de qué diversidad se habla y desde dónde** se diagraman las respuestas educativas. En párrafos posteriores, se toma más detalladamente la problemática de las diferentes denominaciones que se utilizan para nombrar a las personas con discapacidad.

De acuerdo con Bourdieu, *"(...) las fronteras del campo no pueden determinarse sino mediante una investigación empírica (...) los*

límites del campo se encuentran en el punto en el que terminan los efectos del campo. Por consiguiente debemos intentar medir en cada caso, mediante diversos procedimientos, el punto en que estos efectos estadísticamente detectables disminuyen o se anulan (...) Solamente estudiando cada uno de estos universos, podemos determinar cómo son constituidos concretamente, en dónde terminan, quiénes forman parte y quiénes son excluidos de ellos y si realmente constituyen un campo” (1995: 67-68). Asimismo, es necesario aclarar que la estructura de un campo es la que determina su dinámica, las fuerzas que se ponen en juego son las que definen el capital específico que existe y funciona sólo con relación al campo. Cabe preguntarse, entonces, ¿cuál es el capital específico que está en juego en el subcampo de la educación especial?, ¿cómo se distribuye?, ¿cuáles son las regularidades y reglas que definen su funcionamiento y qué ganancias generan?

Concretamente, en el sub-campo de la educación de las personas sordas aparece una multitud de factores que se interrelacionan entre sí, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:



Este juego de fuerzas se actualiza en el día a día, concretamente, en la institución escolar. De acuerdo con Kaminski, (Kaminski en Vain, 1997) existen espacios de condensación entre lo subjetivo y lo social; y la institución educativa es uno de estos espacios. Graciela Frigerio señala que: *"...la especificidad de la institución educativa puede entenderse entonces en su carácter de lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones. Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento) diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares"* (Frigerio, en Vain, 1997: 77). Evidentemente, la autora se refiere a los vínculos triangulares entre el docente, el alumno y el conocimiento.

En el caso de la educación de sordos, estos vínculos están atravesados por los diferentes elementos del cuadro anterior. Los supuestos epistemológicos que explican la sordera desde las disciplinas mencionadas impregnan la situación educativa de una manera diferente, según la disciplina de que se trate. Desde esta impronta, delimitan políticas educativas y formas de gestión y administración que llevan a considerar a la educación de sordos, dentro de la Educación Especial, en forma paralela al sistema educativo común.

Por otro lado, los padres de niños sordos, enrolados en asociaciones o bien en forma individual, ejercen sus presiones sobre el sistema educativo, a través de la exigencia de éxitos escolares. El concepto de éxitos escolares está muy ligado a las necesidades de los padres, sean éstos oyentes o sordos, ya que de alguna manera la promoción escolar es la que les permite visualizar un futuro promisorio para sus hijos, en especial en relación con la futura inserción laboral.

Las comunidades sordas juegan un rol fundamental. Éstas nuclean a las personas sordas una vez que ya han terminado su escolaridad y funcionan como lugar de contención social, al mismo tiempo que se constituyen en un espacio de discusión y posibilidades de reclamos, especialmente sobre el respeto a sus derechos de comunicación a través de su lengua de señas.

Por último, los intérpretes de lengua de señas, en organizaciones o fuera de ellas, están cumpliendo un rol de apoyo a los reclamos de las personas sordas gestionando cambios en el imaginario social que la comunidad oyente tiene sobre las personas sordas.

Educación especial: actualidad y perspectiva

En la actualidad, en todo el subsistema de educación especial, se está transitando aún la era de la normalización, pero con múltiples discusiones en el orden nacional e internacional. En algunos países, se ha avanzado hacia el término "inclusión", lo que lleva a conceptualizar una escuela inclusiva con lugar para la atención de la heterogeneidad, es decir, una escuela para todos. La revalorización de los derechos humanos y el respeto por la diversidad han llevado a considerar acciones de *integración/inclusión*, en la mayoría de los países, con diferentes resultados. Éstos dependen de la ideología que sustentan las acciones, y de los recursos económicos con que se las pone en práctica.

La República Argentina no está ajena al debate internacional y a los intentos de generar políticas de integración. Es así que la nueva **Constitución de la Nación Argentina**, en el Capítulo Cuarto, "Atribuciones del Congreso", artículo 75) inciso 19), establece: "*Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales, que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades **sin discriminación alguna** y que **garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública y estatal** (...)*"

Con respecto a los derechos humanos, en el mismo capítulo, inciso 23, declara: "*Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad*". Con este agregado, producto de la reciente reforma de 1986, los tratados internacionales aludidos adquieren jerarquía constitucional. La constitución argentina establece también mecanismos a través de los cuales otros tratados internacionales pueden adquirir dicha jerarquía, previa votación de las cámaras.

Para dar cumplimiento a lo declarado por la Constitución Nacional en materia de educación y derechos humanos, nuestro país ha iniciado un proceso de transformación educativa desde el año 1994. Esta transformación se ve reflejada en la Ley Federal de Educación N° 24.195, que supone, además, una reconsideración de los factores que intervienen en

el proceso educativo. Es decir, involucra un proceso de transformación estructural del Sistema Educativo.

El tema de la calidad, equidad y eficiencia toca todos los aspectos relativos a la educación en sus diferentes niveles de complejidad y se ha ido constituyendo en uno de los núcleos centrales del debate acerca de la transformación. La importancia asignada a esta temática en la actualidad no es casual ni privativa de nuestro país. Por el contrario, puede observarse en toda América Latina y en estrecha vinculación con los programas de financiamiento para las reformas educativas impulsadas por el Banco Mundial.

Si bien la problemática en torno de la calidad, equidad y eficiencia educativa, hoy, no puede ser soslayada ni negada, se hace necesario reflexionar acerca de estos conceptos, realizando un análisis exhaustivo de los mismos, acordando sus significados en nuestra realidad, corroborando en qué medida son objetivos a cumplir, de qué manera están esbozados y cómo afectan la tarea diaria del docente en el aula.

Nos interesa entonces, en los párrafos siguientes, delimitar conceptualmente estos términos y establecer sus relaciones con la Educación Especial.

Calidad. Se refiere al logro de mayor cantidad de aprendizajes, que le permitan al sujeto su desarrollo integral y su posterior inserción en la sociedad. No sólo implica actualización de los programas, sino también mayor equipamiento y capacitación en métodos y técnicas. "Calidad" es trabajar atendiendo a los resultados y favoreciendo la mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje (Documentos para la transformación educativa, MCE, 1994).

Definida la calidad en estos términos y analizada en relación con la educación de sordos, aparece como un problema no resuelto. Si tomamos en consideración algunos indicadores relevantes, podemos observar, por ejemplo, que el porcentaje de sordos que completan sus estudios primarios es ínfimo, mucho menor el de los que acceden al nivel polimodal y casi inexistente, el de los que llegan a estudios superiores. De acuerdo con Gil y Parés (2002), no existen en la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, registros de alumnos que habiendo estado en procesos de integración estén cursando al 2001 estudios de polimodal. Todo esto sin contar que, a veces, y según las profesiones, el hecho de terminar los estudios universitarios no implica que los sujetos puedan encontrar un lugar en el mundo del trabajo debido,

generalmente, a actitudes discriminatorias justificadas legalmente, como en el caso de la docencia.

Equidad. Está referida a las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo de la totalidad de la población y no sólo de minorías favorecidas desde siempre. La equidad tiene que ver, entonces, con las oportunidades educativas para el conjunto de la población. Esto implica el diseño de programas y formas de trabajo en el aula que garanticen a todos los alumnos la posibilidad de permanecer en el sistema, pero a la par, se tiene que ver traducido en la adquisición de capacidades básicas y éxito en los niveles de logro adquiridos (Documentos para la transformación educativa, MCE, 1994).

Si bien la reforma propone la integración de los alumnos sordos a las aulas comunes, la realidad muestra que no se dan, en todos los lugares, las condiciones necesarias para ello, ya que por su dificultad lingüística, estas personas requieren de un apoyo especial. Este apoyo es necesario tanto para los que se manejan con Lengua Oral, como para los que utilizan Lengua de Señas Argentina. Afortunadamente, ya están funcionando establecimientos que promueven una educación bilingüe, que quizás sea la clave para que más sordos puedan acceder a estudios superiores.

Eficiencia. Está en relación con la optimización de recursos disponibles. Esto implica la búsqueda de estrategias, métodos y técnicas alternativas, con las que se puedan alcanzar los niveles de logro esperados y que incluyan a toda la población. (Documentos para la transformación educativa, MCE, 1994).

Con respecto a la eficiencia educativa, la sociedad argentina también tiene una deuda con las personas sordas. En efecto, no siempre los logros no alcanzados se deben a la falta de recursos. La mayoría de las veces son el resultado de la falta de políticas educativas coherentes que prioricen los gastos y efectúen una planificación organizada en pos de acciones concretas, ya sea el perfeccionamiento de docentes, la formación de intérpretes o el equipamiento adecuado para las instituciones escolares. Es cierto que, a través de programas del Banco Interamericano de Desarrollo, últimamente se han apoyado en algunas escuelas emprendimientos tales como laboratorios de informática, huertas escolares, etc. Pero también es real que peligra su continuidad, no por el equipamiento tecnológico, sino por el pago de salarios a personal capacitado.

Dentro de este panorama de Reforma Educativa, se observan intentos de reconceptualizaciones con respecto a la educación especial, tanto desde los ámbitos escolares, como desde la universidad. La Ley Federal de Educación define la Educación Especial como el "*conjunto de conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes*". Dicho proceso educativo se garantiza mediante un conjunto de organizaciones específicas, a través de centros y escuelas especiales y de respuestas educativas diversificadas en ámbitos comunes.

La misma ley favorece el reconocimiento a la diversidad y a la integración al sistema común de los niños con necesidades educativas especiales, a través de los siguientes artículos:

"Artículo 3 (...) garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales a toda la población mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios con la participación de la familia, la comunidad (...)."

"Artículo 5º (...) El estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

(...)

e) la libertad de enseñar y aprender,

f) la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación,

g) la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales, a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población,

h) la cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes,

(...)

n) la superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos,

(...)

u) *el derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación.*"

"Capítulo II, Artículo 8º: " (...) el sistema educativo asegurará a todos los habitantes del país, el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna."

También la ley, en los capítulos de Educación Inicial, considera la situación de los alumnos con discapacidad y lo plasma en el inciso e) del Artículo 13º, cuando se refiere a los objetivos de la Educación Inicial: *"prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias."*

La Educación Especial, en la Ley Federal de Educación, es abordada en el Capítulo VII, Regímenes Especiales, a partir del artículo 27, que declara:

"Las autoridades educativas de las provincias y de la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires coordinarán con las de las otras áreas acciones de carácter preventivo y otras dirigidas a la detección de niños/as con necesidades educativas especiales. El cumplimiento de la obligatoriedad indicada en el Art. 10 incisos a) y b) tendrá en cuenta las condiciones personales del educando."

Ahora bien, es importante resaltar que esta última aclaración no toma en cuenta las responsabilidades que le corresponden a la sociedad en general y, al sistema educativo en particular, con respecto a la permanencia de los niños en el sistema. Esto implica que, de algún modo, otra vez se centraliza el conflicto en el sujeto y no en las respuestas educativas que la sociedad le brinda.

Los objetivos de la Educación Especial quedan claramente definidos en el artículo 28:

"a) garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en escuelas o centros de educación especial.

b) brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción."

Los documentos oficiales resaltan el hecho de que la Educación Especial debe avanzar hacia su transformación, y para ello tomar como marco aspectos sociales y aspectos de política global. Entre los aspectos sociales, pueden señalarse el respeto por los derechos humanos y el desarrollo de una conciencia social favorable al respeto por la diversidad. En cuanto a los aspectos de política educativa global, se destacan los referidos al logro de la equidad e igualdad de oportunidades, a la superación de la marginación escolar y social, y a la adopción de medidas a favor de elevar la calidad de educación para todos los alumnos del sistema.

En dichos documentos se explicita que la educación especial debe concretar su accionar a través de diferentes estrategias, entre las que se destacan las de carácter preventivo, la atención pedagógica especializada en centros y escuelas especiales, y el apoyo a procesos de integración. Es necesario, además, que la educación especial promueva para sí misma la función de orientación al sistema educativo en general, la intervención en el campo de la investigación y el fortalecimiento del rol de la familia como miembro activo en el proceso educativo de las personas con necesidades especiales.

La ley Federal de Educación, en el artículo 29, dice: *“la situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo está a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículos, organización escolar, infraestructura y material didáctico”*.

No obstante el espíritu de la ley, si hacemos un recorrido en nuestro país por los distintos niveles educativos, encontraremos un panorama desalentador en cuanto a las respuestas educativas que se brindan a las personas con discapacidad. Son escasos los establecimientos de educación polimodal que favorecen su incorporación, muy pocos los establecimientos dedicados especialmente a ellos, y son prácticamente nulas las experiencias relacionadas con la Educación Superior.

Por otro lado, no podemos negar que estamos en medio de una crisis que no sólo abarca lo político, sino también lo económico, lo social y lo cultural y que, de la suma de todos estos factores, resulta una totalidad extremadamente agobiante.

Esta crisis coexiste con un proceso de transformación educativa que, si bien todos reconocemos como necesaria, no ha partido del consenso de los diversos actores. Este hecho es una de las causas de numerosas dificultades en su efectiva implementación.

Modos de significar la realidad: las palabras que designan... identifican

No es ajeno a ninguno de nosotros el hecho de que, por un lado, en las palabras, está implícita determinada postura epistemológica y que, por el otro, en el recorrido histórico de la Educación Especial, estas posturas han ido variando y con ellas las estrategias pedagógicas y las posibilidades alternativas de solución de los diferentes problemas que crea, en nuestra sociedad, la existencia de las personas con discapacidad.

Por lo tanto, se hace necesario reflexionar acerca de la utilización, a veces indiscriminada, de algunas expresiones tales como "persona deficiente", "persona discapacitada" y "persona con necesidades educativas especiales".

Persona deficiente

Cuando se habla de una persona deficiente, se tiende a describirla por aquello que no tiene, que le falta, desde cualquiera de los aspectos biológico, intelectual, social. Esta tendencia a definir al otro por lo que no tiene, por lo que le falta, nos coloca en un modelo excesivamente médico-patológico, deficitario, y, por lo tanto, las estrategias pedagógicas de recuperación se basan en el déficit. De allí ha surgido, dentro del ámbito escolar, una fuerte influencia de los equipos médicos e interdisciplinarios, que se especializan en marcar todo aquello que no tiene el sujeto. Esto sirve de base para planificar y programar su permanencia en el sistema escolar y constituye, casi en la mayoría de los casos, el sello indeleble con el que transita por su vida escolar. Sin duda, esto también determina la elección de estrategias metodológicas que se basan sólo en el déficit, con el consecuente fracaso en algunas oportunidades y con altos índices de repitencia, aun en el sistema educativo especial.

El acento, en estos casos, está puesto fuertemente en las limitaciones personales derivadas de un déficit determinado, ya sea éste de ori-

gen intelectual como psíquico, sensorial o motor. Por lo tanto, las estrategias metodológicas son pensadas, diseñadas y puestas en marcha desde lo que el profesor, basado en la información médica, cree absolutamente necesario para esa persona. En general, se asumen posturas rígidas y marcadas de manera excesiva desde lo conductual, con apoyo en actividades del tipo estímulo–respuesta. En el área de la educación de sordos, esto se ve reflejado en la utilización de la metodología oralista, que pone el acento en la producción de la Lengua Oral. Las actividades se deben realizar en forma sistemática, generalmente de manera individual, con acciones directas sobre los órganos fonoarticulatorios. En el terreno de la lengua, lo que se intenta hacer es trabajar sobre la estructura de superficie, para intentar llegar, recién en un segundo momento, a la estructura profunda de la misma.

Persona con discapacidad

Según el significado literal de la palabra, cuando se habla de “discapacidad”, se hace referencia a aquello de lo que la persona no es capaz, no puede. De esta denominación, surgen varios interrogantes: ¿no puede porque no es capaz? ¿o no puede porque el medio con el que interactúa no le facilita los recursos para que pueda ser capaz? En este punto, adquiere mayor relevancia el rol que la sociedad desempeña en este “**no puede**” de la persona.

Desde esta concepción, se considera al individuo como un ser con diferentes capacidades que deben ser desarrolladas desde sus intereses, es decir, la persona puede seleccionar las opciones que el medio le provee y que considera necesarias para su desarrollo personal. Esta postura implica que la sociedad en su conjunto –incluidas en ésta las personas con discapacidad– es responsable de brindar igualdad de oportunidades reales a todos sus miembros, sin diferenciarlos por raza, credo, filiación política, aspecto físico, o menor o mayor capacidad intelectual (Parés, 1997). Por ello, es relevante el rol que cumple la sociedad en el desarrollo de las personas sordas, no sólo en el ámbito educativo.

La forma de comunicación mayoritariamente utilizada por las personas sordas adultas es una lengua visogestual, reconocida como “Lengua de Señas”.

Sin embargo, esta lengua ha tenido muchas dificultades para ser aceptada en el campo educativo. Las investigaciones lingüísticas que se realizaron a partir de los años sesenta han posibilitado el reconocimien-

to de su status de lengua. Por este motivo, si la sociedad en general y los actores del sistema educativo en particular reconocen el valor de esta lengua como modo privilegiado de comunicación, es posible que la sociedad en su conjunto implemente acciones de respeto y de integración social y educativa.

En el ámbito de la educación de sordos, específicamente, se puede observar una creciente tendencia a reconocer la Lengua de Señas como lengua natural y primera de la comunidad sorda. Tal es el caso de Suecia, donde la Lengua de Señas es considerada como lengua oficial en la educación de sordos. Por lo tanto, en ese país están dadas las condiciones para que esta lengua pueda implementarse en las escuelas y para que las personas sordas puedan exigir intérpretes en situaciones que ellas lo consideren necesario. Otro ejemplo –no desde el Estado, sino desde las organizaciones de comunidades sordas– fue la Marcha del 27 de junio de 1999, organizada en el Reino Unido con numerosas adhesiones en el mundo entero, con el objetivo de lograr el reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Británica. Este movimiento, recién en marzo del 2003, logró que Inglaterra reconozca la lengua de señas como lengua oficial de la comunidad sorda y se apreste a destinar el presupuesto necesario para que estén llegue a todos los ámbitos en los que estén involucradas las personas sordas. Existen otros ejemplos en Latinoamérica, donde algunos países ya han legislado al respecto. Es el caso de Colombia, que ha reconocido la Lengua de Señas Colombiana como lengua oficial de la comunidad sorda. Algo similar pasa en Uruguay, ya que el Senado ha promulgado una ley reconociendo el carácter oficial de la Lengua de Señas Uruguaya, aunque aún no ha sido reglamentada para su aplicación concreta. Esto, de algún modo, autoriza a las comunidades educativas, en aquellas escuelas que estén predispuestas, a realizar experiencias bilingües de educación dentro del marco legal. En Argentina, Chile y Panamá hay procesos iniciados al respecto, pero sin concreción masiva todavía. Otros países latinoamericanos, como Brasil y Nicaragua, han realizado importantes avances al respecto.

Es necesario que los profesionales que trabajan con personas sordas reconozcan el status de esta lengua, y actúen de esta manera como agentes facilitadores del cambio en la conceptualización, que impera en la sociedad, de la sordera y la discapacidad.

La inclusión de la lengua de señas como sistema de comunicación, en el acto pedagógico, posibilita el reconocimiento de las experiencias y conocimientos previos de las personas sordas para, una vez centrados

en ellos, iniciar el camino del desarrollo integral a partir de sus posibilidades y de sus necesidades. Este camino será más accesible si se facilita a las personas sordas un entorno lingüístico en lengua de señas que le permita conceptualizar el mundo, para comprender mejor sus significados.

Los conceptos de *desarrollo y aprendizaje*, hoy retomados desde la postura vigotskyana, tienen mucho que ver con la Educación Especial. Nos colocan ante la imperiosa necesidad de consultar con el otro, y acordar contenidos y actitudes que puedan ser aprendizajes verdaderamente significativos para su futura vida de relación y su posterior inserción en esta sociedad, que tanto le cuesta aceptar al diferente. En el ámbito de la educación de sordos se comienzan a realizar experiencias de educación bilingüe que toman diferentes formas: Lengua de Señas / Lengua Oral, Lengua Escrita / Lengua de Señas. Estos son modelos que aún se están armando y que, por ello, requieren de un gran esfuerzo de sistematización. A manera de síntesis se pueden identificar:

Modelos Educativos Bilingües–Biculturales

Se basan en el reconocimiento de la diferencia respecto del código comunicativo.

Favorecen el contacto temprano del bebé sordo con sordos adultos.

Incluyen a personas sordas adultas en las instituciones escolares.

Existen al menos dos versiones:

Lengua de Señas	Lengua de Señas
Lengua Escrita	Lengua Escrita
	Lengua oral

Ambas versiones reconocen a la lengua de señas como el modo privilegiado de comunicación para ser utilizado en el ámbito educativo. Los modelos que implementan la lengua oral, lo hacen, generalmente, con un enfoque comunicativo de segundas lenguas.

Necesidades Especiales / Necesidades Educativas Especiales

La expresión “necesidades educativas especiales” –cuya utilización se ha extendido en el orden nacional e internacional y que fue acuñado por el informe Warnock (1978)–, está plasmado también en nuestra Ley Federal de Educación. El avance más reciente se produjo en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España en colaboración con la UNESCO celebrada en Salamanca en junio de 1994. En esta Conferencia se aprobó el marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales con el objetivo de informar e inspirar a los gobiernos, organizaciones nacionales e internacionales, organizaciones no gubernamentales y otros organismos para la aplicación de los principios, políticas y prácticas sobre las necesidades especiales. A su vez, se desarrolló el principio de igualdad de oportunidad de las personas con discapacidad desde el ámbito educativo, se define la expresión “*necesidades educativas especiales*” y se explicitan acciones a desarrollar para dar respuestas educativas adecuadas.

Al igual que en los casos anteriores, también de esta concepción se desprenden líneas de acción para las estrategias metodológicas, ya que con “necesidades educativas especiales” se denominan aquellas situaciones que aparecen cuando el sistema educativo no provee a las personas con discapacidad los apoyos necesarios para poder acceder al currículo.

Es común encontrar diversas interpretaciones ya que, a veces, lo impreciso de la denominación obliga a realizar aclaraciones, en la medida que cualquier persona puede considerarse persona con “necesidades especiales”, según su origen, su historia, su realidad biológica y los requerimientos sociales del medio con el que interactúa.

Respuestas educativas y derechos humanos

Ante el reconocimiento de las representaciones implícitas en los términos que utilizamos, se deben revisar diferentes aspectos, como por ejemplo: ¿a quiénes se consideran personas con discapacidad? y también: ¿desde dónde se han implementado dichas respuestas? Cuando se pretende responder a esta segundo interrogante, es necesario aclarar desde qué supuestos, desde cuál confesión teórica se construye su conceptualización.

Al hablar de “respuestas educativas”, se pretende incluir lo que la sociedad en general y el sistema educativo en particular ofrecen a las personas como forma de satisfacer sus necesidades educativas. Cuando se habla del “sistema educativo”, es necesario remitirse al concepto de educación. La educación, como proceso que resume el autoaprendizaje y la superación del ser humano, es uno de los subsistemas sociales que favorecen la socialización y la generación de los procesos de identidad de las personas, así como también la adquisición de conocimientos y la formación de actitudes y valores. Por ello, *“la educación no es sólo una fábrica transmisora de conocimientos o productora de destrezas en función de necesidades económicas o productivas”* (Contenidos para una Educación de los Derechos Humanos, 1996: 225). De acuerdo con Waddington (1963), la educación es el mecanismo de transmisión sociogenética que el hombre ha desarrollado y perfeccionado a través de la evolución humana.

En el sistema educativo común, la crisis comienza a insinuarse a partir de los desencuentros que se producen entre los progresos industriales y tecnológicos, por un lado, y lo que la escuela ofrece y lo que los protagonistas esperan de ella, por otro. Además, la consideración de la heterogeneidad en las aulas y la inclusión real de la diversidad, propiciada por la ley federal de educación, sumergen al docente en un cúmulo de inseguridades y ansiedades debido, tanto a la falta de claridad de los organismos oficiales respecto de las políticas a seguir, como a los reclamos de la sociedad ante las expectativas de un nuevo rol profesional.

En la educación especial también existe una crisis y ha comenzado un proceso de transformación. La crisis se evidencia en diferentes aspectos que puede constituir el punto de partida para un cambio valorado como positivo, ya que, en su evolución, el concepto de discapacidad se ha ido alejando paulatinamente de los modelos médicos y deficitarios, para acercarse más a una concepción social de la misma. Esto presupone un cambio de actitud del docente y una reconsideración, desde la institución escolar, de las funciones y competencias que tradicionalmente desarrollaba el docente especial. Las matrices primarias de aprendizaje de los docentes juegan aquí un papel predominante y es hacia ellas que se debe enfocar la tarea de resignificación y construcción de un nuevo rol.

Se evidencia, además, un aumento de exigencias del medio familiar y social con respecto a la tarea de la escuela, en lo que concierne tanto al proceso educativo como a sus resultados. Las asociaciones de padres

también critican a la escuela especial, y si bien algunos apoyan los procesos de integración, otros afirman que es necesario un cambio de la escuela especial que contemple con mayor fuerza las posibilidades y no sólo las dificultades de sus hijos.

Además, los instrumentos legales tanto nacionales como internacionales intentan acercar este subcampo al campo de la educación común y provocan, desde la normativa, inseguridades que tienen que ver con la existencia misma de la escuela especial como tal. Se produce, en el nivel de los actores, una confusión entre Educación Especial y Escuela Especial. Esta confusión intenta ser aclarada en la Ley Federal de Educación, en su redefinición de la Educación Especial, donde se clarifica que la educación especial se puede desarrollar en diferentes ámbitos, no sólo en la institución escolar.

En las definiciones mencionadas, aparece una lucha de poderes y una indefinición de los organismos nacionales sobre los destinos de la educación especial que, si bien está contemplada en la Ley Federal, ésta no determina claramente los alcances de su accionar. Esta indefinición contribuye a complicar tanto las respuestas educativas mismas, como los modos de intervención, ya que el docente especial presupone la desaparición de su rol y, por lo tanto, de su fuente de trabajo. Cuando se encuentra en plena crisis el rol social docente –que es el que viabiliza la concreción de los modos de intervención– aparece como imposible pensar en el *otro*, en sus reales necesidades educativas, y consecuentemente, en las mejores respuestas.

Condimentan de algún modo esta crisis, los avances –tanto en el orden nacional como internacional– de diferentes asociaciones que agrupan a personas con discapacidad, que están haciendo escuchar sus voces y opiniones acerca de sus necesidades y sus derechos, en algunos casos avasallados. Así lo plantean las diversas declaraciones, formuladas en diferentes eventos nacionales e internacionales por grupos de sordos, en defensa de sus derechos a la educación y a iguales posibilidades de trabajo.

¿Qué sucede con los alumnos sordos en la mayoría de las escuelas del país? Tiene el poder quien tiene la palabra, y la palabra, al menos en la mayoría de las escuelas de sordos, es la palabra oral, y quien la tiene es el docente. Él es el que organiza formas y contenidos desde la preeminencia de la Lengua Oral. ¿Dónde quedan los derechos de la persona sorda? ¿sus derechos al reconocimiento como persona? ¿a la diferen-

cia?, ¿a la existencia dentro de otra comunidad parlante como minoría lingüística no oral? Además, no se puede dejar de considerar la situación de aquellos sordos que desarrollan toda su vida en relación con oyentes, y que tienen derecho a ser consultados sobre sus reales necesidades de comunicación y los mejores modos de lograrla. En las instituciones educativas, los años de estériles discusiones sobre el código comunicativo han perjudicado el acceso de los sordos al conocimiento de los saberes necesarios para una vida plena en esta sociedad.

Lo grave de esto, tal como lo expresa Max Neef, es que estamos ante *“la crisis de la utopía, cuya mayor manifestación es la de perder la capacidad de soñar. Nos debatimos en un agotador insomnio que nos impide la lucidez imprescindible para enfrentar con vigor e imaginación nuestros problemas”* (1994:24). Su propuesta de considerar un *Desarrollo a Escala Humana* que se concentre en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, que tienda a lograr un mayor nivel de autodependencia y una articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, aparece como una posible solución (Max Neef, 1994).

El concepto de desarrollo ha sido incorporado a la doctrina de los Derechos Humanos y apunta a describir el proceso por el cual se logra la plenitud de la evolución de las condiciones económicas existentes. El desarrollo es más que el crecimiento económico, requiere la incorporación y promoción de otros derechos, por ejemplo: igualdad, no discriminación, libre determinación, participación (Contenidos fundamentales de Derechos Humanos para la educación, 1996).

El hablar de un desarrollo a escala humana, como propone Max Neef, supone la necesidad de concebir un nuevo modo de interpretar la realidad. Es necesario ver y evaluar el mundo de una manera distinta a la convencional, que posibilite centrar la visión y evaluación del mundo, de las personas y de sus procesos en sus necesidades, pero entendidas desde el desarrollo humano. *“El desafío consiste en que políticos, planificadores, promotores y sobre todo actores del desarrollo sean capaces de manejar el enfoque de las necesidades humanas, para orientar sus acciones y aspiraciones”* (Max Neef, 1994: 25).

No es posible aceptar políticas de desarrollo que no respeten la opinión de los propios interesados y la satisfacción de necesidades materiales y no materiales de todos, así como tampoco se puede convalidar la implementación de políticas que realcen prioritariamente sólo el aspecto

económico, sin prever sus consecuencias en las otras variables del desarrollo (Contenidos fundamentales de Derechos Humanos para la educación, 1996).

Es necesario reflexionar sobre las diversas actitudes a partir de estos conceptos, sobre la importancia que reviste el concepto de desarrollo en educación, y sobre su influencia cuando hablamos de respuestas educativas a personas con discapacidad, así como también sobre la importancia de la comunicación en todo proceso de interacción. Todos los fenómenos de la vida del grupo son directa y únicamente determinados por las diversas propiedades de la red de comunicación (Bavelas, 1948, en: Flament:1997). Y, en este sentido, todos son responsables de las redes de comunicación que se establecen dentro de la comunidad, con los alumnos y sus familias. La forma en que se organicen los modos de comunicación estará determinando el tipo de actividad que se vaya a realizar, ya que de acuerdo con Flament, las propiedades de una red de comunicación determinan ciertos aspectos de la actividad del grupo en función de la naturaleza de esa actividad.

Por ello, ciertas actitudes que toma la sociedad en relación con las respuestas que se organizan para las personas con discapacidad, repercuten directamente en las actitudes que asumen los maestros dentro de las escuelas. Se favorece, así, el circuito de retroalimentación del **"no puede, no sabe"** y, desde aquí, se cristalizan y enquistan tanto las respuestas educativas, como los modelos de intervención.

Si se piensa el tema de las respuestas ante las personas con discapacidad como un problema de todos, se estarán empezando a respetar plenamente los derechos humanos, tanto aquellos que se refieren al reconocimiento de la persona, como a la educación para todos y de la igualdad de oportunidades, más allá de las diferencias de raza, color, sexo, idioma, religión u opinión, **o de cualquier otra índole**, origen nacional o social, posición económica, nacimiento **o cualquier otra condición**. Cuando se hace alusión a "cualquier otra condición", se incluye a las personas que, por diversos motivos, tienen necesidades educativas especiales, ya sea de origen transitorio o permanente. Esto permite pensar respuestas a sus requerimientos y necesidades de crecimiento, desarrollo e integración real en el medio en el que se desenvuelven.

¿Cómo pensar los derechos humanos en educación?

Los derechos humanos son un conjunto de derechos inherentes a todo ser humano que emanan de su dignidad y que el Estado debe respetar, garantizar y defender. Buscan regular las relaciones sociales para que ellas se construyan sobre un orden basado en la libertad, la igualdad, la justicia y la paz.

Es necesario recordar que *"la escuela pese a sus defectos y promesas incumplidas, es el lugar donde pueden aprenderse las capacidades expresivas básicas, necesarias para comunicarse con los demás, transformar intereses en demandas y luchar en forma sistemática por su realización"* (Tenti Fanfani, 1995: 26). Estas capacidades a las que se refiere el autor son fundamentales para apropiarse del conocimiento en los diferentes soportes textuales, y le permiten al alumno apropiarse del capital cultural acumulado en una sociedad. *"El trabajo pedagógico escolar contribuye a la constitución del ciudadano mediante la socialización de una serie de recursos simbólicos que permiten la participación del individuo en los múltiples planos de la vida social"* (Tenti Fanfani, 1995: 27).

Estos derechos son universales, en cuanto corresponden a toda persona, por el sólo hecho de ser tal y sin ninguna otra consideración restrictiva. Por ello, las respuestas educativas que se implementen tienen que ver con el respeto a la dignidad humana ya que, *"nadie puede imponer al conjunto de la sociedad su visión de la vida o del mundo, y la pluralidad de ésta es parte de la riqueza de la sociedad. Lo propio de la educación es entonces el paso de la identidad a la dignidad humana, por el fortalecimiento de la capacidad de vida que potencialmente reside en cada persona"* (Dominguez Vial. En: CNRR, 1996: 36).

Las respuestas educativas hoy tienen que organizarse desde el respeto a la dignidad humana, es decir, teniendo en cuenta ese pasaje desde la identidad a la dignidad y recordando que los procesos educativos permiten alcanzar la plena dignidad humana, sólo cuando promueven la identificación de los sujetos como seres humanos.

Recordemos, como ejemplo, la declaración de la Confederación Nacional de Sordos Españoles que expresa:

"Es importante y urgente investigar la historia de la Comunidad Sorda Española, cómo se les ha tratado en diferentes épocas, cómo se ha educado, etc. (...) buscando con esta conclusión: Comprender

cómo somos. Ayudarnos a saber dónde vamos y aclarar qué queremos. Todo esto como justificante para conseguir nuestros derechos” (Madrid, 1992).

El respeto por la dignidad de la persona debe contemplar la efectiva preparación para la vida adulta en una perspectiva real, que responda tanto a las necesidades de las personas como a los requerimientos del medio. Para ello, es necesario abrir espacios de escucha a los interesados, con el objeto de diagramar respuestas educativas desde sus prioridades, así como también atender a sus requerimientos sociales.

CAPÍTULO II

Análisis socio-histórico de la educación de las personas sordas

La sordera es la única discapacidad que se resarce a sí misma, creando su propia lengua.

Ana María Carpintero

Modelos de conceptualización de la sordera

Diferentes investigadores, que han analizado esta problemática reconocen la existencia de, al menos, dos modelos de percepción del oyente hacia el sujeto sordo: el modelo médico o deficitario (también llamado clínico) y el modelo socioantropológico. Estos modelos dan lugar a diferentes enfoques en la educación de sordos (Woodward, 1989. En: Pilleux, Cuevas y Avalos, 1991).

El modelo médico o clínico (que ha marcado la totalidad o casi la totalidad de las experiencias en relación con la educación de sordos) considera al niño sordo a partir de su déficit, es decir, de lo que le falta, de lo que no tiene; desde su pérdida auditiva. De esta postura se deriva toda una serie de acciones que inciden en la socialización y educación de los sordos. Para este modelo, es necesaria la detección temprana con el fin de iniciar la adaptación protésica y una estimulación auditiva temprana, que permitan el aprovechamiento máximo del resto auditivo. Se propicia el equipamiento temprano (audifono o implante coclear) con el objeto de lograr la oralización. En consecuencia, se inicia un largo recorrido en instituciones escolares para lograr la ansiada palabra.

Este modelo clínico deriva en un enfoque educacional que pretende que el sordo se convierta en un oyente, que se asimile a la sociedad de oyentes, con las desventajas lógicas de pertenecer a una minoría, contando con los avances tecnológicos y con una metodología oralista en la que el habla y la lectura labial son elementos básicos para el aprendizaje

de la lengua oral. Se parte de la idea de que el sordo puede aprender la lengua, con el apoyo de imágenes visuales (lectura labial) o de imágenes auditivas amplificadas y además, con la sistematización rigurosa de las estructuras lingüísticas y gramaticales (Pilleux, Cuevas y Avalos, 1991).

El modelo socio-antropológico parte, en cambio, no desde lo que le falta al sordo, sino desde lo que tiene. Se pregunta ¿cómo es y qué piensa de sí mismo la persona sorda? ¿cómo se comunica? Valora, entonces, una forma natural de comunicarse y promueve la incorporación del niño sordo a un ambiente lingüístico de Lengua de Señas. Esta incorporación le permite iniciar el proceso de adquisición de una primera lengua y le sirve como acceso a un mundo de contenidos y significaciones. Por lo tanto, el modelo socio-antropológico, considera al sordo como una persona diferente que utiliza un sistema de comunicación diferente. La Lengua de Señas constituye la base de la enseñanza en este enfoque socio-antropológico, y es considerada como un sistema de comunicación que se genera en el seno de la comunidad sorda y que tiene su propia dinámica y organización. Se promueve, entonces, la comunicación más allá de la pérdida auditiva, y la necesidad de afianzar la identidad del sordo como miembro de una comunidad (Pilleux, Cuevas y Avalos, 1991).

Ambos modelos tienen defensores y detractores, y la historia nos demuestra que existen diferentes experiencias que convalidan los éxitos y fracasos de uno u otro. En casi todos los casos, tanto en relación con el código a utilizar como con cualquier otra cuestión referida a la vida de los sordos, las decisiones y opiniones han estado y están en manos de los oyentes, padres, maestros, médicos, etc.

Existen estudios sobre el equipamiento temprano y sobre los beneficios y desventajas de hablar o no la lengua oral; sin embargo, hay escasas investigaciones acerca de los sentimientos y necesidades de los sordos, en relación con su *ser ahí*, a su *ser* en este mundo, en donde impera la oralidad y en el que la lengua oral tiene tanta relevancia.

Aunque parezca una paradoja, nunca han sido escuchados. Han sido interrogados miles de veces, tal vez en un falso preguntar, pero nunca han sido escuchadas sus palabras. En el congreso Mundial de Sordos, de 1904, en San Luis, Estados Unidos, los asistentes sordos declararon: *"los educandos sordos tienen derecho a ser oídos en este asunto (se refieren a la educación) y serán oídos. Afirman que el método oral que proscribió a los sordos congénitos y casi congénitos el uso de la lengua de señas, atenta contra los derechos naturales del niño (...) y que en nuestra opinión, es deber de todos los maestros de*

sordos, independientemente del método que utilicen, tener un adecuado dominio de la lengua de señas" (American Annals of the Deaf, 1904. En: Sánchez, 1990). Sin embargo, en la actualidad, después de un siglo, continúa posicionado el modelo médico-clínico en las instituciones que trabajan con las personas sordas.

Al recorrer la historia, se puede reconocer el camino recorrido por las organizaciones de sordos que, a través de la organización de congresos y otros eventos, se manifiestan a favor del reconocimiento de sus posibilidades de participación en la toma de decisiones respecto de la educación de las personas sordas. En el Congreso Mundial de Sordomudos de 1951, es posible ver estas expresiones de deseo a través de sus actas, que proponen a los gobiernos que:

- procuren la reforma de escuelas de sordomudos para adecuarlas a los tiempos (no especificando a qué adecuación se refieren, si metodológica o lingüística);
- favorezcan la realización de censos que permitan asegurar los niveles de escolaridad y la instrucción obligatoria;
- procuren la supervisión de los institutos de instrucción para la aplicación de programas y reglamentos, aunando criterios en cuanto a los medios de enseñanza y las materias pedagógicas, como así también a la organización del funcionamiento, el control de la labor, etc.;
- designen, por los menos, dos sordomudos que pertenezcan a organismos nacionales de sordomudos, para formar parte de la comisión de expertos y permitan a los sordos formar parte de la administración de los institutos.

En las conclusiones de este Congreso se tienen en cuenta también otros aspectos, surgidos de los diferentes actores convocados a participar en él.

Las propuestas de los médicos allí reunidos se concentran alrededor del afianzamiento del ahora llamado "modelo clínico", que se basa en el reconocimiento del déficit y del tratamiento necesario para su pronta compensación. Los especialistas manifiestan, además, su interés por mejorar tanto las técnicas de diagnóstico como el equipamiento audiológico. Resaltan, asimismo, la importancia del conocimiento de la

otología, la neurología y la psicología en la formación de los educadores de sordos.

Por otro lado, se reconoce la inserción laboral del sordomudo como una tarea pendiente que *“permitirá lograr la personalidad completa desde el punto de vista económico, jurídico y moral”* (López Torrijo, 1995: 230).

En sus conclusiones, el Congreso Mundial de 1951, después de comprobar que la instrucción de los sordomudos era incompleta y no estaba al alcance de todos, por ser inadecuado el tratamiento jurídico y económico, encarga a la Federación Internacional de Sordos que inicie acciones concretas para que:

- *“sean aumentadas las clases de sordomudos;*
- *sea igualada la situación jurídica y económica a la de los maestros de primera enseñanza en las escuelas de Oficio;*
- *sean instituidas escuelas complementarias con carácter profesional;*
- *se acelere la formación y creación de estudios de segunda enseñanza y superior.”*

En un primer análisis de este documento, podemos ver como algo significativo, que el interés de los sordos no está puesto directamente en la lengua que se utiliza para comunicarse sino, más bien, en cuestiones relativas a la educación y a la inserción laboral. El énfasis en estas cuestiones marca el contraste con el Congreso de 1904, que sí tomaba como eje de sus discusiones la lengua de señas.

Es importante destacar que en el Congreso de la Federación Mundial de Sordos, celebrado en 1987 en Helsinki (Finlandia), en el que se batieron los récords de convocatoria y participación, se trabajó en comisiones tales como Pedagogía y Psicología. En ellas se trataron temas relativos a la lengua de señas del niño sordo, escuelas especiales para sordos, integración y educación universitaria. También se organizó la comisión de comunicaciones, donde se abordaron temas relativos al reconocimiento de la lengua de señas como medio válido de comunicación, y a la necesidad de contar con servicios de intérpretes formados profesionalmente. Es decir, todos temas que reivindican la identidad sorda y el respeto por su propia lengua.

Se pueden recoger, además, otras declaraciones de congresos y encuentros que fueron avanzando en esta misma dirección, pero es necesario hacer un análisis de cómo se fueron produciendo estos eventos científicos, tanto a nivel nacional y regional como a nivel mundial. La denominación de estos encuentros es la que nos orienta acerca del tenor de los temas que allí se discuten.

Nombres tales como “Semana Nacional de Lucha contra la Sordera” (evento anual que convoca en Argentina –desde 1990– a profesionales médicos, fonoaudiólogos, terapeutas del lenguaje y profesores de sordos, entre otros) nos hablan del foco puesto en la sordera como enfermedad, a la que hay que derrotar y, dejan de lado las consideraciones respecto del sordo como persona que vive con su sordera.

Otro evento es el “Encuentro Nacional de Profesionales del Lenguaje y la Audición” (1985–2003). Esta serie de encuentros se desarrolla en Argentina en forma anual y está dedicado fundamentalmente a la reflexión sobre las acciones profesionales que tienen que ver con los trastornos del lenguaje y la audición. La denominación es más amplia y, por ello, también los temas que allí se debaten. Históricamente, surgió como un lugar de discusión de los profesores de sordos ante las grandes dificultades que presentaba seguir una metodología oralista a ultranza que, la mayoría de las veces, llevaba al fracaso escolar. En esos encuentros, durante mucho tiempo, se enfrentaron oralistas versus gestualistas, en debates profundos que permitieron el surgimiento de diversas experiencias de educación bilingüe en el país, así como también la apertura de otros espacios de discusión, tales como los Encuentros Nacionales de Intérpretes de Lengua de Señas (1995), en Argentina y los Congresos Iberoamericanos de Educación Bilingüe para Sordos (1996, 1997, 1998, 1999), llevados a cabo en Venezuela, Colombia, Portugal y Brasil.

Si bien se ha ido desplazando el foco de discusión y se ha ido aumentando, con el tiempo, la participación de los sordos en espacios de intercambio real con ellos, y escuchando sus opiniones, aún se puede observar claramente, que el centro de interés mayor sigue siendo el modo de comunicación y no los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que deben desarrollar todas las personas que conviven en una sociedad.

En diferentes países de Latinoamérica, se advierte una constante, respecto de la evolución histórica de la educación de los sordos: el nacimiento de ésta en el seno de comunidades religiosas. Por ejemplo, en

Colombia, a partir de 1924, el Instituto de Nuestra Señora de la Sabiduría, comenzó a ofrecer programas educativos a jóvenes sordas. En Argentina, a partir de 1945, la Compañía de María instala el Instituto Antonio Prévolo para sordos en la ciudad de La Plata, y a partir de 1998 comienza a funcionar en Mendoza. Este fenómeno de comunidades religiosas dedicadas a la educación del sordo se repite –entre otros países– en Chile, Paraguay, Uruguay y Bolivia.

Otra constante es el énfasis puesto en el desarrollo de habilidades para la percepción auditiva amplificada, la lectura labial y la articulación, lo que implica la creencia de que el lenguaje oral se puede enseñar a través de un proceso formal de repetición e imitación. En esta tarea, la concepción imperante ha sido la del modelo médico que ha impregnado todas las actividades escolares. Esto se ve incrementado en la actualidad por los avances científicos referidos a implantes cocleares, que pronostican una recuperación importante de la audición.

Asimismo, desde esta concepción, se ha impedido a los niños sordos el contacto con adultos sordos usuarios de la Lengua de Señas.

Es a partir de la década del ochenta que se empiezan a generar, en Latinoamérica, algunos cambios que van conduciendo paulatinamente a la transformación educativa y también a la organización de las comunidades de sordos. En Colombia, por ejemplo, a mediados de la década de los noventa ingresa al panorama educativo nacional el concepto de educación bilingüe para sordos –por iniciativa privada no confesional– con un gran apoyo de la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL). En los documentos colombianos se afirma que la educación bilingüe para sordos no puede restringir su acción al plano puramente lingüístico, sino que debe abarcar una reorganización ideológica, curricular y cultural al interior tanto de las escuelas como del sistema educativo en general. En este marco se inserta la aprobación de la ley 324/96 por la que se regulan normas a favor de la población sorda. En esta ley, se reconoce la Lengua de Señas Colombiana como lengua de la comunidad sorda del país y en su decreto reglamentario N° 2369/97, se incluye la necesidad de una educación bilingüe para los sordos (Ramírez, 1998: 44–52).

En la República Argentina, existen esfuerzos aislados que van afianzando experiencias con diferentes niveles de éxito, pero sin conformar todavía un movimiento organizado que pueda influir en la toma de decisiones políticas al respecto, desde los organismos centrales del poder.

Como ejemplo de lo antes dicho, se pueden citar acuerdos entre ONGs, escuelas y universidades para llevar a cabo proyectos de educación bilingüe e investigar los procesos institucionales que emergen a partir de este modelo de educación. Asimismo, se está trabajando en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo, para la implementación de una carrera que marcará un hito histórico en la educación de los sordos en Argentina, ya que sólo podrán ingresar personas sordas a la carrera de *Instructor Universitario en Lengua de Señas*.

Desde el análisis crítico de los antecedentes históricos, realizado en el capítulo anterior, surge la intención de aportar elementos teóricos que posibiliten una mirada diferente de la educación de sordos, mirada que si bien no puede desligarse de la discusión por el modo de comunicación, contemple la educación de sordos desde una perspectiva integral; desde una educación para todos, que les permita **conocer, ser y hacer**, pero, además, que les permita **aprender a vivir juntos**, aprender a vivir con los demás.

El hombre como ser social y comunitario

El ser humano nace y se desarrolla en relación con otros, a partir de su inserción en la matriz primaria (Moreno, 1972). Continúa sus procesos de socialización cuando ingresa a la escuela y forma parte de grupos con los que pasa a compartir, primero, sus tareas escolares y, poco a poco, otras actividades. Los grupos humanos se forman cuando hay intención de asumir una tarea en común y los intereses de los miembros del grupo giran en torno a ella. El término "comunidad" remite a aspectos territoriales y demográficos, aunque también implica relaciones sociales más complejas. Lo comunitario comprende al ser humano y la comunidad, como realidades sujetas a un desarrollo histórico. Esta perspectiva parte de la idea de que las necesidades humanas están socialmente mediatizadas; por ello las comunidades son asociaciones de sujetos que se identifican entre sí, se reconocen como similares y desarrollan por lo tanto un sentido de pertenencia a sus respectivas comunidades.

Comunidad sorda

La comunidad sorda está compuesta en un ochenta por ciento, aproximadamente, por personas sordas que pertenecen a familias de oyentes y por lo tanto su desarrollo personal, sus procesos de identificación y su reconocimiento como personas, cabalgan siempre entre dos mundos totalmente diferentes (Díaz Estebanez, 1996).

Higgins (1980) plantea que para pertenecer a la comunidad sorda sólo es necesario aceptar sus valores, aceptar el uso de su lengua e identificarse con otras personas sordas a través de experiencias compartidas. *“La pérdida auditiva no es un factor indispensable para la aceptación en la Comunidad de Sordos, puede haber personas sordas con una pérdida severa que no se identifican con las personas sordas y que no forman parte de esta comunidad. Estas últimas prefieren estar aisladas o interactuar sólo con personas oyentes. Asimismo, al interior de la Comunidad de Sordos pueden ser aceptados los hijos oyentes de personas sordas, o incluso personas con pérdida auditiva leve”* (Latapiat Navarro, 1997: 17–18).

Asimismo, Baker-Shenk y Cokely, en 1980, describieron las interrelaciones que se dan entre diferentes factores, que a su vez representan los niveles de pertenencia a la Comunidad de Sordos.

- a) Factor audiológico: se refiere a la pérdida auditiva; este elemento es de importancia relativa para la identificación de las personas con la comunidad sorda.
- b) Factor político: se refiere a las influencias en el nivel de gobierno que afecten directamente a la Comunidad de Sordos.
- c) Factor lingüístico: se relaciona con el nivel de competencia en el uso de la lengua de señas.
- d) Factor social: se relaciona con la habilidad de participar en las funciones sociales de la comunidad.

Estos factores se interrelacionan entre sí, y permiten, por un lado, ubicar en las zonas de total intersección a los miembros más representativos de la comunidad sorda que comparten valores, experiencias y una forma común de interacción, y, por otro, dejar zonas en las que otros miembros de la comunidad puedan interactuar en ella, por ella y para ella. Tal es el caso de los hijos oyentes de padres sordos, intérpretes,

profesores de sordos, otros profesionales, etc., que si bien no cumplen con el factor audiológico pueden desempeñar tareas, dentro de las asociaciones inherentes a los otros factores.

En el caso de la comunidad sorda de Mendoza, no se observa, en general, la implementación de mecanismos de representación en otros ámbitos sociales en los que puedan plantear sus demandas (poder legislativo, municipal y provincial). Conforman una comunidad, un grupo de pertenencia, generalmente, a través de la figura jurídica de Asociaciones. A éstas llegan tempranamente aquellas personas que son hijos de sordos; y tardíamente, generalmente en la adolescencia, aquellas que son hijos de padres oyentes. Los motivos de acercamiento a la asociación tienen que ver con la necesidad de comunicación, de conversar, de pasar momentos de entretenimiento entre pares, todas las actividades que le permiten ir afianzando su identidad.

No podemos generalizar y decir que todos los sordos tienen, por ejemplo, la misma preocupación respecto al uso o no de la lengua de señas. La variedad y complejidad de situaciones particulares en cuanto a las características del déficit, decibeles de pérdida, edad de aparición de la sordera y pertenencia o no a una familia de sordos, hace que el tema de la lengua de señas sea importante para un cierto número de sordos, en alguna etapa de su vida, pero no del mismo modo, con la misma intensidad y en el mismo período evolutivo para cualquier persona sorda.

En relación con lo anteriormente expresado, la doctora Ignacia Massone, en investigaciones realizadas en la Argentina, afirma enfáticamente que la pertenencia a la comunidad sorda argentina se define por el uso de la Lengua de Señas Argentina. Ella postula que el sordo puede ser un miembro real o potencial de dicha comunidad. Los miembros **reales** son los hijos sordos, con padres sordos, que adquieren naturalmente la Lengua de Señas. Los miembros **potenciales** son aquellos sordos hijos de padres oyentes, que inmersos en un ambiente oral, se acercan a la comunidad sorda –generalmente en la adolescencia–, donde aprenden la lengua de señas y logran su identificación e integración a dicha comunidad. De acuerdo con Massone, la comunidad sorda, sólo está formada por sordos. Todos los demás actores que se acercan a ella, es decir, todos los oyentes involucrados ideológicamente con la comunidad sorda, no pertenecen a ella, sino que funcionan como comunidades solidarias.

De acuerdo con las actas de congresos y con las comunicaciones presentadas a través del tiempo, en los eventos mencionados anterior-

mente, resulta evidente que la preocupación de los sordos ha rondado alrededor del reclamo de un reconocimiento de su condición de diferentes, y de la necesidad de respetar sus necesidades de comunicación visogestual.

Más allá de las discusiones acerca de los resultados alcanzados por una u otra corriente metodológica en relación con la priorización de la lengua oral o la lengua de señas, en varios de los trabajos expuestos en dichos congresos subyace el conflicto sobre el contenido de la enseñanza en las escuelas, el tema de la integración social y escolar, y sobre todo, más allá del contenido formal, el del desarrollo de habilidades y competencias para la inserción en el mundo del trabajo actual.

Es necesario recordar que, para acceder a la oportunidad de integrarse positivamente al medio, es menester poseer los pre-requisitos de la socialización. Éstos se deben iniciar en la familia, y continuar en los establecimientos educativos, con el objetivo de que la persona pueda integrarse social y laboralmente a la sociedad. Para ello, es necesario definir la naturaleza de las normas y convenciones sociales, conocerlas, reconocer su importancia en el establecimiento de los vínculos, identificar quiénes son los actores principales en el momento de su desarrollo y en el momento de la interacción (Leo y Castilla, 1998).

En este proceso de socialización, juega un rol fundamental la identidad, es decir el proceso por el cual una persona se siente parte de un grupo y se identifica con él.

Identidad y diversidad cultural

La identidad, tanto en el nivel del sujeto como en el de la comunidad, no es fruto de un proceso puramente autorreflexivo. Es más bien el descubrimiento (que en un segundo momento, sí puede ser objeto de reflexión) de que *se es "en" comunidad*, en una relación de pertenencia que crea nexos de identidad. Pero, por otro lado, este descubrimiento de la identidad implica también una exterioridad, un algo diferente que marca los límites entre nosotros y los otros.

De acuerdo con Cuevas Valenzuela, *"la identidad supone un sentimiento de pertenencia que subyace al autorreconocimiento del grupo y expresa la valorización de los elementos que conforman la pro-*

pia cultura, tales como hábitos, costumbres, creencias, artefactos, técnicas, organizaciones e instituciones, conocimientos, conceptos e ideas. Pero, por otra parte, la identidad también implica la constatación con lo ajeno, lo foráneo, con lo extraño, con lo diferente y, desde este punto de vista, es un sentimiento y una percepción de autorreconocimiento frente al otro. Por lo tanto, la identidad es un modo de ser que nace no sólo de la pertenencia común sino también del reconocimiento de la diferencia” (Cuevas Valenzuela, 1996: 12).

Se puede afirmar que la identidad de la persona y la noción que ésta tiene de sí misma actúan sobre cada producción, sobre cada modo de organización, sobre cada idea generada, imprimiéndoles un cierto sello distintivo al ámbito cultural en que ella se desarrolla. Por lo tanto, la identidad es un modo particular de ser productivo, es un cierto emocionamiento particular, un cierto interpretar y un modo de comunicar dentro de una red de conversaciones y expresiones ya existentes que comúnmente se llaman tradiciones, con las cuales mantenemos cercanías y distancias o enfrentamientos. Este aspecto interpretativo de la identidad es el que facilita la comprensión del mundo. Todo esto se da en una interacción permanente, **en un espacio relacional**, con aquellos con los que se convive.

Este proceso de construcción de la identidad, adquiere características muy particulares en las personas sordas de padres oyentes ya que, es casi imposible acordar o disentir con una red de conversaciones ya existentes, inaccesible para ellas a través de la lengua oral, la lengua mayoritaria de su **espacio relacional**. De allí la necesidad de favorecer el ingreso de estas personas de manera rápida a **ese espacio relacional** constituido por otras personas sordas que se comuniquen en lengua de señas, ya que con ellas puede compartir la cuestión lingüística, la necesidad de la comunicación visual, el señalar con las manos, etc.

El sentido de pertenencia de las personas sordas a su comunidad se va construyendo, en estos campos comunitarios, entre el discurso de identidad surgido en el movimiento sordo (que a su vez proviene del respaldo de la cultura sorda) y el discurso de la resistencia de aquéllos que imponen una identidad arbitraria (Bahba, 1994).

Según Stuart Hall (En: Perlín, 1998: 20), *“El sujeto asume identidades diferentes en diferentes momentos, identidades que se unifican en torno del yo. Si sentimos que tenemos una identidad unificada desde el nacimiento hasta la muerte, es apenas porque construi-*

mos una cómoda historia sobre nosotros mismos y una comfortable narrativa del yo". El sordo construye esta historia sobre sí mismo en una permanente interacción, en gran parte, con personas oyentes y con pares sordos, ya sea en su matriz primaria (familia, si es hijo de padres sordos) o en el momento de ingresar a la escuela, al entrar en contacto con otros niños sordos.

Ahora bien, junto con el tema del sentido de pertenencia, adquiere significación también el término cultura. Siguiendo a Hernán Cuevas Valenzuela, "(...) *la cultura es el patrimonio material, social e ideacional, que es comunicado a las sucesivas generaciones al modo de la herencia, y cuya función es facilitar la adaptación de las comunidades a sus respectivos ambientes o entornos complejos. Por tanto, la cultura puede ser vista como un sistema que persigue facilitar la conservación y adaptación de las comunidades*" (Cuevas Valenzuela, 1996: 8). La cultura está constituida por una red de símbolos, más o menos difusos y más o menos compartidos, que permiten la conducta y el otorgamiento de sentidos en los diferentes contextos sociales e históricos. Es dentro de la comunidad sorda que circulan estos símbolos que permiten a las personas sordas otorgar sentido y significación al mundo en el que viven.

Por otra parte, de acuerdo con Luckmann, la realidad social se construye a través del cruce de las intersubjetividades. Esto es posible gracias a la mediación del lenguaje que permite objetivar y nominar las cosas cotidianas. El significado surge desde el lenguaje que mediatiza nuestras relaciones con el mundo. El lenguaje impone su dinámica, tanto sobre la realidad que construye, como sobre la mente que construye esa realidad. Esto también sucede en la comunidad de sordos (sordos, hijos de padres sordos), donde su lengua visogestual contribuye a una construcción singular de la realidad que es compartida por todos aquellos que utilizan la lengua de señas. La identidad es el modo de ser particular, la propia y singular modulación de las variantes universales de la cultura en el eje del tiempo y en la dimensión del espacio. Caben entonces las preguntas: ¿cómo se construye la identidad en las personas sordas? ¿cómo configura su sentido de pertenencia a la comunidad?

Perlin (1998: 20) identifica tres grupos de sordos dentro de la comunidad sorda:

- a) Grupo A "sordo dominante". Está constituido por sordos hijos de padres oyentes (en el 95% de los casos). El sentido de pertenencia a la comunidad sorda comienza cuando se entra en contacto con otras personas sordas. Su actitud es muy contestataria

en relación con la comunidad oyente, y está basada en una permanente demanda por el respeto a sus derechos.

- b) Grupo B. Formado por sordos hijos de padres oyentes, pero inmersos en una comunidad oyente que niega la comunicación visual. Toda cercanía a la comunidad sorda está rechazada y prohibida. Perlin denomina "muerte de identidad como sordo" a la negación obstinada del déficit y a la plena identificación con el mundo oyente. Se trata de personas sordas que se comunican oralmente y se encuentran plenamente integradas al mundo oyente.
- c) Grupo C. Integrado por sordos hijos de padres sordos (aproximadamente un 5 % de la población sorda). Son portadores en sí mismos de una posibilidad diferente, porque construyeron el sentido de pertenencia a la comunidad desde su nacimiento, en contacto con sus padres. Generalmente no sienten que exista un conflicto con el mundo oyente, o lo sienten en menor grado.

En el caso de la comunidad sorda mendocina, se puede decir que, en general, pertenecen al grupo A con algunas particularidades. Si bien se observan algunas actitudes contestatarias, no aparecen al menos no todavía en grado tal, como para generar cambios importantes en la representación social que la comunidad, en general, tiene de las personas sordas.

Las siguientes palabras de Berger y Luckmann expresan fielmente el proceso por el que transcurre la socialización de las personas sordas:

"El hombre está biológicamente predestinado a construir y habitar el mundo con otros. Ese mundo se convierte para él en la realidad dominante y definitiva. Sus límites los traza la naturaleza, pero una vez construido, ese mundo vuelve a actuar sobre la naturaleza. En la dialéctica entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, el propio organismo humano se transforma. En esa misma dialéctica, el hombre produce la realidad y por tanto se produce a sí mismo" (Berger y Luckmann, 1994: 227).

Se puede afirmar, además, que en esa dialéctica "oyente/ sordo" y "oral/gestual", dialéctica a la que históricamente han contribuido los profesores de sordos, muchas personas sordas se construyen a sí mismas, como personas que **no pueden**, en un círculo de bajas expectativas pedagógicas, del que es muy difícil abstraerse.

La discusión por el modo comunicativo

¿Qué opinan los padres?

Un tema muy abordado en diferentes investigaciones es la dificultad de los padres para aceptar el duelo ante el nacimiento de un hijo no igual al que se soñó y deseó. Esto, generalmente, lleva a los padres a transitar por diferentes y complejas etapas, hasta llegar a asumir la realidad de un hijo diferente, un hijo sordo. Una gran mayoría recurre a distintos profesionales con la ilusión de “combatir la sordera” y la incomunicación que ésta produce. Además, como el modelo hegemónico es el médico –que propugna una metodología de trabajo apoyada en la lengua oral–, raramente aceptan la diferencia de su hijo en términos de ayudarlo a conocer a otros sordos e integrarse tempranamente a dicha comunidad.

Debido a esta situación y con el fin de ayudar a otros padres en similares condiciones, generalmente, suelen nuclearse en diferentes asociaciones de padres, que toman a su cargo la difusión de la problemática del sordo. Otras veces organizan instituciones educativas, pero casi siempre, desde un enfoque claramente oralista. Sin embargo, vale aclarar que están apareciendo algunas excepciones, sobre todo debido a la influencia de los países europeos del norte. Tal es el caso de APANSCE (Associació de pares de nens sords de Catalunya). Entre los objetivos de esta asociación está la organización de Jornadas de Intercambio de Experiencias Educativas. Las jornadas de 1998 fueron abiertas por su presidente con las siguientes palabras:

“Para todos los padres ha sido determinante conocer a otros sordos además de a nuestros hijos. Hemos aprendido muchas cosas de ellos, nos han enseñado con paciencia la lengua de signos y hemos ganados muchos amigos” (Conxita Leal i Tort, 1998: 7).

APANSCE manifiesta claramente el derecho a la educación de sus hijos, pero por sobre todo el derecho que tiene cualquier padre para poder elegir libremente qué educación quiere para sus hijos. En este sentido declara: *“Los padres tenemos el derecho de escoger la mejor educación para nuestros hijos y para poder escoger necesitamos estar informados”* (Conxita Leal i Tort, 1998: 8).

Esta asociación de padres ha recorrido un camino inusual para este tipo de asociaciones, ya que sus integrantes se han contactado con sordos adultos y han aprendido su lengua. Lo han hecho a partir de ciertas premisas que ellos explicitan con claridad:

“Los padres que hemos organizado esta Jornada partimos de dos hechos:

- 1. Nuestros hijos son sordos y de mayores vivirán entre sordos y entre oyentes; por tanto necesitarán dominar como mínimo dos lenguas.*
- 2. En los últimos años se han publicado los resultados de la renovación pedagógica en otros países más cultos y adelantados de Europa, y queremos que nuestros hijos reciban esa educación.*

Queremos que nuestros hijos dominen los idiomas que necesitan. Los que somos bilingües en catalán y castellano sabemos que ser bilingüe es un privilegio”(Conxita leal i Tort, 1998: 9).

Se puede afirmar que este documento es uno de los pocos que visualizan la perspectiva del niño sordo como un futuro adulto. Por lo general, la bibliografía existente se refiere ampliamente a las primeras etapas del desarrollo, sin considerar exhaustivamente la realidad de que **ese niño sordo hoy será un adulto sordo mañana.**

Por otro lado, con respecto a la lengua de señas, enfatizan su función para la comunicación. En el documento los padres afirman:

“Conocemos porque lo hemos vivido, el desconcierto de tener un hijo sordo. Y sabemos del placer de comunicarnos, cuando nos entendemos, cuando descubrimos que podemos contarnos cuentos, cuando nos explican lo que ha hecho con la maestra, cuando jugamos, en fin cuando nuestros niños pueden ser niños y nosotros podemos ser padres y madres” (Conxita Leal i Tort, 1998: 10).

En esta asociación de padres, como en otras, participan también padres sordos; uno de ellos, refiriéndose a las posibilidades de elección de la educación que quieren para sus hijos, expresa:

“Los padres oyentes pueden elegir el colegio que quieran en cambio a los sordos, los colegios nos viene impuestos, no podemos elegir. Es muy difícil, si no imposible poder optar, cuando no existe más que una posibilidad (Frígfolá. En: Conxita leal i Tort, 1998: 64).

Además, respecto de la posibilidad de no respetar las necesidades de las personas sordas expresan:

“Este tema es delicado pensad que vuestros hijos son sordos, y también pasarán por encima de ellos; que me lo hagan a mí no me

importa, pues ya soy mayor y estoy acostumbrado. Yo no pasaré por encima de mi hijo, pero puede que a vuestros hijos les paséis por encima" (Frígola. En: Conxita Leal i Tort, 1998: 57).

Parece oportuno pecar de excesiva textualidad en la cita de estos testimonios, por la misma importancia de estas afirmaciones y porque cualquier interpretación puede correr el riesgo de desplazar el foco del real problema que vive un padre con un hijo sordo.

En síntesis, dos son las preocupaciones fundamentales de los padres: por un lado la imperiosa necesidad de comunicarse con sus hijos, de saber qué sienten y qué piensan, y por el otro la existencia real de posibilidades educativas y el margen de elección que ellos tienen de las mismas.

¿Qué opinan los sordos?

En el momento actual, cada vez son más las personas sordas que comienzan a **"hacerse escuchar"**. Esta situación es más corriente en los países desarrollados, fundamentalmente Estados Unidos y los países del norte de Europa. Ejercen su derecho a través de la concertación de diferentes encuentros y reuniones que tienen que ver con actividades, tanto recreativas y sociales, como de conocimiento y reivindicación de sus derechos. También se expresan a través de manifestaciones artísticas, como el teatro, la danza y la literatura. Tal es el caso de Emanuelle Laborit que, en el libro autobiográfico *El grito de la Gaviota*, ofrece sus experiencias como niña sorda en un mundo oyente, como extranjera en su propio hogar:

"Yo, que me creía única y destinada a morir de niña, como lo imaginan muchos niños sordos, he descubierto que tengo un porvenir posible ya que Alfredo es adulto y sordo" (Laborit 1995: 47).

En otra de sus páginas nos acerca su reflexión al darse cuenta de que existía un mundo de sordos con una lengua propia:

"Sin duda el sordo llega a hablar, bien o mal, pero no es nunca más que una técnica incompleta para muchos de nosotros, los sordos profundos. Con el lenguaje de signos, más la oralización y la voluntad devoradora de comunicarme que sentía dentro de mí, iba a hacer entonces progresos inauditos" (Laborit, 1995: 51).

Valgan estas palabras como ejemplo de las múltiples reflexiones de los sordos sobre los con respecto a la serie de inconvenientes con los que tropiezan para el logro de su identidad y desarrollo personal y social.

Las personas sordas se han manifestado, en reiteradas oportunidades, a favor del reconocimiento oficial de su lengua de señas por parte de los gobiernos. Si bien no han dejado de luchar por este reconocimiento, al mismo tiempo avanzan en la propuesta al promover su uso en las escuelas, ya que parten de la idea de que ser bilingüe es una condición natural de la persona sorda. Toda persona sorda, aun aquella hija de padres sordos, está predestinada a compartir su vida en un mundo oral. Por ello, el objetivo de cualquier modelo en la educación del niño sordo debe ser facilitar su verdadera integración social, familiar, escolar, laboral, etc.

Por otro lado, en diferentes declaraciones, afirman también que las personas sordas tienen derecho a obtener toda la información que está disponible para los demás ciudadanos. La tecnología moderna facilita el acceso a la información a través de subtítulos y otros medios visuales. Pero aún no se ha logrado concientizar a los medios de comunicación masiva para que esto sea una realidad cotidiana. Por ello reconocen, como pilares fundamentales para conseguir sus objetivos, el trabajo conjunto de las asociaciones de sordos y la colaboración entre asociaciones de padres y profesionales.

En un estudio realizado en Madrid, sobre 367 personas sordas educadas en España durante los últimos 45 años, un 52% manifiesta que no se siente conforme con el nivel de educación recibida. El nivel de estudios alcanzado por los encuestados es considerablemente inferior al de la población en general. Sólo el 1,9 % accede a estudios superiores y un alto porcentaje se muestra en desacuerdo con la integración de sordos a escuelas comunes (Díaz Estebanez, 1996).

A manera de resumen se pueden destacar cuatro puntos de las conclusiones de este trabajo –coincidentes con investigaciones realizadas por la Universidad de Bristol– referidos a la necesidad de:

- Una mayor valoración de la lengua de señas para la educación del niño sordo.
- Mayores y mejores recursos técnicos en los centros donde haya estudiantes sordos y una mejor de la preparación del profesorado de sordos.

- Intérpretes en determinados tramos de la enseñanza.
- Servicios específicos en las escuelas para realizar una adecuada orientación vocacional y profesional de los estudiantes sordos.

El mencionado trabajo advierte también sobre la necesidad de introducir cambios en el sistema educativo para la mejora de la calidad de vida de las personas sordas. Se destaca, además, en el trabajo, una clara situación de desigualdad, con respecto a logros académicos de los sordos, en los diferentes países de la Unión Europea, siendo marcadamente desfavorable la situación de los países del sur de Europa (EUD, 1997).

Si se hace una lectura reflexiva de las múltiples declaraciones y manifestaciones de las personas sordas, puede advertirse que, en definitiva, sólo están pidiendo que se respeten sus derechos de poder acceder a una vida digna, a una educación de calidad, sus derechos a la identidad y a la no discriminación. Este es un tema que puede adquirir relevancia, sobre todo en Argentina, ya que la Declaración de Derechos Humanos tiene jerarquía constitucional y, por ello, el Estado está obligado a garantizar su cumplimiento.

Consecuencias de la discusión por el modo comunicativo

En el apartado anterior ha quedado plasmado, en forma sintética, la eterna discusión acerca del modo comunicativo, discusión que ha obstaculizado las reformas curriculares en relación con la educación de sordos, y ha llevado a que otros temas importantes, vinculados con el desarrollo personal y social de las personas sordas, quedaran relegados a un segundo término.

Según Carlos Skliar (1998), la educación de sordos enfrenta en la actualidad cuatro problemas concretos, a saber:

- La separación entre educación y educación de sordos, que responde a una ideología de bajas expectativas y que relaciona la educación de sordos con la educación especial.
- La cuestión de los poderes y saberes de los oyentes.
- La cuestión de los poderes y saberes de los sordos: los sordos han avanzado de alguna manera en manifestar sus propias opi-

niones sobre su proyecto de educación, aunque aún no han sido escuchados.

- La cuestión de las relaciones entre el poder y el saber de los oyentes, por un lado, y el saber y el poder de los sordos, por el otro, así como los diferentes momentos que estas relaciones generan.

Ahora bien, centrar el problema exclusivamente en el tema del poder, del modelo hegemónico y de la lógica dominante–dominado tiene sus limitaciones, ya que son múltiples las variables que inciden en la situación de las personas sordas. Por un lado, el hecho de que constituyen una minoría y, además, una minoría lingüística, rodeada de una mayoría parlante y oyente. Un lugar en el mundo sólo para ellos, en el que ellos tengan todas las posibilidades de realización, se constituye en una utopía. Pero también es cierto que las demoras en tomar conciencia de que ellos necesitan que el mundo considere sus necesidades específicas de comunicación y se aboque a aprender lengua de señas, hacen que sea complejo hallar soluciones alternativas. Otra de las posibles explicaciones que justifican la demora de acciones concretas para la solución de los problemas de la educación de los sordos es lo extremadamente difícil que resulta –para el cuerpo de profesores– abandonar sus matrices de aprendizaje para intentar verdaderos cambios. Aceptar que las personas sordas pueden comunicarse con una lengua visogestual es particularmente difícil para los profesores que tienen la ideología que el alumno tiene que ser como ellos. Este problema no sólo se observa en la educación de sordos, ya que también se constata en la educación general básica común.

La educación tiene por desafío mejorar su propio nivel de calidad. Si bien es cierto que el logro de metas cognitivas es un indicador de calidad, también lo es el desarrollo de habilidades relacionadas no sólo con la capacidad de aprender contenidos, sino también con el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir (Delors, 1996). En este sentido, cabría preguntarse de qué manera están considerados estos pilares en la educación de las personas sordas y cuáles son las reales posibilidades que tienen de incidir en la construcción de las propuestas educativas.

No se puede dejar de reconocer que una propuesta curricular consiste en una selección de la cultura para su enseñanza. En el caso de las

personas sordas ¿de qué cultura hablamos? "*para los sordos ese currículum es la materialización de una pedagogía centrada en el imperativo de ser como los otros, de no ser ellos mismos*" (Skliar, 1998: 16). Las justificaciones del mundo oyente, para mantener las decisiones curriculares, giran alrededor del bajo nivel de preparación de las personas sordas para opinar sobre estos temas, pero la realidad es que mientras no cambiemos las coordenadas, el eje de las decisiones siempre pasará muy lejos de los intereses y necesidades de las personas sordas, y así será muy difícil elevar su nivel de formación para que estén capacitados para opinar sobre su educación.

Carlos Skliar identifica en la educación de sordos tres perfiles de análisis curricular incipientes que se están llevando a cabo en la comunidad científica:

a) **Sobre-metodologización curricular de la enseñanza.**

Consiste en el análisis de una búsqueda de recursos, sistemas y técnicas que se orienten a resolver los hipotéticos problemas de los sordos para acceder al currículum. El énfasis está puesto en la necesidad de reelaborar secuencias y estrategias. Si bien aparece el reconocimiento de la lengua de señas –y en muchos casos, su utilización como mediador semiótico y cultural–, la mayor discusión gira alrededor de las metodologías a utilizar.

b) **Curricular cientificista.** Consiste en la explicitación de cómo hacer que los sordos accedan a la ciencia. El problema es que no se cuestiona qué ciencia, ni para qué hacerla accesible, ni en el marco de qué proyecto de educación. Sin embargo, estas consideraciones también son aplicables a las escuelas de educación común.

c) **Escolar conservador.** Consiste en la generación de una permanente discusión curricular que, generalmente, produce una tendencia a conservar los problemas tal como son. Las propuestas de trabajo no terminan de despegarse de la cuestión lengua oral/lengua de señas y, por lo tanto, sólo en una mínima proporción se puede observar un real intento de cambio.

En la actualidad, en la República Argentina es mínimo el número de personas sordas, que trabajan en la educación. Esto puede explicarse por la inexistencia de docentes sordos en actividad. Las causas de esta realidad son múltiples y están vinculadas a la permanente relación dominante/dominado, al modelo hegemónico, a las condiciones socioculturales, entre otras. La realidad nos dice que en los países desarrollados, cada vez con mayor frecuencia, los sordos llegan a la Universidad y ad-

quieren insumos para organizarse e intentar cambios importantes en sus comunidades.

En síntesis, es posible afirmar que, en un primer momento, los profesionales sordos ocuparon todos sus esfuerzos en lograr el reconocimiento de status lingüístico para la Lengua de Señas. Es posible que este momento sea el adecuado para el trabajo sobre la defensa de sus derechos humanos, tales como el derecho a la identidad, la educación y la no discriminación. Por todo esto aparece como muy importante y necesaria la participación de los verdaderos interesados, los sordos, en la discusión y generación de nuevas alternativas sobre su educación.

Modelos Educativos

Los estudios realizados hasta el momento confirman que las experiencias orales sólo han resultado exitosas para un mínimo porcentaje de personas sordas. Por ello, la gran mayoría de los sordos educados a través del oralismo continúan con un nivel escaso de competencias en lengua oral y escrita. Los problemas que tienen los niños sordos con la escritura están estrechamente vinculados a sus dificultades en la Lengua Oral y en la comprensión lectora (Ortega, Castilla, Duhart, 1998; Skliar, 1997; Marchessi, 1991).

Las investigaciones de los años 50 y 60 indicaron que la escritura de los sordos, en relación con la de los oyentes, tenía frases más simples y más breves, con mayor número de palabras de contenido –nombres y verbos– y menor número de palabras funcionales (artículos, preposiciones y conjunciones). El estilo era más rígido y estereotipado, y los textos evidenciaban numerosos errores con relación a las reglas gramaticales.

En relación con estas afirmaciones, Ortega, Castilla y otros, en el informe de avance 1998 del proyecto de investigación *Adquisición de la lectura y escritura en una escuela bilingüe de niños sordos* afirman que, según Wood (1989), la discapacidad auditiva dificulta la formación normal de relaciones sociales y ello, a su vez, afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los niños sordos muestran retrasos característicos en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Estos retrasos, argumenta Wood, son resultado de las interacciones sociales que tienen lugar (de forma consciente o inadvertida) a raíz de la discapacidad auditiva del niño. Al respecto, manifiesta de manera categórica: *“La transmisión de conocimiento y la facilitación de la comprensión se ven amenazadas no solamente por los impedimentos para acceder al sonido, sino también*

por los efectos distorsionadores, y algunas veces destructivos, de la sordera sobre los procesos de tutoría natural y sobre la enseñanza más formal" (Wood, 1989. En: Garton y Pritt, 1991: 67).

Más explícitamente afirman que " Wood y sus colaboradores han investigado los distorsionados procesos de aprendizaje e instrucción a que son sometidos los niños sordos. Analizaron las interacciones entre niños sordos y sus tutores (que eran profesores de sordos) durante una tarea de resolución de problemas. Los niños a quienes se asignaron tutores sensibles que respondían de forma contingente se mostraron más competentes y tuvieron un mayor éxito después, cuando completaban solos la tarea. Los retrasos cognitivos que muestran los niños con discapacidad auditiva son probablemente resultado de una interacción social inadecuada, y tal vez distorsionada, que se refleja en procesos inapropiados de instrucción. El deseo de ayudar a los niños sordos a comunicarse y a aprender produce 'sobreandamiaje', lo cual inhibe su desarrollo cognitivo y lingüístico natural" (Ortega, Castilla y otros, 1998: 90).

Este sobreandamiaje, en términos de Brunner, es provocado, generalmente, por la ansiedad que produce la falta de respuesta oral ante la pregunta, y por la incertidumbre de los profesores oyentes acerca del grado de comprensión de sus mensajes en lengua oral, por parte de los alumnos.

Por otro lado, en un estudio realizado por Kerstein Heilling, en la década del 80, en Suecia, se analizan los niveles de logro académico obtenidos por estudiantes sordos cuyo aprendizaje estuvo basado en metodologías orales y bilingües. Se comprobó entonces que los sujetos de la muestra, que desde el preescolar habían tenido acceso a la lengua de señas, comparados con los que no habían accedido a dicha lengua, lograron sustanciales progresos en su habilidad escrita, aunque aún estaban lejos de lograr la fluidez y flexibilidad de los sujetos oyentes. La diferencia fundamental con las escrituras producidas por el grupo de los años '60 es que los estudiantes de la muestra de los años '80 no emplearon frases estereotipadas, desprovistas de información personal, sino que se esforzaron por transmitir información y, quizás lo más importante, es que disfrutaron de la escritura, aunque no lograron hacerlo con corrección gramatical.

Como respuesta a los diferentes estudios realizados, es posible identificar en la educación de sordos dos modelos educativos: por un lado,

modelos educativos orales, con mayor antigüedad de aplicación, y por el otro, modelos educativos bilingües, que se encuentra en sus inicios. Ambos modelos serán desarrollados en las páginas siguientes.

Modelos educativos orales

Estos modelos se basan en un enfoque médico deficitario de la sordera y procuran identificar –entre otros aspectos– el grado de pérdida auditiva, su localización (central o periférica) y la ganancia del audífono, con el objeto de sistematizar actividades que favorezcan el aprendizaje de la lengua oral. Así, uno de los pilares de los métodos oralistas es la lectura labial. *“La sordera no priva de la facultad de pensar ni de hablar, pero limita el suministro de datos y entorpece la comunicación. La inteligencia del sordo necesita de la misma información que recibe el oyente, y en vez de obtener los significados por palabras oídas, sonoras, los obtendrá de palabras vistas con forma y movimiento”* (Método M.A.R). Uno de los autores de este método hace referencia a la lectura labial, aunque no aclara que sólo es posible identificar el 60 por ciento del total de la información por esta vía. No obstante, es importante reconocer que el desarrollo de la lectura labial puede favorecer en la persona sorda un mejor grado de interacción con la sociedad oyente, siempre y cuando adquiera la habilidad para ubicarse correctamente y la agilidad para interpretar los movimientos de los labios de sus interlocutores. Otro de los pilares de los métodos oralistas es la habilitación auditiva, es decir, favorecer el equipamiento protésico temprano con el objeto de aprovechar al máximo el resto auditivo. Este resto auditivo amplificado por la prótesis auditiva (audífono o implante coclear) permite una mayor reorientación auditiva que favorece el aprendizaje de la lengua oral.

Los modelos oralistas tradicionales entendían por oralización al proceso pedagógico y artificial mediante el cual una persona sorda comienza a ser entrenada a efectos de que utilice la lengua oral. Como plantea Amaral en *Para Além do Silêncio* “(...) a abordagem do ensino de deficientes auditivos caracterizava-se por um ensino sistematizado de modelos de fala através da leitura labial e do treino articulatorio, no pressuposto de que, desta forma, se tornava possível, para o surdo, o desenvolvimento de processos de comunicação oral” (Amaaral, 1986: 33).

Un sordo bien oralizado es, desde esta perspectiva, aquel sordo que ha conseguido una adecuada competencia de la lengua oral; competen-

cia que –vale aclarar– nunca es total, ya que no se accede a esta lengua por el canal auditivo en que se configura su significante, sino a través de ejercicios viso-articulatorios y, en algunos casos, con el apoyo de la prótesis auditiva para explotar al máximo el resto auditivo.

Los métodos tradicionales que se han utilizado en la educación de sordos se basan en el entrenamiento fono-articulatorio de los niños sordos y en el aprendizaje de la lectura labial. La lectura labial es un proceso viso-articulatorio que le puede permitir al niño sordo relacionar el movimiento visual de las palabras con su correspondiente sonido. Estos métodos consideran que la lengua oral es el único sistema verbal válido. Se apoyan, además, en la educación auditiva, es decir en la utilización del resto auditivo para favorecer el reconocimiento y discriminación auditiva de la palabra hablada. Estos métodos trabajan sobre la compensación del déficit, se propicia el equipamiento protésico temprano basados en que es posible para el sordo, a través de un trabajo sistemático y repetitivo, producir la lengua oral. No se registra en la bibliografía existente la discusión *adquisición* versus *aprendizaje* de la lengua oral, y además se considera que a través de este proceso artificial de entrenamiento es posible que la persona sorda pueda adquirir competencia en la lengua oral.

En estos métodos tradicionales, se utiliza como un gran apoyo la Clave Fitzgerald, cuyo *“objetivo es organizar el lenguaje que se va a enseñar al niño sordo”*. Esta frase aparece en una publicación del Instituto Oral Modelo de Buenos Aires, en la que se explicitan los pasos para utilizar la clave mencionada. Se trabaja a partir de la memorización de la estructura sintáctica, sin contenido específico. Se parte de que cuando el niño produzca el enunciado, éste respetará la estructura sintáctica. Es posible interpretar que no hacen una clara diferencia entre “lenguaje”, como función simbólica superior, y “lengua” como sistema organizado de signos y símbolos para ser utilizados en la comunicación oral y escrita. Parten de una visión estructural clásica del lenguajes y, además, se puede observar, que en esta forma de trabajo subyace una indiferenciación entre lengua oral y lengua escrita. Es decir, se parte de memorizar las convenciones sintácticas de la lengua escrita para que luego sean articuladas oralmente.

Otros trabajos más recientes, que han tomado auge a partir de los implantes cocleares, proponen que el niño sordo aprenda la lengua oral del mismo modo que lo hacen los niños oyentes, es decir, a través de situaciones espontáneas. Se parte del supuesto que el audífono o el im-

plante restablecen en un porcentaje muy elevado la función del input auditivo para el proceso de adquisición de la lengua oral. Sin embargo, se pueden observar algunas características del trabajo tradicional entremezclado con un enfoque más comunicativo que intenta no quedarse en la palabra o la oración, sino alcanzar el trabajo de los aspectos pragmáticos de la lengua.

Ahora bien, es necesario aclarar que, si bien los métodos orales proponen en un primer momento un abordaje monosensorial, a través del canal auditivo, incorporan en una segunda etapa una metodología plurisensorial con respecto al entrenamiento. Si bien se toman en cuenta los restos auditivos para el entrenamiento en lengua oral, en realidad lo que prima es el entrenamiento en lo viso-articulatorio, por un lado, para poder emitir sonidos sin escucharlos y, por otro, para leer los labios de los interlocutores.

Otro método de gran difusión es el de la "palabra complementada" o "Cued Speech". Es un sistema silábico, se parte de la enseñanza de la articulación de las sílabas, ya que ésta se constituye en una unidad básica de representación visual. Se favorece que el niño realice tempranamente una adecuada lectura labial. Para que el niño pueda recordar la articulación de las sílabas se utilizan los kinemas o indicadores manuales, que no tienen significado por sí mismos y complementan la información que brinda la lectura labial. Los kinemas representan los sonidos, puesto que es un sistema fonético basado en el contraste visual de los fonemas. No sustituye el entrenamiento articulatorio ni el auditivo (Peluso y Larrinaga, 1996).

Es necesario aclarar que, en cualquiera de los métodos mencionados, la lengua oral del niño sordo sólo se logra a través de un proceso de aprendizaje, es decir a través de una planificación sistemática y de un gran esfuerzo. *"Es un proceso lento y costoso y en muchos casos nunca llega a ser funcional (...) Durante muchos años el lenguaje oral será para muchos un conjunto de palabras aisladas, mal articuladas y sin capacidad suficiente para desempeñar el papel de un auténtico lenguaje rico en funciones y posibilidades comunicativas"* (Muros Jiménez, 1998).

Modelos educativos bilingües

Antes de continuar con el desarrollo de la temática que nos ocupa, es importante reflexionar acerca del alcance de la expresión "modelo

educativo bilingüe". Si lo consideramos como sinónimo de una propuesta madura, sólida, acabada, o, como un modelo universal, no es posible –ni lo será, al menos por el momento– hablar de un modelo de educación bilingüe. Lo que sí existe son diferentes propuestas, experiencias, que se relacionan directamente con los antecedentes históricos y socio-culturales de cada región y de cada comunidad.

Analicemos con mayor detenimiento la afirmación anterior. El bilingüismo, antes de ser una propuesta educativa, aparece como una realidad relacional y social en la vida del niño sordo, en su propia familia y en la escuela (Almirán Ferrán. En: *Para Alem do Silencio*, 1998: 13).

A partir de los años 70, comienzan a gestarse, en diferentes países, experiencias bilingües. Tal vez porque en la evaluación de la educación de los sordos, se daba cuenta de que sólo unos pocos alumnos alcanzaban buenos niveles de aprendizaje. "*En la primera mitad de los 80, Suecia y Dinamarca, inician experiencias bilingües y las evalúan sistemáticamente. En el marco de estas experiencias y luego de una década de aplicación de las mismas, en estos países nórdicos, el examen nacional, que se toma a todos los jóvenes en algunas áreas curriculares, dejó de ser optativo para los sordos. En estos momentos es obligatorio para los sordos a igual que para cualquier joven que ha concluido sus estudios secundarios*" (Valmaseda, 1998: 18).

En investigaciones recientes se adhiere a la "educación bilingüe bicultural". Esta propuesta incluye la utilización de la lengua de señas y la lengua escrita en las escuelas de sordos y el contacto temprano de niños sordos con adultos sordos. Se favorece así el proceso de adquisición de la lengua de señas en interacción comunicativa con otras personas sordas. Para ello se incorpora un adulto sordo en el aula, con el rol de auxiliar docente, para facilitar la adquisición de la lengua de señas. Además, se utilizan estrategias metodológicas para lograr el aprendizaje de la lengua escrita y de la lengua oral. Esta última siempre con un enfoque comunicativo pragmático (Castilla y Sisti, 1999).

En el caso de Suecia, "*la definición de bilingüismo para los sordos no excluye el habla y el entrenamiento en el habla. Todos los niños tienen que conocer acerca de las funciones generales del habla –lo cual incluye también información acerca de la situación de comunicación que se da cuando se usan intérpretes– pero el entrenamiento real en el habla es voluntario*" (Svartholm, 1997).

Se considera que la lengua de señas, la lengua oral y la lengua escri-

ta, son complementarias para que el sujeto sordo logre una mayor autonomía personal y social, que le permita convivir en un mundo de oyentes compartiendo también, su cultura, en la medida de sus posibilidades y de sus necesidades (Castilla y Sisti, 1999).

Si bien es cierto que las experiencias enunciadas llevan un corto período de implementación (dos décadas en los países europeos del norte y apenas diez años en Latinoamérica) algunos resultados son alentadores. No obstante, se puede observar que el tema central sigue siendo el modo comunicativo.

Todavía es necesario hacer mayores esfuerzos para clarificar qué currículum y para qué. En esta tarea, sin duda, es necesario conocer la opinión de todos los interesados en general y, muy especialmente, la de las personas sordas.

CAPÍTULO III

La competencia social: ¿Adquisición o aprendizaje?

*“Todo nos incita a abandonar de una vez
la visión de una naturaleza no humana
y de un hombre no natural.”*

Serge Moscovici

Relaciones entre individuo y sociedad

El ser humano es un ser social por naturaleza. El niño, desde que nace, es un ser social y no sólo porque nace de otro ser, en el seno de la sociedad, dentro de un grupo familiar, sino porque, contrastado con su limitada capacidad motora, posee un sistema de comportamientos extremadamente rico a través del cual está abierto al mundo del cual depende (Chockler, 1991).

Al nacer, el ser humano no puede valerse por sí solo, necesita de los otros para crecer y desarrollarse. Esta interacción con los otros va marcando su proceso de desarrollo. El recién nacido se implanta en un grupo social, que constituye su matriz de identidad y del cual depende para sus necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales. En el inicio, esta matriz está ligada a procesos básicamente fisiológicos; luego –coincidiendo con la evolución del niño– se vincula a procesos psicológicos y sociales. Es la matriz de identidad, la matriz primaria la que le provee al niño del alimento físico, psíquico y social. Es a través de ella que se transmite la herencia cultural del grupo al que pertenece el individuo y en donde éste se prepara para su posterior incorporación a la sociedad (Rojas Bermúdez, 1984). En esta matriz de identidad es donde se adquiere la lengua materna en interacción con los otros.

El individuo como construcción lingüística

Junto a su característica de ser social, el ser humano también se define por su capacidad de lenguaje. En este sentido, Echeverría señala que *“los seres humanos somos seres lingüísticos (...) Nuestra identidad está directamente asociada a nuestra capacidad de generar sentido a través de nuestros relatos (...) el individuo no puede ser separado de su relato. Este relato es constitutivo de lo que el individuo es (...). Es necesario pensar la dimensión del lenguaje como un fenómeno social, por lo que el individuo no sólo es una construcción lingüística sino también social”* (Echeverría, 1995: 47-54).

Desde esta perspectiva, se asume al lenguaje como función simbólica, como proceso psicológico superior, tal como lo distingue Vigostky. Su adquisición se produce por la internalización de actividades sociales organizadas. *“Es en la relación entre el sistema social y el individuo, entre el todo y sus partes, que se produce la dinámica del devenir. El sistema social constituye al individuo, del mismo modo en que el individuo constituye al sistema social”* (Echeverría, 1995: 60). Cobran, entonces, un rol relevante los relatos e historias generados históricamente por la comunidad para darse un sentido. Por ello, para comprender mejor a un individuo, debemos conocer los discursos históricos a partir de los cuales él se ha construido.

De acuerdo con la comunidad en la que se interactúe existen diferentes formas de enfrentar la vida, de hacer las cosas, así como de usar el lenguaje. Esto es lo que se denomina como prácticas sociales. Estas prácticas sociales identifican a determinada comunidad y la diferencian de otra. Es importante recordar que diferentes culturas lingüísticas producen diferentes individuos. *“Visto como una totalidad, el lenguaje es el sistema de la coordinación de acciones mantenida por una comunidad, y, como tal está enclavado en sus prácticas sociales, en la forma en que sus miembros interactúan entre ellos (...). El sistema de lenguaje es una estructura de relaciones, y la posición de cada miembro de la comunidad dentro de esta estructura es un aspecto importante a considerar en el proceso de individualización, en la constitución de los individuos como individuos. Somos lo que somos a partir de las relaciones que establecemos con los demás”* (Echeverría, 1995: 56-57). Pero, además, el lenguaje nos posibilita una reflexión sobre nuestras propias acciones, debido a su capacidad recursiva, que nos permite ir más allá de nosotros mismos y del sistema al que pertenecemos.

Por otro lado, es necesario recordar que *“los seres humanos son seres históricos, seres que viven y operan en el marco de ciertas condiciones históricas Pero es justamente esa condición la que le permite, a través de sus acciones, aunque condicionados por esos sistemas sociales, cambiar tales sistemas”* (Echeverría, 1995: 59). Es decir que, si bien la situación histórica puede condicionar a las personas, éstas tienen la posibilidad desde su interioridad de cambiar la historia.

En este sentido, Bourdieu afirma que el universo social está constituido por estructuras sociales que tienen una doble existencia: una, en la objetividad del primer orden, es decir, en la estructura aprehendida desde afuera, observable, medible; y otra, la de la objetividad del segundo orden, bajo la forma de un sistema de clasificación, de esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas. Es decir que, si bien las condiciones históricas existen, son observables y mensurables (objetividad del primer orden) existe también una lógica interna del sujeto que la categoriza y le da forma y contenido propio (objetividad del segundo orden). De acuerdo con esto último, *“ la realidad social es obra contingente e incesante de actores sociales competentes que construyen su mundo social a través de las ingeniosas prácticas organizadas de la vida cotidiana”* (Garfinkel, 1967: 11).

Por ello, las prácticas tienen a su vez un sentido objetivo y un sentido subjetivo, producto de las estructuras objetivas del juego y de las experiencias de los agentes en ese juego. El sentido práctico, entonces, tiene una lógica en sí, que resulta de la incorporación en la práctica y por la práctica. El sentido práctico no puede actuar fuera del campo de juego y tiene, dentro de él, posibilidades infinitas. Toda práctica, de acuerdo con Bourdieu, debe ser entendida como una estrategia en defensa de los intereses ligados a la posición que se ocupa en el campo de juego. Las prácticas sociales en las que los individuos interactúan a través del lenguaje están incluidas en esta lógica de interacción.

Las personas sordas también son una construcción lingüística

Tal como hemos aclarado en capítulos anteriores, las personas sordas se encuentran en una situación de bilingüismo constante al estar insertos, casi permanentemente, en dos mundos: el oyente (con una lengua oral) y el de sordos (con una lengua viso-gestual). Esto también los con-

vierte en sujetos contruidos lingüísticamente, independientemente del código o canal que utilicen.

El niño sordo hijo de padres oyentes, más allá de sus posibilidades reales de aprendizaje de la lengua oral, siempre está atravesado por ésta, ya que es en la lengua oral que sus padres le transfieren sus significados del mundo. Es a partir de ella que construyen sus sentidos, y, por lo tanto, de las posibilidades reales de apropiación, dependerán las relaciones sociales que establezcan con el medio en el que interactúan.

En el caso de niños sordos hijos de padres sordos, esta construcción lingüística aparece con signos evidentes de coherencia y sin mayores conflictos. La Lengua de Señas de los padres coincide plenamente con las posibilidades de adquisición de la lengua de los hijos (lengua natural-materna).¹ Los significados del mundo son transmitidos al niño en esta Lengua de Señas, y, por ello, esta lengua es la que identificará sus prácticas sociales como parte de una comunidad culturalmente diferente.

En ambos casos, la construcción lingüística es posible, ya que el lenguaje en tanto función simbólica es inherente también a la persona sorda más allá de la lengua que utilice. Múltiples investigaciones sobre el status de lengua de las lenguas de señas (Woodward, 1973; Stokoe, 1960; Massone, 1993; Volterra, 1984) han llevado a la comunidad científica a aceptar que los sordos tienen lenguaje y lo manifiestan a través de una lengua viso-gestual, ágrafa, como es la Lengua de Señas.

Otras investigaciones apuntan a revalorizar la oralidad de dicha lengua (Stokoe, 1960; Peluso, Larrañaga, 1996). Ong afirma que la oralidad es el uso del sistema verbal en forma privilegiadamente interactiva, en el sentido de que *"en la comunicación humana real, el transmisor, antes de poder transmitir algo, no solo ha de realizar esa función sino también la de receptor (...) Antes de empezar a hablar tengo que estar ya en comunicación con la mente a la que he de dirigirme"* (Ong, 1987:170). Esto implica la co-construcción del discurso oral, y la consideración del otro en el fenómeno interactivo de la comunicación. Ahora bien, esto sucede de la misma manera entre dos hablantes de lenguas de señas. Se alude a una perspectiva más pragmática del habla, en la que,

¹ En este trabajo se toma lengua natural, en el caso de los sordos, como aquella lengua para la que naturalmente tienen mayor posibilidad de acceso. En el caso de padres sordos sería lengua natural materna porque es la lengua de crianza.

de acuerdo con Austin, hablar es hacer actos socialmente significativos con el lenguaje. Este enfoque contextual de la lengua favorece la construcción lingüística del sujeto. Investigadores como Peluso y Larrañaga (1996), entre otros, afirman que aunque la lengua de señas no tiene sonoridad, sí tiene características de lengua oral. Por ello, proponen la sustitución del término "oralidad" por la expresión "actividad verbal interactiva", en tanto que reconocen la característica de lengua ágrafa de la Lengua de Señas, y que con ella se puede hablar (de hecho la comunidad sorda lo hace), interactuar, comunicar sentidos, incorporar al otro dialógico con el que se construyen significados.

Por ello, es necesario recordar que *"cada cultura tiene un lenguaje distinto, un espacio de convivencia diferentes, un dominio de coordinaciones distinto, cada gesto, signo o palabra exige detenerse a reflexionar, para lograr un espacio de intersección de dos mundos que permita aceptar al otro, no negarlo y hacer una reflexión desde uno sobre el otro"* (Castilla, 1998: 162).

En síntesis, el lenguaje, en tanto función simbólica y proceso psicológico superior, configura al ser humano, independientemente del código en el que se manifieste, y cumple un rol preponderante en las interacciones sociales. Debido a la importancia que reviste la interacción social en el acto educativo, se hace necesaria su definición y caracterización. Nos detendremos en la problemática de la interacción social en el apartado siguiente.

La interacción social

El proceso de comunicación es una interacción social. Tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto **A** actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto **B**. (Maissoneuve. En: Marc y Picard, 1992). Es importante destacar que la comunicación no es un proceso lineal y que en ella interviene no sólo lo lingüístico, sino también lo paralingüístico y lo extralingüístico. Dentro de este último aspecto, se consideran, entre otros, las percepciones mutuas, los mecanismos de interpretación y las motivaciones. Esto configura a la comunicación como un proceso intersubjetivo, que *"no transmite significaciones abstractas y neutras, sino que añade a cada significado un universo de representaciones, que mueven, atraen, calman, paralizan y suscitan en él un conjunto de actitudes"* (Marc y Picard, 1992: 29).

Se puede describir la interacción social como una estructura con diferentes elementos, tales como:

-El sentido y la significación. Existe una significación lingüística explícita, pero también una intencionalidad implícita; es decir una acción que el locutor pretende ejecutar con el mensaje que emite.

-El contenido y la relación. Tiene estrecha relación con la distinción anterior, en el sentido que todo mensaje busca transmitir un contenido, pero a la vez también establece un tipo determinado de relación entre los interlocutores. Es importante aquí el rol de la meta-comunicación, es decir la habilidad que tienen los interlocutores para dialogar sobre los contenidos, sentidos y significados de su mensaje, esto es lo que puede facilitar la real comunicación y por lo tanto la interacción social.

En cuanto a las relaciones que se pueden establecer, se puede identificar:

-La relación de lugar. Esta relación puede estar ya determinada desde el exterior por el status o la identidad social de los interlocutores, pero también es algo que se da al interior mismo de la relación, por el lugar subjetivo que cada uno toma en relación con el otro. Esta definición de lugares puede ser el resultado de un consenso, del reconocimiento de una relación socialmente estable, de un acuerdo tácito, o ser objeto de un conflicto (Marc y Picard, 1992). Esta relación de lugar se da muy claramente en la relación sordo-oyente, en la que se combinan tanto aspectos del status exterior, como del lugar subjetivo individual. Este lugar subjetivo individual, sin duda, se ha ido construyendo en la interacción asimétrica que se da en el par "oyente/ no oyente", en el caso de hijos sordos de padres oyentes.

-Relación de simetría y complementariedad. Esta relación es una consecuencia directa que se desprende de la relación de lugar. Es posible el establecimiento de diferentes combinaciones, por un lado, de simetría, en donde los derechos y deberes son los mismos; por el otro, de complementariedad, en donde las posiciones son diferentes, pero cada una posibilita la presencia de la otra, tal como se da en la complementariedad de los roles padre/hijo, alumno/maestro, etc. (Rojas Bermúdez, 1984). Es cierto, también, que estas relaciones complementarias pueden transformarse en jerárquicas según el lugar que ocupen los interlocutores. Por ello, es necesario destacar que estos marcos de interacción, si bien son relativamente estables, no son estáticos. Un claro ejemplo es el de la relación sordo/oyente, que se manifiesta de dife-

rentes formas de acuerdo con el contexto en el que se actúe. Por ejemplo, en una reunión social donde la mayoría es oyente, las relaciones que se establecen son diferentes a las que se establecen en otra reunión social de un grupo de sordos, donde el oyente es minoría.

Adquisición del lenguaje como modelo para la adquisición de modelos sociales

En relación con el lenguaje, Waddington (1963) expresa que el hombre ha utilizado el lenguaje, dentro de la educación, como un modo extragenético de transmisión, hasta el punto que su importancia rivaliza con la del modo genético e incluso la supera. El autor define a la educación como un mecanismo sociogenético psicosocial de evolución. Este mecanismo evolutivo depende de la transmisión sociogenética de la información por medio del proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, adquieren gran relevancia los espacios en los que se generan actividades de enseñanza-aprendizaje, como formas de transmitir el capital cultural de una determinada comunidad. En este proceso, la creencia ética del alumno con respecto al docente actúa como un factor fundamental.

Si se toma como punto de partida la teoría vigostskiana, y se adhiere a la noción de que el proceso de adquisición de modelos se ve favorecido por la interacción social, es posible afirmar que el niño adquiere el lenguaje a partir de esta interacción. Pero, además, se puede afirmar que más importante que la adquisición del lenguaje, es el modelo de adquisición en sí, ya que, aplicando este modelo de adquisición, se pueden comenzar a adquirir otras improntas de la cultura en la que participa el sujeto. El niño responde, desde las primeras semanas, a la voz humana. Este hecho implica ya una interacción con el mundo circundante, con el medio social. Para este mecanismo de adquisición de modelos, también es importante el papel que juega, en el proceso de aprendizaje, la decodificación de mensajes no verbales que los adultos realizan de los mensajes corporales del niño. Recordemos que, a partir de la decodificación que los otros realizan –influenciados por la cultura–, y a partir de los modelos imperantes, se podrán estructurar las respuestas. Este proceso implica que los adultos, al atribuir significados a las producciones del niño, lo ayudan en el proceso de aprendizaje de los significados convencionalmente apropiados para dicha cultura, como así también en el de la comprensión de las conductas realizadas por los sujetos.

Este proceso de adquisición de modelos se basa fundamentalmente en que se deposite la responsabilidad de la acción y de su significación social en un sujeto de la cultura, ya sea un adulto o par significativo. Dicho de otro modo, este proceso se asienta en la decodificación que una persona realiza de la conducta de otra persona, conducta que es motivo de evaluación.

Este proceso se produce de manera singular y diferente en las personas sordas:

- a) **Sordos hijos de padres sordos.** Al estar inmersos desde su nacimiento en una matriz primaria que comparte el mismo modo de comunicación viso-gestual, la adquisición de dicha lengua se da en forma natural, y se cumplen entonces los postulados referidos a que más importante que el proceso de adquisición de la lengua, es el *modelo de adquisición*, que servirá de modelo para otras adquisiciones, ya que en él van a jugar activamente los factores de identificación con "otros iguales" que tienen el mismo modo de percibir la realidad.
- b) **Sordos hijos de padres oyentes** (aproximadamente el 94 % de la población sorda). Desde su nacimiento están inmersos en una matriz primaria que tiene un modo de comunicación audio-oral, a veces inaccesible, al menos en forma natural, para ellos. Su accesibilidad sólo es posible, en algunos casos, a través de las ayudas técnicas que se materializan en prótesis auditivas. Estas ayudas no siempre se aceptan naturalmente sino que generan toda una serie de procesos y actividades tanto en el individuo y su grupo familiar (matriz primaria) como en la escuela (matriz secundaria) que, sin duda, traen aparejado un proceso de aprendizaje de la lengua de sus padres, que también actúa como modelo para la adquisición de otros aprendizajes.

Estas perspectivas llevan implícita la aceptación, por parte de los individuos implicados, de la posibilidad de colaboración mutua en el proceso de asignación de significados a las conductas realizadas por la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje social. En ambos grupos mencionados se da este proceso de colaboración mutua, aunque con diferentes características que se deben, fundamentalmente, a la efectividad del código comunicativo utilizado para el establecimiento del vínculo afectivo.

Esta asignación de significados repercute en el psiquismo del sujeto

a nivel de las funciones psicológicas superiores. A este respecto, Vygotsky plantea que *“el crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje”* (Vigotsky, 1991: 80). Paralelamente, se va estructurando en el niño la posibilidad de percepción, es decir, de captar el mundo con sentido y significado; sentido y significado que son asignados desde el exterior, desde el mundo social al que pertenece el niño. Se coincide con Vygotsky cuando aclara que *“toda percepción humana consiste en percepciones categorizadas más que en percepciones aisladas”* (Vigotsky, 1991: 60).

En este sentido, la tesis vigostskiana relativa a que cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social y, luego, en el plano psicológico, se encuentra convalidada por la noción de Bourdieu, respecto de las estructuras sociales externas que se incorporan a esquemas mentales del individuo. Ambas estructuras son, a la vez, estructurantes y estructuradas en una relación dialéctica que permite una permanente retroalimentación. En esta internalización de las estructuras sociales juega un rol preponderante la educación, ya que es a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje que el individuo comienza a internalizar el conjunto de unidades culturales de la conducta.

Por ello, la escuela, como lugar privilegiado de prácticas educativas, adquiere tanta relevancia, ya que tiene una gran responsabilidad en la iniciación de los individuos para compartir y recrear los valores culturales de la comunidad a la que pertenecen. De allí que la responsabilidad de las escuelas de sordos sea la de generar prácticas educativas que contemplen tanto la realidad de la comunidad oyente como la de la sorda, porque los sordos pertenecen a estos dos mundos a la vez. Toda su vida se desarrollará siempre en la intersección de ambos mundos, con todas las dificultades y beneficios que esta intersección genera.

El aprendizaje social

Para integrarse tanto social como laboralmente es necesario adquirir, además de los conocimientos formales de la educación o la capacitación de un oficio, las competencias sociales que permitan interactuar con éxito en un clima de convivencia y respeto por los demás. Esto está

comprendido en lo que algunos autores denominan el "aprendizaje social", que es tan o más complejo que el aprendizaje de las matemáticas, la lengua o las ciencias, y que por ello requiere también de un proceso escalonado y sistemático, que no debe dejarse librado al azar. El aprendizaje social es la tarea primaria de la familia, pero luego debe ser continuado por el profesor en la escuela. El docente, en su rol de mediador, puede proyectar y encauzar las posibilidades de sus alumnos y generar las instancias para que ellos, a través de las interacciones personales, puedan desarrollar sus capacidades, habilidades y destrezas sociales.

Si la socialización es de suma importancia en la escolarización normal, adquiere mucha mayor relevancia en la educación de sordos. En este sentido, se debe lograr *"la promoción del desarrollo social y afectivo, enseñando competencias conductuales y cognitivas e interpersonales dirigidas a la formación general del alumno como persona, a través de la escolarización y de la relación docente, apuntando a la modificación del currículum escolar y de la vida en la escuela"* (Triane Torres, 1996: 29).

La promoción del desarrollo social y afectivo apunta a la educación integral del sujeto. Por ello, son necesarias prácticas educativas centradas en el ámbito socio-afectivo, que le proporcionen las bases del comportamiento social adecuado para manejarse autónomamente y favorecer la integración social y laboral. El comportamiento social adecuado se puede lograr a través del establecimiento de relaciones interpersonales, del desarrollo de estrategias para la solución pacífica de conflictos, de la cooperación, la ayuda y la solidaridad. El objetivo de la educación social es lograr una penetración eficaz en los procesos y estructuras del mundo educativo para realizar un aporte real y positivo a largo plazo, respecto de la convivencia social (Trianes Torres, 1996).

Ahora bien, ¿qué entendemos por educación social? De acuerdo con Petrus, la educación social tiene como función prioritaria la modificación de determinadas situaciones sociales a través de estrategias estrictamente educativas. Es un agente de cambio social dinamizador de la colectividad a través de la acción educativa para mejorar las relaciones entre los individuos (Petrus. En: Franch y Martinell, 1994). El concepto de educación social se toma actualmente en España para referirse a poblaciones marginadas. En el presente trabajo se adhiere al concepto de aprendizaje social para evitar confusiones terminológicas.

Si se entiende el proceso educativo como un proceso de cogestión entre los diferentes actores, es importante preguntarse entonces: ¿cómo

se construye el sentido de las cosas? De acuerdo con Bourdieu, el sentido de las cosas se construye en un **espacio relacional**. Estos espacios relacionales se dan en primera instancia en la matriz primaria, que es la familia, y más específicamente, en la vinculación madre-hijo. Luego se continúa la socialización cuando el niño ingresa al sistema escolar, ya sea en el jardín o, como sucede casi siempre con los niños sordos, en el jardín maternal. Este espacio relacional favorece la construcción de las competencias sociales en la interacción. Esta construcción social, en el caso de los niños sordos, se da de diferentes modos ya que, en términos de espacios relacionales, surgen diferencias entre la relación que establecen padres oyentes/ hijos sordos; padres sordos/ hijos sordos. Estas diferencias están dadas, más allá de la aceptación o no de la diferencia, en la constatación del uso de códigos de comunicación distintos (en el caso de padres oyentes/hijos sordos).

De acuerdo con Bourdieu, son los sujetos mismos en su práctica ordinaria, los sujetos de actos de construcción social. De todas maneras, las estructuras cognitivas que elaboran los agentes sociales para conocer el mundo social son estructuras sociales incorporadas. En el caso de la persona sorda, si bien es cierto que su déficit condiciona una forma de percibir el mundo, también es cierto que está sin duda condicionada por su convivencia con el mundo de los oyentes. Es así como las estructuras sociales incorporadas irán condicionando su forma de ser ahí.

El aprendizaje social pretende el desarrollo de ciertas habilidades sociales, que forman parte de la competencia social del sujeto. Es decir, forman parte de ese aprender a convivir consigo mismo y con los demás, en un espacio de respeto por el otro, como un legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1995). La competencia social infantil se puede entender como el conjunto de habilidades, conocimientos sociales y otros componentes cognitivos y comportamentales que sustentan en el niño una conducta social. Se puede construir la competencia social e interpersonal en los alumnos a partir de favorecer determinadas situaciones, tales como:

- la creación de climas cálidos que contemplen los afectos, la comunicación y el apoyo entre sus pares;
- la construcción de la propia competencia a partir de experiencias de éxito en la toma de decisiones;
- la cooperación entre los miembros de la clase, la coparticipación y corresponsabilidad del grupo;

- el proceso dialéctico entre la actividad práctica y la reflexión sobre la acción, a través de la mediación del profesor (Trianes Torres, 1996).

En relación con esto parece pertinente la noción de **campo social** de Bourdieu en tanto que lo concibe como espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y con leyes de funcionamiento propias (Gutiérrez, 1995). Un **campo** se define como un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas. Estas relaciones no pueden ser consideradas en su dimensión sincrónica, ya que la historia incorporada al agente social en forma de **habitus**, en cuanto esquema de percepción, de evaluación y de acción del sujeto, permite comprender el porqué de las prácticas sociales en dicho campo, y acercarse a explicitar qué capital está en juego en dicho campo (Gutiérrez, 1995).

En ese campo social, en donde se juega la intencionalidad de las acciones, es donde el niño desarrolla su competencia social. Los esfuerzos comunicativos del niño son interpretados por sus padres, tanto en sus manifestaciones verbales como no verbales. Los adultos les atribuyen intencionalidad y esas interpretaciones tienen significación social. El rol del adulto, entonces, es de doble ayuda, ya que, por un lado, le facilita el andamiaje a los rudimentarios intentos del niño por entrar en la interacción social y, por otro lado, interpreta esos esfuerzos en forma culturalmente apropiada. El lenguaje aquí es el que actúa transmitiendo interpretaciones de intencionalidad a la vez que significados. La interacción social es el elemento necesario para que el niño pueda comenzar a aprender.

Otra vez, podemos observar el lugar predominante que tiene el lenguaje en el desarrollo de cualquier individuo y, mucho más, de las personas sordas. De ahí la importancia de lograr, en la edad temprana, una lengua que le permita establecer canales de comunicación seguros y confiables entre padres e hijos, que posibilite tanto la transmisión de significados como la internalización de los mismos. Esta internalización constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. Esta posibilidad de comprender las manifestaciones de los procesos subjetivos de otros, que hace que se comparta la subjetividad, es lo que origina la intersubjetividad entre los diferentes actores.

“Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significados por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo asume el mundo en el que viven otros” (Berger y Luckmann, 1995: 165).

Por otro lado, Piaget, a partir de sus investigaciones, postuló que la interacción social entre iguales tiene un efecto facilitador sobre el desarrollo cognitivo, ya que observó que los grupos de niños eran capaces de resolver colectivamente problemas y, al hacerlo, progresaban desde un punto de vista cognitivo. En las discusiones que realizaban los niños para resolver situaciones problemáticas, aparecía el conflicto entre las diferentes opiniones para la resolución de un problema. Para identificar la solución, era necesaria una discusión y el logro de un consenso resultante de la interacción interpersonal. Este proceso de interacción entre pares, fundamental en la educación de sordos, no es lo suficientemente considerado en las prácticas educativas. No obstante, existen investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de considerar esta variable en la evaluación cognitiva y social de los niños sordos (Marchessi y otros, 1991; Skliar, 1997).

También Vigotsky rescata la interacción social a partir del concepto de **zona de desarrollo próximo**. Desde una postura dialéctica, rescata la interacción con pares y con adultos, y destaca el concepto de **colaboración**. Es en cooperación con otros que el sujeto puede encontrar mejores soluciones a las situaciones de conflicto y es en la interrelación cooperativa donde se favorece el desarrollo y el aprendizaje.

La interacción social favorece, sin duda, el desarrollo del lenguaje (sin importar el código en el que se manifieste, oral o gestual), lenguaje entendido como coordinación de acciones coordinadas consensuadas, que permiten la interacción en un espacio de convivencia (Maturana, 1992). Además, favorece el desarrollo cognitivo y la competencia social, ya que la interacción posibilita el entrecruce de subjetividades para el logro del consenso y el éxito en la tarea emprendida. En estos conceptos, ocupa un lugar central el tema de los roles complementarios –entre pares, o entre adulto y niño–, ya que la posibilidad de encontrar soluciones a un problema, desde las posibilidades reales de cada uno de los actores, favorece el desarrollo del trabajo cooperativo y el arribo a mejores soluciones.

Las habilidades y la competencia social

El aprendizaje social favorece la adquisición de ciertas habilidades sociales que son las que conforman la competencia social del sujeto. De acuerdo con la línea disciplinar que se escoja, algunos autores las toman como sinónimos y otros consideran las habilidades como previas a la competencia social como tal. Es intención de este trabajo precisar conceptualmente ambos términos.

La interacción social supone siempre bidireccionalidad y reciprocidad entre los participantes, y también una implicación activa en el intercambio, en el que están presentes diferentes experiencias y conocimientos previos. La adquisición de habilidades, para que esta interacción social sea eficaz, es considerada por muchos autores como factor esencial en el desarrollo cognitivo y lingüístico, como así también en la posterior adaptación social y emocional del sujeto.

Es importante destacar que cuando hablamos de habilidades nos referimos a una serie de repertorios de comportamientos, que pueden ser adquiridos mediante el aprendizaje. Estas habilidades son sociales, debido al proceso interpersonal que implican. Es decir, que el aprendizaje de las habilidades sociales –que luego conformarán la competencia social– es indispensable para la posterior inserción del sujeto en la sociedad, ya sea en el ámbito pedagógico, como recreativo o laboral.

Las habilidades sociales

El desarrollo de habilidades sociales contempla una educación de las capacidades para la relación interpersonal, es decir, una educación orientada a favorecer y afianzar el respeto del otro en sus logros y fracasos, las redes de amistades, la responsabilidad y autocontrol social, la capacidad de negociación, los valores solidarios de ayuda y cooperación, así como también la prevención del racismo y la discriminación. Asimismo, también debe contemplar una educación orientada hacia el logro de un estilo cognitivo para solucionar los problemas interpersonales, es decir poder encontrar una solución hábil a los conflictos de interacción y el desarrollo de la autoestima.

Si bien persiste en la actualidad la discusión en torno a la definición de habilidades sociales, existe acuerdo sobre las características esenciales que ayudan a definir las y comprenderlas de manera más operativa. Tales características de las habilidades sociales son:

- incluyen comportamientos verbales y no verbales específicos;
- son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada;
- se adquieren principalmente a través del aprendizaje (mediante la observación de modelos, interacción, imitación, ensayo y error, etc.);
- su práctica está influida por las reacciones del medio y las características de los actores intervinientes en la interacción;
- los déficit y excesos de la conducta social pueden ser objetivados y especificados a los efectos de intervenir en su mejora, o bien en su aprendizaje.

Las características mencionadas suponen la adquisición de habilidades previas, tales como la toma de perspectiva y el pensamiento reflexivo. Es decir, implican la existencia de un repertorio conductual, dentro del que se destaca la asertividad o conducta asertiva. Dada su importancia, nos detendremos en esta noción en los párrafos siguientes.

Haciendo un poco de historia, recordemos que el concepto de conducta asertiva para Joseph Wolpe implica poder expresar las propias emociones. Vista desde la óptica de Jacobo Levy Moreno (1974), la asertividad está directamente relacionada con el concepto de espontaneidad. Esto implica saber y poder adoptar la conducta apropiada, en la situación adecuada, en un tiempo y un espacio que respete al otro y a las necesidades individuales.

Una conducta es asertiva cuando se integran en ella, adecuadamente, contenido, forma, tiempo y situación. La adecuación del contenido se produce cuando el sujeto puede argumentar a favor de la conducta seleccionada. La asertividad –es decir, la actuación en relación con la forma adecuada– implica la emisión clara y precisa, de la comunicación que se pretende entablar, sin importar el código que se utilice. Es decir, implica la correcta utilización de la comunicación verbal y no verbal. Por último, la asertividad tiene que ver con la adecuación al tiempo, esto es, al momento oportuno de la acción y/o la situación. Esto involucra también el respeto por los actores interactuantes. Hay personas que no despliegan conductas asertivas porque, por diferentes causas, carecen de un repertorio conductual. Entre las más comunes, se pueden mencionar: los problemas lingüísticos, ya sea de producción o comprensión, como de acce-

so a la lengua de la mayoría (tal es el caso de las personas sordas en una comunidad oyente); los problemas psico-sociales, tales como el retraimiento social y la inseguridad. Sin embargo, es posible afirmar que es recién a mediados de los años 70 cuando el término de "*habilidades sociales*" empezó a tomar fuerza y a sustituir al término de "*conducta asertiva*", aunque durante bastante tiempo se utilizaron de manera intercambiable ambas expresiones (Pérez, 2000. En: Castilla y colaboradores, 2003).

Presentaremos los componentes de estas habilidades sociales en el próximo apartado.

Componentes de las habilidades sociales

Valles Arándiga y Valles Tortosa (1996) distinguen componentes en las habilidades sociales y los clasifican en conductuales, cognitivos y fisiológicos.

- **Componentes conductuales.** Se denominan así por las posibilidades de expresión motora, por ser observables y evaluables en cuanto a su frecuencia, intensidad y duración. Estos componentes se clasifican en:
 - **No verbales:** mirada, sonrisa, gestos, expresión facial, postura corporal, contacto físico, orientación corporal, distancia-proximidad, apariencia personal. Todas estas conductas apoyan y realzan el contenido del mensaje verbal.
 - **Verbales:** hablar, saludar, iniciar y mantener una conversación; habilidades hetero-sociales; hacer amigos, hacer preguntas, pedir disculpas, defender los propios derechos.
 - **Paralingüísticos:** se refieren a aquellos parámetros de la voz que intervienen en la comunicación verbal, tales como la latencia de la respuesta, la voz, el volumen, el timbre, la claridad, el tono y la inflexión, la velocidad, la fluidez y el acento. Estos afectan el mensaje verbal de manera tal que pueden acentuarlo o contradecirlo.
La latencia de respuesta puede estar asociada con los tiempos de espera y los turnos de habla.
- **Componentes Cognitivos.** Dentro de este tipo de componentes de las habilidades sociales se distinguen:

- **Habilidades de percepción del ambiente de comunicación.** Estas habilidades suponen la discriminación de los distintos ambientes comunicativos, así como de los elementos físicos y fisiológicos que se dan en la interacción. Knap (1992) clasifica los ambientes en:
 - *Ambiente formal:* percepción de la formalidad en los diferentes ámbitos de interacción social (escuela, oficina, banco, etc.).
 - *Ambiente cálido:* percepción de la calidez en el trato con las personas.
 - *Ambiente privado:* percepción del grado de privacidad de algunas conversaciones entre dos interlocutores.
 - *Ambiente familiar:* percepción de la familiaridad. Es diferente la interacción en un ámbito donde las personas nos son familiares a otro en que no lo son.
 - *Ambiente restrictivo:* percepción de la distancia psicológica, en aquellas situaciones de escaso espacio interpersonal en las que se tiende a desviar la mirada.

- **Objetivos y motivación.** Implica tener propósitos claros de lo que se quiere lograr con la interacción, y tener receptividad del *feed-back* informativo que nos brinda el interlocutor. Este es un componente necesario para que el sujeto se desenvuelva competentemente ante una situación de interacción social, ya que nos permite adaptar nuestra conducta en relación con las características de la interacción.

- **Resolución de conflictos.** Esta habilidad permite seleccionar la información pertinente del ambiente y ello conlleva a una mayor probabilidad de tener el conocimiento suficiente para saber cuál es la conducta social adecuada para la resolución de esa situación. Para ello es importante el conocimiento de las costumbres sociales de las personas con las que se interactúa.

- **Expectativas.** Las expectativas que posee una persona, en lo que se refiere a sus habilidades sociales, tienen que ver con el pronóstico que realiza sobre las consecuencias que puedan derivarse de su comportamiento. De acuerdo con Caballo

(1993), existe una relación estadísticamente significativa entre los pensamientos negativos y la baja habilidad social.

- **Locus de control.** Se refiere a la atribución de la causalidad de las consecuencias del comportamiento. Es decir, si lo que le sucede a una persona es atribuido siempre o casi siempre a factores externos (los otros, la sociedad, etc.) o a factores internos (no me supe expresar, me equivoqué, etc.). Esto es conocido como locus externo y locus interno respectivamente. Con respecto al comportamiento social, el mayor funcionamiento del locus interno es el que permite mayores posibilidades de cambio y reflexión.
- **Autocontrol.** Es la posibilidad de guiar el comportamiento prescindiendo de estímulos externos. Esto requiere de ciertas estrategias y/o habilidades, por ejemplo:
 - *Autoinstrucciones o autoverbalizaciones.* Son órdenes o comentarios que nos hacemos a nosotros mismos y que funcionan como reguladores del comportamiento.
 - *Autoobservación,* es decir, la posibilidad de darse cuenta de lo que uno hace, dice o piensa. Si es excesiva, puede generar ansiedad y provocar conductas inadecuadas.
 - *Autoevaluación.* Consiste en la valoración negativa o positiva de la propia conducta.
- **Autoconcepto y autoestima.**

El autoconcepto es una configuración organizada de percepciones relativas a uno mismo, proporciona un marco para la organización y percepción de la propia experiencia, y constituye un parámetro que regula el comportamiento social.

La autoestima se manifiesta en la confianza y seguridad en uno mismo. Si el sujeto tiene un autoconcepto y valoración positiva y un sentimiento de satisfacción consigo mismo, su comportamiento social será adecuado (Valles Arándiga, Valles Tortosa, 1996).

Por su relevancia para el desarrollo cognitivo y social, se considera importante detenerse en estos últimos conceptos a fin de realizar una reflexión más analítica. Branden (1981) sostiene que la autoestima inclu-

ye el sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de ser valioso, es decir, la convicción de que uno es valioso para otros.

Reassoner (1982) ha descrito el concepto de autoestima y considera que depende de:

- El sentido de seguridad, que nace de la puesta de límites realistas y el fomento de la autoresponsabilidad.
- El sentido de identidad, que se logra a través de la demostración de afecto y aceptación de las fortalezas y debilidades, a la vez que procura actividades de identificación con sus pares.
- El sentido de pertenencia, que se logra favoreciendo la interacción grupal y el sentido de grupo.
- El sentido de propósito, que se logra favoreciendo que los alumnos se pongan metas y las cumplan.
- El sentido de competencia, que se favorece ayudando a los estudiantes a realizar sus opciones y decisiones e incitándolos a la autocrítica y autoevaluación permanente.

A modo de síntesis de lo antes expuesto, se transcribe en la página siguiente el cuadro trabajado en el equipo de investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial sobre dicha temática:

“Esta clasificación se realiza con fines de clarificación didáctica ya que en la interacción personal estos componentes se dan combinados, complementariamente y en acción recíproca con la respuesta del medio. El comportamiento social puede dar cuenta de un proceso de reciprocidad, es decir, que existe una acción mutua entre los factores causales que no puede explicarse por uno sólo de ellos” (Castilla y otros; 2003).

<i>Componentes</i>	<i>Definición</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Tipos de habilidades</i>
Conductuales o motores manifiestos	Se denominan así por las posibilidades de expresión motora, por ser observables y evaluables en cuanto a su frecuencia, intensidad y duración.	Verbales No verbales Paralingüísticos	Habilidades básicas de interacción social. Habilidades de iniciación de la interacción social e iniciación de las conversaciones. Habilidades para cooperar y compartir.
Cognitivos y afectivo-emocionales	Son procesos internos que coadyuvan al comportamiento de interacción social, más específicamente relacionados con lo intrapersonal	Intrapersonales: El autoconcepto, la autoeficacia, las expectativas, el autocontrol. Interpersonales: la percepción del ambiente, <i>locus</i> de control interno y externo, creencias o valores.	Habilidades relacionadas con las emociones y sentimientos. Habilidades de autoafirmación. Habilidades de resolución de problemas interpersonales.

Castilla, Mónica; Garay, Patricia; García, Mariana; Parés, Benito y Videla, Gabriela (2003) *Habilidades sociales. Aproximaciones teóricas*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.

Diferentes estudios han demostrado una estrecha relación entre autoestima y rendimiento escolar (Reasoner, 1982; Gorostegui, 1992; Saffie, 1992). Asimismo, Chapman (1988) describió un modelo de un círculo autoperpetuado, que señala que el fracaso escolar produce sentimientos de falta de competencia los que, a su vez, generan expectativas de fracaso que disminuyen los esfuerzos del niño por los logros académicos.

La competencia social

Dentro de este marco que hemos expuesto, la competencia social no constituye un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de compor-

tamientos adquiridos y aprendidos en la interacción social, tanto primaria como secundaria.

Diferentes autores definen competencia social de la siguiente manera:

- Capacidad para comportarse de una manera en que se es recompensado y de no comportarse de forma en que uno sea castigado o ignorado por los demás (Libet y Lewinshon, 1973).
- Repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen en las respuestas de otros individuos el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente para lograr obtener, suprimir o evitar consecuencias deseadas, y escapar de las no deseadas sin causar dolor a los demás (Rin Markle, 1979).

El concepto de "competencia social" se refiere a *"un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social del entorno (padre, profesora, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una acción sea evaluada como competente, sólo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional"* (Mc Fall, 1982: 12).

Investigaciones recientes dan cuenta de una sólida relación entre el desarrollo de las competencias sociales en la infancia y el posterior funcionamiento académico, social, laboral, etc. (Michelson y otros, 1987; Monjas Casares, 1997). Los educadores también consideran importante su desarrollo para la formación integral del sujeto y se tiende a contemplar estas competencias como indispensables para la convivencia armónica en el ámbito escolar. La competencia social ha sido valorada en la educación común y su mayor concreción es la inclusión de estos temas en los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica, como Formación Ética y Ciudadana.

Dicha área comprende el desarrollo de:

- **Contenidos conceptuales:** la persona, valores, normas sociales.

- **Contenidos procedimentales:** desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad, discernimiento moral de las acciones individuales y sociales.
- **Contenidos actitudinales:** aportes al desarrollo ético, socio-comunitario, del saber científico-tecnológico y al desarrollo de la expresión y comunicación.

Es necesario emprender acciones concretas que favorezcan el desarrollo de estos contenidos en la educación especial, en general, y en la educación de sordos, en particular.

Adquisición y desarrollo de la competencia social

Actualmente se sostiene que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo y aprendizaje. A lo largo de la vida el ser humano va aprendiendo a ser de un modo determinado, es así como las respuestas que emite el sujeto, en una situación interpersonal, dependen de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social. De acuerdo con Monjas Casares (1997), las habilidades sociales se aprenden de la misma forma que otros tipos de conducta a través de diferentes mecanismos, que pueden actuar en forma aislada o combinada. Se trata de los siguientes mecanismos de aprendizaje:

- **Aprendizaje por experiencia directa.** Las conductas interpersonales están en función directa con las respuestas dadas por el entorno después de cada comportamiento social. Si el entorno refuerza positivamente la conducta, ésta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio conductual del sujeto. En cambio, si el entorno las ignora o reprueba, es probable que la conducta no vuelva a aparecer.
- **Aprendizaje por observación.** Las conductas interpersonales se aprenden por observación de modelos significativos. Tal como lo expresa la teoría del aprendizaje social, muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Se puede ubicar aquí el aprendizaje por modelado, es decir, al sujeto se le da un modelo concreto para observar.
- **Aprendizaje verbal o instruccional.** Es una forma no directa de aprendizaje, en la que el sujeto aprende por lo que se le dice, a través del lenguaje oral o escrito, por medio de preguntas, explicaciones o sugerencias.

- **Aprendizaje por feedback interpersonal.** El *feed-back* o retroalimentación interpersonal consiste en el mecanismo por el cual, la persona con la que se interactúa comunica su reacción ante una determinada conducta que el sujeto realiza. Para que sea efectivo este tipo de aprendizaje es necesario que el sujeto desarrolle actitudes de escucha y observación de las reacciones de las personas con las cuales interactúa.

Los mecanismos mencionados pueden desarrollarse en todos los ámbitos de interacción del sujeto. En el presente trabajo se tiene en cuenta, especialmente, tanto el medio familiar (matriz primaria), como el medio escolar (matriz secundaria), donde estos mecanismos de aprendizaje actúan, la mayoría de las veces en forma inconsciente, sin planificación sistemática previa.

El comportamiento social de una persona condiciona las relaciones interpersonales que puede desarrollar y determina su aceptación en ciertas situaciones sociales. Por ello, para la persona sorda es sumamente importante construir un fondo de conocimientos sociales, utilizables en el momento y situación adecuada, con la forma apropiada y sin invadir ni competir con otros, sino aceptando las limitaciones propias y las ajenas.

La escuela como ámbito privilegiado de la formación de los niños, aparece como el lugar adecuado para la promoción de diferentes actividades que, teniendo en cuenta los mecanismos mencionados, se proponga la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales de los niños.

Problemas en la competencia social

Es muy común encontrar en las aulas niños que tienen alguna dificultad para relacionarse con sus compañeros y docentes. Por ejemplo, algunos niños no saben enfrentar, ni afrontar los insultos o molestias de sus compañeros; otros no responden adecuadamente cuando los invitan a jugar; algunos no saben iniciar una conversación cuando están ante una nueva situación, se aíslan, se someten a otros, etc. Estos son sólo algunos ejemplos de inhabilidad social que dificultan las relaciones interpersonales y que existen en forma independiente o conjunta con problemas cognitivos y/o emocionales.

Las inhabilidades sociales en la infancia suelen distinguirse a través de dos modelos explicativos: uno es el "modelo del déficit" y el otro es el "modelo de la interferencia".

Para el modelo del déficit de habilidad o déficit en el repertorio conductual, el sujeto actúa de forma incompetente y no sabe porque nunca lo ha aprendido. Las causas pueden ser múltiples: ausencia de reforzamiento, o de modelos apropiados, o bien carencia de estimulación y de oportunidades de aprendizaje.

En cambio para el modelo de interferencia también llamado del déficit de ejecución, el sujeto tiene o puede tener, en su repertorio conductual, determinadas habilidades que no puede poner en acto porque hay factores emocionales, cognitivos y/o motores que interfieren en su ejecución.

La superación de estos problemas, ya sea por déficit o por interferencia, se logra con la aplicación sistemática de procedimientos que potencien el aprendizaje de los repertorios inexistentes o bien ayuden a superar las interferencias por las que no es posible su ejecución.

Generalmente, los déficits en las habilidades sociales se asocian a una baja autoestima. Es necesario, entonces, preguntarse por la autoestima de la persona sorda que, como miembro de una minoría lingüística, encuentra serias dificultades de comunicación en el ámbito escolar, si éste no considera sus necesidades comunicativas. Es importante, además, reflexionar acerca del grado de influencia de la autoestima en el desarrollo de la competencia social necesaria para el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la integración social y laboral. En efecto, tal como expresa Maturana: *"¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo, si lo que ve no es aceptable, y lo sabe, porque así se lo han hecho saber los adultos, desde los padres a los profesores? ¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo si ya sabe que siempre está mal, porque no es lo que debe ser o es lo que no debe ser? (...) Un niño o una niña que crecen en respeto por sí mismo pueden aprender cualquier cosa y adquirir cualquier habilidad"* (Maturana, 1992: 28).

Reflexiones acerca de los componentes de las habilidades sociales en relación con las personas sordas

En este apartado se busca acercar elementos para el análisis de los componentes de las habilidades sociales en relación con las personas

sordas: cómo se dan y cómo se desarrollan dichas habilidades. El objetivo es explicitar la complejidad que tiene el proceso de adquisición y desarrollo de las habilidades sociales y la competencia social en las personas sordas. Este proceso, si bien puede desarrollarse a través de los mecanismos de observación e imitación de modelos, requiere de una tarea sistemática y organizada. En este proceso pueden surgir dificultades a partir de la interferencia en la comunicación que se observa cuando no se organizan respuestas adecuadas, tanto en el medio familiar como escolar, para facilitar la interacción comunicativa entre sordos y oyentes.

■ Componentes Conductuales

No verbales. Existen ciertas características comunicativas no verbales dentro de la comunidad oyente que, a su vez, en la comunidad sorda, conforman rasgos no manuales de carácter lingüístico como parte de la estructura morfosintáctica de la lengua de señas. Por ejemplo, levantar las cejas.

Según lo antes mencionado, un programa de desarrollo de habilidades sociales debería contemplar actividades de reflexión sobre la lengua de señas, sus rasgos no manuales y las diferentes reacciones que pueden generar en la interacción con el mundo oyente.

Verbales. Este componente permite diferentes análisis, que tendrán en cuenta la posición de la persona sorda en relación con su propia comunidad y con la comunidad oyente. Una de las características de este componente es el tiempo de latencia. Es necesario aclarar, en el caso de las personas sordas, que la latencia de respuesta es breve o inexistente, mientras que en la comunidad oyente es necesario para el logro de la atención y escucha del otro. La brevedad o inexistencia del tiempo de latencia, en las conversaciones en lengua de señas, puede deberse a la simultaneidad en la que se da la comunicación en una lengua visogestual. En este caso, las actividades de un programa sistemático deberían tener en cuenta el respeto por los turnos de habla sin perder de vista las costumbres conversacionales de la comunidad sorda. Esta actividad está contemplada en los diseños curriculares de las escuelas de sordos dentro de los contenidos de Lengua.

■ Componentes Cognitivos

Habilidades de percepción del ambiente de comunicación.

Las personas sordas, en su gran mayoría, ingresan a los establecimientos escolares a muy temprana edad; por ello, la escuela ocupa un lugar de privilegio en la matriz primaria de socialización. La percepción de los ambientes formal, cálido, privado y familiar, se va configurando en las interacciones personales y a través de la complementariedad de los roles sociales, con predominancia de los roles de alumno y docente. Es necesario, en este sentido, la implementación de actividades sistemáticas que le permitan a los niños reconocer los diversos ambientes para lograr una eficaz interacción con el medio social.

Objetivos y motivación. Estos componentes se encuentran directamente relacionados con el tipo de vínculos afectivos que la persona sorda establece con su entorno familiar y escolar. Depende de la posibilidad de una real comunicación con su entorno que la persona sorda pueda dialogar con otros sobre sus objetivos y motivaciones, y de ese modo poder reflexionar sobre ellos. Cuando una persona puede conversar con otra persona sobre sus motivaciones para realizar determinada acción, la verbalización le permite escucharse y hacer una reelaboración sobre lo que está diciendo. Por eso, adquiere un gran valor el hecho de que la persona sorda pueda dialogar con otras sobre sus acciones, ya sea en Lengua de Señas o en lengua oral, para que pueda reflexionar sobre los objetivos y motivaciones que posee al interactuar con los demás.

Resolución de conflictos. En general, es esperable que la comunidad oyente desconozca las costumbres de las personas sordas. Asimismo, se puede observar en algunas personas sordas el desconocimiento de las costumbres sociales de la cultura oyente mayoritaria. Esto, a veces, dificulta el nivel de retroalimentación en la comunicación y, en consecuencia, genera dificultades para resolver conflictos de interacción interpersonal que pueden surgir del desconocimiento de las normas culturales de unos y otros. Un programa sistemático, en la escuela, debería incluir actividades que desarrollen al máximo la capacidad de observación y percepción de situaciones problemáticas de interacción personal, como así también de sus posibles soluciones.

Expectativas. La generación de expectativas, en relación con el futuro mediato o inmediato de los niños sordos, tiene una relación directa con el modelo educativo en el que está inmerso. Los modelos educati-

vos que, partiendo del déficit, ponen el énfasis en todo lo que el sujeto sordo no puede hacer, generan en la mayoría de los casos, un círculo de bajas expectativas. El niño sordo, al tener dificultades para expresarse en lengua oral, siente que no está capacitado para alcanzar otros logros. Esto es una consecuencia, casi directa, de modelos educativos basados en el déficit. Es posible suponer que los modelos educativos basados en el enfoque socioantropológico, es decir, los modelos bilingües, que parten del reconocimiento de la diferencia, tienen más posibilidades de generar sentimientos positivos de autorealización y autoestima. La implementación de actividades que lleven al reconocimiento de los logros académicos, culturales, sociales y deportivos pueden contribuir a generar expectativas de éxito escolar que pueden verse reflejadas de algún modo en las habilidades sociales de las personas sordas.

Locus de control. En una cantidad importante de personas sordas, se produce un exceso de *locus* externo con la casi inexistencia del *locus* interno. Una de las causas de esta situación puede ser la influencia de los modelos educativos basados en una perspectiva clínica, así como también la no aceptación de la discapacidad por parte de la familia y, en consecuencia, por parte del individuo. Una planificación sistemática para el desarrollo de estas habilidades debería considerar especialmente el trabajo sobre el *locus* de control, ya que es muy importante en la interacción social el hecho de que todos y cada uno de los actores del proceso educativo tengan capacidad para reconocer sus aciertos y sus errores, sus virtudes y sus dificultades, tanto en el éxito como en el fracaso escolar.

Autoconcepto y Autoestima. Dado el carácter psicológico de estos conceptos, que tienen que ver directamente con la evolución del psiquismo del individuo, sólo se abordan sus implicancias educativas, implicancias que también son diferentes de acuerdo con el modelo educativo al que se adhiera. Un modelo que trabaja sobre el déficit tiene, en teoría, menos posibilidades de favorecer un desarrollo positivo del autoconcepto y la autoestima. Por otro lado, es posible observar que el alto nivel de exigencia al que se ven sometidas las personas sordas desde temprana edad, genera un exceso de competitividad aún entre ellos mismos. Esto puede manifestarse en algunas dificultades de integración tanto a la comunidad oyente como a la sorda y producir, en la mayoría de

los casos, altos niveles de frustración que pueden perturbar el desarrollo emocional y social.

Es imperioso concientizar a toda la comunidad educativa sobre la necesidad de implementar acciones concretas para la incorporación de la enseñanza de las habilidades sociales en la vida escolar. Esto requiere de un esfuerzo cotidiano, mancomunado y coherente de todos los miembros de la comunidad educativa, padres, docentes, directivos, celadores y alumnos.

Numerosos investigadores ya han encontrado estrechas relaciones entre un buen desarrollo de la competencia social y el posterior desarrollo cognitivo y social que, además, puede asegurar un buen rendimiento escolar. A través de diversos rastreos bibliográficos, se han encontrado algunas experiencias en lengua castellana, pese a que la mayoría son en lengua inglesa. No obstante, ya hay programas para este tipo de trabajo realizados por investigadores españoles.²

En virtud de que las habilidades sociales se pueden aprender, se hace necesaria la implementación de actividades sistemáticas de observación reflexiva que tengan en cuenta el contexto social y educativo al que va a ser aplicado. Es importante multiplicar las investigaciones sobre estos programas aplicados en contextos latinoamericanos, de manera que sirvan de guía para que otros educadores puedan aplicarlos sistemáticamente.

²Programas conductuales alternativos PCA, Programa de habilidades sociales PHS y Programa de habilidades de Orientación al Trabajo POT de Verdugo Alonso, 1989,1996,1997); el Programa de Habilidades de Interacción Social de Monjas Casares (PHIS) 1993 y el programa de habilidades sociales para la vida diaria de Schumaker, Hazel y Perderson, 1988.

CAPÍTULO IV

El aprendizaje de las habilidades sociales en las personas sordas. El caso de la comunidad sorda de Mendoza

“Toda cuestión por consiguiente, es un compuesto de cuestiones, compuesto de otras cuestiones, por eso son siempre cortas las preguntas y tan largas las respuestas.”

Simón Rodríguez

El estado actual de conocimientos sobre las personas sordas se basa en investigaciones orientadas, en su mayoría, hacia el estudio de la primera infancia, las relaciones vinculares de sus padres con ellos y la problemática de la comunicación a través de la histórica discusión lengua oral–lengua de señas.

Las investigaciones médicas y audiológicas se han abocado a tratar de determinar exactamente las características de la sordera con el fin de encontrar tratamientos médicos o quirúrgicos que la curen. En cambio, los trabajos de corte psicológico y psicolingüístico se centran en las implicancias de la sordera, en el desarrollo general del individuo, tratando de establecer similitudes y diferencias con las personas oyentes. A partir de la década de los sesenta, investigadores del área de la lingüística (Stokoe, 1960; Klima y Bellugi, 1979; Massone, 1992, entre otros) confirmaron, a través de sus trabajos, status de lengua a la lengua de señas. Desde ese momento, se viene realizando una serie importante de investigaciones sobre las características de la adquisición de la lengua de señas, los modos de interacción madre–hijo a través de esa lengua (Fernández Viader, 1996) y las implicancias que tiene la introducción de la lengua de señas en las prácticas educativas (Svartholm, 1998; Kerstin Heiling, 1995; Valmaseda, 1998; Adamo y otros 1996, entre otros).

Este cúmulo de investigaciones ha dado paso a estudios muy valiosos sobre la comunidad sorda, los procesos de identificación y el reconocimiento de la cultura sorda (Skliar, 1997; Kyle y Alssop, 1989; Kyle, 1990).

Sin embargo, son escasas las investigaciones sobre la situación de las personas sordas adultas en relación con sus habilidades, su competencia social y su posterior influencia en la inserción laboral. Se encuentran algunos trabajos que analizan la visión que tiene la persona sorda del mundo del trabajo (Díaz Estebanez, 1996), pero no lo que piensan los que comparten con ellas sus actividades laborales. Así lo enuncia este autor en una investigación sobre las personas sordas y su realidad social: *“La mayoría de las personas sordas no se entiende nunca o sólo lo consigue a veces con sus compañeros de trabajo oyentes (...) por otro lado opinan predominantemente que estos compañeros se esfuerzan poco o nada por comunicarse con ellos”* (Díaz Estebanez, 1996: 65). No obstante, las personas sordas manifiestan que a pesar de las dificultades comunicativas, prefieren los contextos laborales mixtos (de oyentes y sordos). Estas afirmaciones las realizan luego de un completo estudio sobre las personas sordas que no involucra en ningún momento a sus compañeros de trabajo oyentes.

La escuela es el lugar privilegiado de aprendizaje, no sólo en los aspectos cognitivos sino también en el desarrollo personal y social de los individuos. Su influencia en la adquisición y desarrollo de habilidades sociales y competencia social, en la escolaridad común y en el caso de las personas con discapacidad mental, está corroborada por algunos investigadores (Michelson, 1987; Verdugo Alonso y Gutiérrez Bermejo, 1998; Monjas Casares, 1997). No sucede del mismo modo con las personas sordas.

De acuerdo con lo antes mencionado, y a través de las búsquedas bibliográficas realizadas, es posible decir que es aún de incipiente desarrollo una línea de investigación en la que se interrelacionen habilidades sociales, competencia social, escuela y su influencia en la inserción laboral, respecto de la comunidad sorda.

El análisis que se presenta en este capítulo corresponde a un estudio de caso que se llevó a cabo en la provincia de Mendoza, y cuyos interrogantes fueron:

¿Tuvo influencia la escuela en la adquisición y desarrollo de las competencias sociales de los adultos sordos de Mendoza?

¿De qué modo, a través de qué actividades?

¿Cuál es la vivencia que ellos tienen respecto de las dificultades de comunicación con el mundo oyente y cómo valoran la lengua oral y la lengua de señas?

¿Cuál es la opinión de sus compañeros de trabajo respecto de sus habilidades y competencia social?

Todos estos interrogantes configuraron el problema que dio inicio a un trabajo de investigación con la seguridad de que, para responder a todos ellos en profundidad, era necesario plantearse objetivos graduales.

En primer lugar, se indagó sobre la racionalidad subyacente en el modelo educativo de la escuela de sordos y su relación con la formación y desarrollo de habilidades sociales y competencia social. Para ello, fue necesario caracterizar el rol de la escuela y la influencia que –en la opinión de las personas sordas y miembros de la comunidad educativa– ésta había tenido en la adquisición y desarrollo de dichas habilidades. Por último, fue intención del trabajo sugerir orientaciones metodológicas relacionadas con las actividades que se pueden implementar en la escuela de sordos para la adquisición, desarrollo y aprendizaje de dichas habilidades.

Algunas cuestiones metodológicas

La investigación se centró en un grupo de personas sordas adultas de la Asociación de Sordomudos de Mendoza, que han concurrido a escuelas especiales para sordos. Algunos de ellos se comunican en lengua oral, inteligible para el investigador, otros lo hacen exclusivamente por Lengua de Señas Argentina. Con estos últimos fue necesaria la colaboración de un intérprete durante la investigación.

El proceso de selección fue aleatorio, dentro de una preselección intencional. Se utilizó una muestra no probabilística o muestra dirigida, que supone un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario. La ventaja de este tipo de muestra es *“su utilidad para un determinado diseño de estudio, que requiere no tanto de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada selección de sujetos con ciertas características”* (Hernández Sampieri y otros, 1994:231). Dentro de las muestras no probabilísticas, de acuerdo

con los autores mencionados, la presente corresponde a una "*muestra de sujetos tipos*". Éstas son frecuentemente usadas en estudios de tipo cualitativo, donde "*el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad y standarización*" (Hernández Sampieri, 1994: 232).

Las personas sordas de la muestra respondieron a diferentes características:

- escolaridad completa o incompleta en escuelas de sordos;
- ambos géneros;
- nivel socioeconómico medio/alto o medio/bajo;
- hijos de padres oyentes o hijos de padres sordos;
- edad seleccionada entre 18 a 45 años.

El porcentaje de sujetos sordos hijos de padres sordos u oyentes, responde a investigaciones en el orden mundial (Díaz Estebanez, 1996), en las que el 94 % de los sujetos sordos, son hijos de padres oyentes.

Los veinte sujetos tomados como unidad de análisis han realizado su escolaridad en una escuela pública de la ciudad de Mendoza, con excepción de uno solo que lo hizo en un instituto privado. De ellos, doce son de sexo masculino y ocho de sexo femenino. Sólo tres sujetos, una mujer y dos hombres, son hijos de padres sordos.

Las edades de ingreso a la escolaridad oscilan entre los tres y los siete años de edad; y de los veinte sujetos entrevistados, catorce han transcurrido una parte de su escolaridad en escuelas comunes con apoyo, en contraturno, de la escuela de sordos.

Sin embargo, el total de ellos, al momento de continuar con sus estudios de nivel medio, eligieron otra institución especial. Algunos concurren a la Escuela de Arte Aplicado (nivel pos-primario público), que ofrece una capacitación laboral a los alumnos que han concluido sus estudios primarios en escuelas de educación especial de la provincia. Otros eligieron la Escuela Secundaria para jóvenes con sordera. Esta última trabaja con el currículum de centros de adultos y depende del área para la persona con discapacidad de la ciudad de Mendoza. La certificación que se les otorga, al concluir sus estudios, los habilita tanto para desempeñarse en el ámbito laboral como para continuar los estudios superiores.

En cuanto a las características del desempeño laboral, actualmente trabajan cuatro sujetos; otros ocho se han desempeñado en pasantías laborales como parte de programas sociales que implementó el gobierno, con contratos de una duración de tres meses y que por lo general no tienen continuidad. Sólo uno de los sujetos trabaja por cuenta propia ya que posee una pequeña empresa de pintura de carteles.

La investigación se encuadró en el paradigma hermenéutico que busca comprender e interpretar los sentidos de los actores, desentrañar la red de significados y descubrir la lógica de los procesos. El enfoque fue cualitativo y se utilizaron técnicas cualitativas tales como la observación, la entrevista semiestructurada, las entrevistas grupales y el análisis de documentos públicos (historial, libro de matrícula oficial de la escuela, legislación vigente, normativas respecto a las instituciones de sordos).

En cuanto al rigor metodológico, es necesario tener en cuenta, en relación con la situación de acercamiento a la comunidad sorda, el concepto de "forastero" de Schutz (1974). Este concepto aparece como fundamental, ya que más allá de las buenas relaciones que se pueden establecer con la Asociación de Sordomudos, hay factores que siempre van a signar al investigador como forastero, ya que habla una lengua oral aunque en la comunicación con las personas sordas utilice una lengua de señas a veces rudimentaria. Al respecto, son pertinentes los comentarios de Sontag, quien afirma que nunca podrás conocer bien una lengua, expresarte y comunicarte **con sus hablantes si no hasorado y sufrido con ella**. Por ello, generalmente, cuando una persona oyente se acerca a la comunidad sorda –que utiliza una lengua visogestual– tiende inevitablemente, cuando se expresa en lengua oral, a simplificar sus palabras, a expresar en pequeñas oraciones parte de lo que quiere decir, ya que es muy difícil para el sordo descifrar el amplio repertorio de pistas contextuales que acompañan y dan sentido a todo enunciado (Valero García, 1993: 23). Por ello, es necesario realizar un esfuerzo de explicitación sobre la posición desde la que se hacen determinadas afirmaciones al hablar sobre la comunidad sorda.

Otro aspecto significativo es que la historia de cualquier grupo se refleja en su manera de decir las cosas, y esta manera es totalmente diferente en las personas sordas, ya que no sólo hablan una lengua extranjera, sino que los componentes de dicha lengua son visogestuales, en tanto que los del investigador oyente son auditivo-orales. Este "decir diferente" incluye, fundamentalmente, el signo y el significante, aunque no siempre el significado.

Algo imprescindible en todo proceso de investigación, tanto en la construcción del objeto como en la indagación misma, es el reconocimiento de la intersubjetividad. Es decir qué entienden los diferentes actores sobre el tema de las competencias sociales, algo que se empieza a desarrollar en la matriz primaria y se continúa en el sistema educativo.

Bourdieu, en *La distinción*, analiza la hexis corporal, el orden social hecho cuerpo, como una manera práctica de experimentar y de expresar la opinión que el sujeto tiene de su propio valor social. La utilización que la persona hace de su propio espacio y de su tiempo y, del de las otras personas con las que interactúa, permite identificar cuál es el valor social que él se adjudica a sí mismo y a cada uno de los actores con los que se relaciona. En el caso de las personas sordas este es un campo inexplorado que merecería una investigación aún más exhaustiva ya que, su lengua de señas es eminentemente corporal y utiliza diferentes planos en el espacio que trascienden el espacio personal del que habla.

Otro tema que se presenta como campo de análisis es el tema del **domicilio** (Schutz, 1974), el domicilio entendido como el espacio de residencia de las personas, el espacio donde éstas interactúan en su propio ambiente y donde se sienten seguros y confiados. ¿Cuál es el espacio de residencia de los actores interactuantes en esta investigación?. En toda investigación, el investigador tiene un domicilio diferente, al menos en parte, al de los sujetos investigados. En este caso, la diferencia es mayor, ya que el domicilio está también influenciado por sistemas lingüísticos diferentes. Según Schutz, toda relación de investigación es **un campo de aventura**, en el que, sin duda, se ponen en tensión diferentes factores. La fusión de horizontes sólo puede ser posible a través de un esfuerzo significativo.

Otro tema susceptible de clarificación metodológica fue la inclusión de un intérprete de LSA (Lengua de Señas Argentina) en la mayoría de las actividades de campo, con el objeto de asegurar la efectividad de la comunicación y la veracidad de los registros. También fue importante el apoyo de este intérprete en el análisis de los videos. En este caso, la intérprete es una joven profesora de sordos, que desde sus años de estudiante mantiene una estrecha relación con la Asociación y, por lo tanto, es reconocida por ellos. Este hecho, de alguna manera, contribuye a la creación de un clima de confianza necesario para la interacción.

Con el objeto de asegurar la fiabilidad del análisis, se apeló a la triangulación (Hammersly y Atkinson, 1994) y confrontación de realida-

des, tanto de actores como de instrumentos. Es imprescindible tener siempre presente que el ser humano es un ser situado, un *"ser ahí en situación"*, que se mueve y crece en un *"espacio relacional"* (Bordieu, Wacquant, 1995) y que gracias a esta construcción social, es el ser que finalmente es.

La utilización de estas técnicas, con diferentes miembros de la Asociación de Sordos que compartieron sus años escolares, así como las entrevistas a docentes, padres y amigos de ellos, permitió jugar con una narración de estructura polifónica que asume las voces de los diferentes actores comprometidos. Esto facilitó la realización de comparaciones y categorizaciones de los informantes; el establecimiento de hipótesis teóricas y su validación mediante la acumulación de regularidades y contrastes, lo que permitió conocer más profundamente la realidad investigada.

Según el enfoque cualitativo del presente trabajo se tuvo en cuenta la siguiente anticipación de sentido:

La escuela de sordos, tensionada excesivamente por diferentes visiones respecto del modelo educativo más apropiado, generalmente descuida la adquisición y el desarrollo de las habilidades y competencias propias de la educación social.

De acuerdo con lo desarrollado en párrafos anteriores, la elección del diseño cualitativo tomó los objetivos mencionados como guías del proceso. Este diseño es flexible, y se llevó a cabo a través de técnicas tales como el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas y la observación participante.

En la recolección de datos, se han utilizado las siguientes técnicas:

- **Análisis de documentos**
 - Documentos escolares referidos a actividades curriculares que desarrollaron los sujetos seleccionados (legajos personales).
 - Documentos de políticas educativas provinciales y nacionales (historial, normativa vigente, etc.).
 - Videos de situaciones de interacción entre sordos y entre sordos y oyentes, en diferentes situaciones informales en los que se manifieste la competencia social.

Los instrumentos que se utilizaron para el análisis de los documentos son:

- ♦ Fichas de identificación de la escuela a la que asistieron los sujetos seleccionados.
- ♦ Pautas para el análisis del registro de datos personales en los legajos escolares.
- ♦ Pautas para el análisis de videos.
- **Observación participante de situaciones formales e informales, en la Asociación de Sordos.**

Es necesario recordar que *“cuando el compromiso activo en las actividades de las personas es esencial para lograr la aceptación, hay que participar por todos los medios, pero sabiendo donde trazar la línea divisoria (...) El observador participante camina sobre una delgada línea que separa al participante activo (participante como observador) y el observador pasivo (observador como participante”* (Taylor, Bogdan, 1984). Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se realizó el registro de las situaciones observadas y luego fue cotejado con la opinión de la intérprete de LSA (Lengua de Señas Argentina). El instrumento utilizado fue el registro de campo. Hubo ciertas dificultades para tomar estos registros, ya que por las características de la Lengua de Señas, en el momento que el investigador toma nota, se interrumpe el diálogo, que es viso-gestual. Por ello, el registro fue en base a notas sintéticas y reconstruido posteriormente junto con la intérprete de LSA.

- **Entrevistas semiestructuradas**

Las entrevistas se realizaron en las casas de los entrevistados o en sus lugares de trabajo, favoreciendo un clima de confianza y seguridad. Se registraron con grabador y, en los casos de los sujetos sordos, se recurrió al intérprete en LSA.

Se entiende que *“La entrevista es un encuentro social en el que se tiene una conversación (...). Es una situación que inicia el investigador, quien tiene que aclarar el motivo de su presencia y lo que se pretende con la entrevista”* (Chateau, 1991). A tal efecto, se trabajaron previamente las pautas de entrevista, de modo tal de asegurar una línea discursiva que permitiera su posterior análisis.

Se efectuaron entrevistas individuales a los sujetos sordos, sus docentes, sus familiares y sus compañeros de trabajo.

Las pautas aplicadas en las entrevistas semiestructuradas fueron:

- *A los docentes*: antecedentes laborales, años de experiencia; opiniones sobre el desarrollo de las competencias sociales en el aula de clase, actividades extracurriculares; anécdotas escolares.

- *A los familiares*: socialización de sus hijos y actividades que, en relación con ésta, promovió la escuela.

- *A los compañeros de trabajo*: actitudes de los sordos en determinadas situaciones compartidas.

• **Entrevista grupal a sordos**

Se invitó a los sordos a participar de la entrevista grupal a través de una esquila, entregada personalmente por la investigadora, con las explicaciones necesarias respecto del lugar de reunión. La cita fue concertada para un sábado a la tarde, en la casa de la investigadora, con la presencia de la intérprete de LSA. La entrevista tuvo características de semiestructurada, guiada por las pautas elaboradas para la entrevista individual.

Concurrieron nueve de los quince invitados, entre ellos un matrimonio de sordos con su hijo oyente de 9 meses de edad.

El clima que se estableció permitió la interacción espontánea, y apareció así el diálogo sobre la escuela y los recuerdos compartidos.

Para su registro se utilizaron grabador y filmadora, así como también notas sintéticas.

El análisis de los datos se hizo con características cualitativas, a través del *análisis de contenido* del material recolectado (Hernández Sampieri y otros, 1994). Este análisis de contenido se efectuó por medio de una codificación, a través de la cual, las características más relevantes de los datos se convierten en unidades que permiten su descripción y precisión.

Se adhirió a lo propuesto por los autores, es decir, se identificaron las palabras recurrentes y los temas con los que esas palabras eran relacionadas por los actores. Luego se identificaron los supuestos subyacentes para llegar así a la categoría de análisis. De la lectura de las categorías encontradas, se identificaron las recurrencias que, al ser volcadas en una matriz descriptiva, permitieron una aproximación más comprensiva al objeto de estudio.

Se recurrió la triangulación de la información ya que, en ese cuadro síntesis, se volcaron las voces de los diferentes actores, los datos de las fuentes documentales y los datos extraídos de los registros de observaciones realizadas.

Categorías analizadas

Como guía orientadora del análisis de los datos se tomaron los siguientes ejes que sintetiza tanto los decires de los diferentes actores como lo encontrado en los diferentes documentos oficiales:

- En un primer momento, la racionalidad subyacente en el modelo educativo de las escuelas de sordos.
- En un segundo momento, analizamos los supuestos teóricos que evidencian los diferentes actores en relación con la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales, y su influencia en el desarrollo de las competencias sociales de los sujetos de la unidad de análisis. Dentro de este segundo momento, se tomaron diferentes ejes tales como:
 - ♦ La interacción social –entre pares y no pares– orientada hacia las actividades recreativas y deportivas.
 - ♦ Las interacciones sociales en las actividades escolares como base de la adquisición y desarrollo de la competencia social.
 - ♦ El trabajo en grupo como generador de habilidades sociales.
 - ♦ La competencia social en el mundo del trabajo.
- En un tercer momento, se tomó como eje de análisis el valor que los sujetos de la unidad de observación dan a la comunicación entre pares y con el mundo oyente.

Se tomarán a continuación, en forma descriptiva, cada uno de los ejes mencionados.

La racionalidad subyacente en el modelo educativo de las escuelas de sordos

En este eje, la base para el análisis fueron las entrevistas a docentes y los documentos oficiales (historial, resoluciones ministeriales, legajos

escolares). Los datos evidenciaron que el modelo médico está fuertemente arraigado en el sistema educativo, y podría decirse que orienta la mayoría de las estrategias que se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, las docentes afirman al hablar de sus alumnos:

(...) Un niño que es sordo con patología sobreagregadas tremendas (...) hemos tenido chicos sobre todo, pocos sordos puros, poquísimos (...)

(Docente 1)

Era un grupo difícil, tanto por la edad como por sus problemas, aunque algunos eran hipoacúsicos leves (...)

(Docente 3)

Es difícil hacerlos trabajar en grupo. Se debe a como trabajan en la escuela, mucho en lo terapéutico y poco en lo educativo (...)

(Docente 5)

(...) las patologías y los niveles de dificultad llevan a veces al trabajo individual (...)

(Docente 6-7)

Este modelo médico, como racionalidad subyacente en la escuela de sordos, también puede verse reflejado en documentos oficiales tales como el historial y las resoluciones de creación de escuelas y de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Mendoza. Así lo evidencian los siguientes registros:

Campañas de información sobre la importancia de la detección precoz de la sordera. Con preeminencia de términos médicos.
Concientización sobre la importancia de la provisión de audífonos.
Acumulación de datos: médicos, cognitivos, audiológicos, lingüísticos, sociales y familiares.
Necesidad de informar a padres sobre diversos temas, relativos a las características de sus hijos.

(Historial Escolar, 1958-1988)

El historial de cada escuela funciona como una especie de anecdotario de todas las actividades que se realizan en ella anualmente. La importancia de la detección precoz de la sordera acompañada de un

equipamiento protésico temprano, y la estimulación temprana en los primeros años de vida son los pilares del modelo médico-clínico.

Esto aparece claramente cuando, en la memoria del Instituto Nacional de Sordomudos de 1901, entre sus páginas se puede leer:

Rasgos anatómicos que conllevan sordera. Diagnóstico médico, origen de la sordera.

Conocimiento biológico del déficit. El déficit ocasiona desgracia, incapacidad.

Rasgos anatómicos que conllevan sordera. Consignación de edad de ingreso y origen de las familias.

En este documento se puede observar que el modelo médico clínico imperaba ya en 1901, y era el causante de que se considerara el déficit como una desgracia o un castigo. La orientación médica en la educación de sordos fue iniciada en nuestro país por Serafín Balestra, educador italiano, contratado especialmente por el gobierno argentino para la creación de dicho instituto.

En el año 1956, el gobierno de Mendoza, en la resolución de creación de la escuela de ortofonía y sordos, realiza la diferenciación entre sordera y déficit intelectual que se plasma en dicho instrumento del siguiente modo:

Por cuanto es necesario separar aquellos que tienen perturbaciones del lenguaje de los que manifiestan alguna deficiencia de tipo intelectual.

(Resolución Nº 113, Creación de la Escuela Nº 5 de Ortofonía y sordos, Provincia de Mendoza, 1956).

Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para niños deficientes, en 1969, define la normalización como "*poner a disposición de los retrasados mentales modelos y condiciones de la vida cotidiana lo más cercano posible a las normas y modelos de la corriente principal de la sociedad*". En concordancia con esto, el avance de los conocimientos científicos y la era de la normalización se ven reflejados en las acciones de la Dirección de Educación Especial de la provincia de Mendoza. Esta repartición considera que, para que se plasmen acciones efectivas hacia la normalización, es fundamental la capacitación de profesionales,

así como también la creación de instituciones dedicadas a tal fin, y lo manifiesta así:

Necesidad de conocimientos especiales, servicios técnicos, lugares de atención especial para niños con discapacidad, con diferentes características organizacionales. Reunión de esfuerzos interinstitucionales para una mejor atención, a través de convenios con hospitales.

Capacitación continua del personal docente y profesionales de apoyo.

(Informe de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Mendoza, Febrero 92-Diciembre 95)

Otras fuentes documentales utilizadas en el presente trabajo son los legajos escolares. Es necesario aclarar que, en las escuelas especiales de Mendoza, se confecciona un legajo personal escolar que contiene al menos dos informes anuales, confeccionados por los profesionales responsables de cada alumno durante el ciclo escolar. En éste se consignan:

- Datos personales de filiación.
- Antecedentes médicos: diagnóstico médico y exámenes complementarios en todas las áreas del desarrollo.
- Descripción del niño que incluye: conducta, actitud emocional y social, trastornos de la alimentación, del sueño, control de esfínteres. Datos físicos referidos al desarrollo del embarazo y parto. Aspectos del desarrollo motor, del lenguaje y la audición. Antecedentes de salud del niño.
- Historia escolar: aquí se detallan sus éxitos y fracasos respecto de las diferentes áreas del conocimiento, así como también sus actitudes frente al trabajo escolar, actitudes hacia sus docentes y compañeros. Los ítem que se consideran son: lenguaje, articulación, conducta social y de trabajo, uso del audífono y aspectos familiares.

Los datos allí volcados ponen de manifiesto la predominancia del modelo médico-clínico. Esto se observa en la consignación de patologías y, en algunos casos, en la relación directa causa-efecto que ellos adjudican entre la patología y los trastornos del desarrollo en las diferentes áreas. A modo de ejemplo, se transcriben algunos registros:

Patologías sobreagregadas a la sordera debido a la causa de la misma.

(Sujeto 20, masculino)

Informe psicológico. Alteración probablemente por factores neurológicos. Negativismo. Problemas de aprendizaje y afectivos. Significativa alteración de la personalidad, motivado por su deficiencia auditiva

Posible disfunción cerebral mínima. Torpeza motora. Alteraciones en su inteligencia. CI más de 70.

(Sujeto 8, masculino)

De acuerdo con los supuestos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores, se observa también que estas docentes realizan una fuerte relación causa–efecto, entre las condiciones socioculturales y familiares de los niños, y sus posibilidades de rendimiento escolar. Este fenómeno, como lo plantean López, Assael y Neumann (1994), no es privativo de la educación de sordos, ya que suele observarse también en la educación común. *“Los profesores consideran que las causas que están determinando el fracaso escolar de sus alumnos son de diversa índole, entre las cuales están los problemas biológicos y los problemas socio-económicos, en primer lugar”* (López, Assael y Neumann, 1991: 294). Los déficits que traen los alumnos, de cualquier índole que sean, son considerados por las docentes como interferencias en el rendimiento escolar, pero especialmente suelen referirse a las situaciones dramáticas de los hogares –en relación con las condiciones socio-económicas– que les impide a los niños concentrarse en las tareas escolares (López, Assael y Neumann, 1991). Si bien estas afirmaciones surgen de investigaciones realizadas en poblaciones de educación común, también se puede extrapolar a las prácticas educativas en las escuelas especiales.

(...) y empecé a valorar un poquito el nivel sociocultural que nos asiste en la escuela, es bastante bajo, bastante bajo, pobretón (...) no tenían las condiciones sociales, eran y son tan terribles que si vos le preguntás qué cenaste hoy, te hacen la seña de un saquito de té.

(Docente 1)

(...) venían con todo, con todo su problema social.

(Docente 3)

Bueno, era un grupo con muchos problemas, sobre todo eran problemas de conducta, pedagógicamente daban muchísimo, uno de ellos era sordo de padres sordos, otro tenía serios problemas sociales, los papás separados, alcohólicos, el papá que le pegaba a la mamá, también un hermano que era alcohólico, una hermana prostituta, una nena que también tenía problemas, había sido violada por un tío; otro chiquito que se agregó después con serios problemas (...) sobre todo la mamá que no aceptaba la patología del chico, muy agresivo, con muchos problemas de relación y más que nada se veía perjudicado por la mamá (...) y no recuerdo qué otro chico del grupito ese.

(Docente 4)

Según Pilleux, Cuevas y Avalos (1991), el modelo médico o clínico ha marcado la totalidad o casi la totalidad de los estudios en relación con la educación de sordos. Este modelo considera al niño sordo a partir de su déficit, es decir, de lo que le falta, de lo que no tiene. Para este modelo, es necesaria la detección temprana con el fin de realizar la adaptación protésica e iniciar una estimulación auditiva temprana, que permitan el aprovechamiento máximo del resto auditivo. Es decir, se propicia la adaptación protésica temprana con el objeto de lograr la oralización.

Desde esta perspectiva, el rol del audífono es muy valorado por la institución educativa. Esto se observa en el registro que los docentes realizan en el legajo de los diferentes sujetos:

No disfruta del uso del audífono, no lo usa.

(Sujeto 13, masculino)

No demuestra interés a pesar que su hermana sorda sí lo utiliza.

(Sujeto 15, masculino)

o bien:

Buen aprovechamiento del audífono, mejora su voz.

(Sujeto 18, femenino)

El buen uso del audífono le ha permitido mejorar su carácter.

(Sujeto 20, masculino)

Como lo plantean los autores mencionados (1991), este modelo clínico deriva en un enfoque educacional que pretende que el sordo se convierta en un oyente, que se asimile a la sociedad de oyentes, con las desventajas lógicas de pertenecer a una minoría, pero contando con los

avances tecnológicos y con una metodología oralista en la que el habla y la lectura labial son elementos básicos para el aprendizaje de la lengua oral. Se parte de la idea de que el sordo puede aprender la lengua, con el apoyo de imágenes visuales (lectura labial) o de imágenes auditivas amplificadas, y con la sistematización rigurosa de las estructuras lingüísticas y gramaticales.

De esta postura se deriva toda una serie de acciones que inciden en la socialización y educación de los sordos, que se ven reflejados en los datos de diferentes formas:

Es necesario organizar actividades tendientes a la oralización de los menores. La oralización se logra a través de actividades concretas y específicas.

(Memoria del Instituto Nacional de Sordomudos, 1901)

En la Memoria del Instituto Nacional de Sordomudos se consigna la planificación de las actividades periódicas del siguiente modo:

Ejercicios de articulación. Conocimientos que tienen que ver con Lengua y Matemáticas. Nociones del Cuerpo Humano y Ciencias Naturales. Animales. Ciencias Sociales. Dios y sus atributos. La Creación. Profundización de contenidos en Sociales (Historia y Geografía). Numeración hablada y escrita- Primero es necesario conocer la lengua oral, y luego se avanza en otros conocimientos. Por el año en el que se imparten, sólo es posible cuando se tiene la palabra.

(Memoria del Instituto Nacional de Sordomudos, 1901)

En estas actividades se puede observar la predominancia de los contenidos referidos al área lengua y la subordinación de otros contenidos disciplinares al conocimiento de la lengua oral.

Por otro lado, en la resolución de creación de la Escuela de Ortofonía y Sordos de la ciudad de Mendoza, y en la de la Escuela de Sordos de San Rafael, se destaca la necesidad de dar una respuesta educativa para las perturbaciones del lenguaje, con características diferentes a la de las escuelas de educación especial de la provincia que, en su mayoría, atendían a niños con necesidades educativas especiales por déficit intelectual. En esta enunciación subyace la concepción de que la sordera no implica déficit intelectual, y por lo tanto requiere de otro tipo de respuesta educativa.

Por cuanto es necesario separar aquellos que presenta perturbaciones del lenguaje y la audición de los que manifiestan deficiencia de tipo intelectual.

(Resolución 113/1956 - Creación escuela de Ortofonía y Sordos, Mendoza)

Esta respuesta educativa, por otro lado, es requerida –en el caso de San Rafael, departamento que dista 200 km de la ciudad de Mendoza– por numerosos padres.

Numerosos padres de sordomudos lo requieren, ya que la única escuela de este tipo se encuentra en la Ciudad de Mendoza.

(Resolución 100/1974. Creación de la Escuela de Sordomudos, San Rafael)

En 1987, se crea en Mendoza la Dirección de Educación Especial. Esto da paso a un considerable desarrollo administrativo, estructural y académico en dicha área. Así lo manifiestan tanto su resolución de creación, como el único informe de gestión, presentado por una de las directoras en el período 92–95. Los datos evidencian, en relación con el desarrollo de la educación especial, las siguientes acciones principales:

Realización de ajustes necesarios para adecuar el diseño curricular.

(Resolución 1101/1987. Creación de la Dirección de Educación Especial, Mendoza)

Respeto de las posibilidades de desarrollo de cada niño. Necesidad de acercamiento a la escuela común. Respeto de las posibilidades de desarrollo de cada niño. Reconocimiento de la necesidad de preparar y apoyar a los profesionales de la educación, para favorecer la integración social y pedagógica.

(Informe período 92-95, Dirección de Educación Especial, Mendoza)

Estas acciones fueron llevadas a cabo por la mencionada Dirección y se lograron acciones efectivas de integración pedagógica de numerosos niños con discapacidad auditiva, a tal punto que conformaron el mayor número de niños integrados si lo comparamos con las otras discapacidades.

Las acciones de socialización y estrategias de enseñanza aprendizaje se ven reflejadas también en los legajos personales, del siguiente modo:

Rendimiento en lectura ideovisual y articulación. Atención dispersa, se cansa rápidamente.

(Sujeto 1, masculino)

Fallas de articulación, le cuesta mucho hablar.

(Sujeto 2, masculino)

No fija el vocabulario enseñado, fallas en la articulación. Es muy gestual. No tiene dificultades de comprensión, le cuesta articular.

(Sujeto 7, masculino)

Lectura labial mala, articulación mala, dictado malo, resultado reprobado en casi todos los años. Sale sin completar el ciclo. Lo perjudica el estar con una flia. sorda.

(Sujeto 15, masculino)

En los ejemplos mencionados, que se consignan tal cual aparecen en los legajos, se puede observar que las docentes realizan una valoración negativa de las posibilidades de sus alumnos respecto de la Lengua Oral y, por lo tanto, remarcan que es necesario *trabajar la articulación*. El lema que podría representar esta actitud es "esfuérate y lo lograrás".

Buen aprovechamiento del audífono, mejora su voz. No presenta problemas de lenguaje comprensivo. Permanentemente incorpora en su uso espontáneo el vocabulario adquirido. Si bien es muy expresiva gestualmente evidencia una actitud permanentemente oral.

(Sujeto 18, femenino)

Comprensión buena, es expresivo gestualmente, pero generalmente tiene actitud oral. Debería mejorar su articulación.

(Sujeto 20, masculino)

Buena comprensión del lenguaje oral y escrito. Buena articulación, pero tiende a comunicarse más con gestos. Buena lectura ideovisual.

(Sujeto 19, masculino)

Tiene problemas de comprensión. Es una niña inteligente vivaz e inquieta. Riqueza gestual y mímica.

(Sujeto 14, femenino)

Aparece una valoración positiva, por parte de las docentes, de las actitudes de sus alumnos hacia la lengua oral, aunque se considera también el valor de la expresividad gestual. Entendiendo esta expresividad, no como Lengua de Señas, sino como parte de los componentes conductuales –no verbales– de las habilidades sociales, tales como la mirada, la sonrisa, los gestos, la expresión facial y la postura corporal.

Buenas posibilidades de lenguaje comprensivo. Fallas de atención. Buena lectura. Muchas posibilidades de éxito en el habla.

(Sujeto 3, femenino)

Buena voz y actitud hacia la lengua oral. Buena lectura labial y articulación. Abundante lenguaje oral.

(Sujeto 17, masculino)

Los datos consignados evidencian también una valoración positiva de todas aquellas actitudes y capacidades referidas a la lengua oral. Se remarcan aquellas que posibilitan **éxito en el habla**, entendido dicho éxito como la posibilidad de articular las palabras correctamente en forma inteligible.

Otro de los aspectos que aparecen en diferentes legajos, es la descripción de conductas negativas, pero sin ningún tipo de contextualización. Es decir, no se advierte, por parte del responsable de consignar los datos, un atisbo de reflexión sobre las circunstancias que influyen en dichas *reacciones violentas*. La responsabilidad aparece totalmente centrada en el sujeto, sin considerar las variables del entorno que pueden estar influyendo en sus manifestaciones conductuales.

Necesita mucha contención a sus estados de ansiedad intensa que le provocan reacciones violentas. Inestable, mala conducta, mala actitud hacia el trabajo. Es un alumno que desorienta.

(Sujeto 13, sexo masculino)

Cualquier interacción supone siempre bidireccionalidad y reciproci-

dad entre los participantes, y también una implicación activa en el intercambio, en el que están presentes diferentes experiencias y conocimientos previos (Marc y Picard, 1992). Esta reflexión no aparece en los registros de los legajos, como tampoco se manifiesta luego, como se puede observar, en las entrevistas a los docentes.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, que se derivan del modelo médico, están directamente relacionadas con una metodología oral, que trabaja fundamentalmente sobre la estimulación auditiva, el aprendizaje de la lectura labial y el aprendizaje de la lengua oral. El énfasis se coloca en la articulación y en estrategias compensatorias del déficit. Esto se evidencia en algunos aspectos de las entrevistas de las docentes, del siguiente modo:

Metodología oral, pero este... personalmente con los chicos con muchos trastornos yo me ayudaba el aspecto semántico con gestos.

(Docente 1)

Esta misma docente en relación con el currículum expresa:

(...) con los niños chicos lo que es la educación perceptual, eh, todo lo que es la educación auditiva y los inicios del lenguaje, vale decir todas las etapas de matemáticas, esto para iniciarlos a la noción de cálculo, de números (...) y en los chicos grandes, vi las necesidades que tenían ellos, porque tenía chicos de 16, 17 años, hicimos una adaptación de la currícula de débiles mentales leves. Hicimos una adaptación y después de sus necesidades hicimos una adaptación y, se la adecuamos a los chicos, información general sobre todo en biofísica y, también me interesó mucho la historia, bueno matemáticas a los efectos de que ellos pudieran tener una salida pronta a la vida del trabajo...

(Docente 1)

Aprovechábamos mucho todas las salidas posibles. Les encantaban. Y aprovechábamos para trabajar vocabulario, y ciencias.

(Docente 5)

Si analizamos más detenidamente las palabras de la docente 1, se pueden encontrar sintetizados algunos aspectos que marcan la educación de sordos, aspectos ya señalados por otros investigadores (Skliar, 1998). Por un lado, la separación entre educación y educación de sordos, que responde a una ideología de bajas expectativas y que relaciona

la educación de sordos con la educación especial, reduciendo los saberes que se transmiten. En este caso, la docente apela a una reducción aún mayor, al plantear que hace adaptaciones de adaptaciones.

Una propuesta curricular consiste en la selección de algunos aspectos de la **cultura** para su enseñanza, en un recorte reiterado hecho por el sistema educativo, y también por el docente. En el caso de los sordos, ¿de qué cultura hablamos? *"Para los sordos ese currículum es la materialización de una pedagogía centrada en el imperativo de ser como los otros, de no ser ellos mismos"* (Skliar, 1998:16).

(...) daba algunos contenidos del currículum, bueno... no podemos utilizar la ley federal con estos chicos, no podemos hablar de reflexión del lenguaje, obviamente no podemos hablar de todo eso (...) pero sí desde lo gramatical, desde lo sintáctico si lo podemos trabajar.

(Docente 1)

No existe, en el discurso de esta docente, el cuestionamiento sobre la validez de sus adaptaciones, que ella refiere hacer desde las necesidades de los chicos, remarcando fundamentalmente las necesidades para el mundo del trabajo. Se puede decir que aparece, por un lado el perfil de análisis curricular que Skliar denomina de "sobre-metodologización curricular de la enseñanza", es decir, que centra la discusión en las estrategias y actividades, pero sin detenerse profundamente en el contenido, en los saberes. Y por el otro, el "escolar conservador", es decir, la generación de una permanente discusión curricular que produce una tendencia a conservar los problemas tal como son. Las discusiones no terminan de despegarse de la contradicción lengua oral/lengua de señas y, por lo tanto, sólo en una mínima proporción se puede observar un real intento de cambio.

En esta situación, es muy relevante el tema de las bajas expectativas docentes hacia sus alumnos, que ayudan a que se organice un círculo del que, a veces, es casi imposible salir, tal como dice Maturana: *"¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo, si lo que ve no es aceptable, y lo sabe, porque así se lo han hecho saber los adultos, desde los padres a los profesores? ¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo si ya sabe que siempre está mal, porque no es lo que debe ser o es lo que no debe ser?"* (Maturana, 1992: 28).

No obstante, se pueden observar intentos de cambio y reconsideración curricular y metodológica. Tal es el caso de las siguientes respuestas:

Siempre se trabajó con ellos metodología, oral, pero nadie quería tomarlos porque era difícil comunicarse con ellos (...) Mi propuesta fue trabajar currículum común pero con Lengua de Señas.

Intenté trabajar con todos los contenidos curriculares (...) Con el tiempo pude trabajar adecuaciones curriculares.

Hablé con los papás, como venían de fracasos, les dije que era un intento, bueno a través de ese intento, el tema está en que los chicos hablan mucho más que antes, estructurando mucho mejor ese lenguaje y, tienen una producción y comprensión excelente y la comprensión ha mejorado mucho.

Yo, cuando hice el plan el año pasado, trabajé no solo lengua sino matemática, con todo lo que decía de los contenidos curriculares, los CBC de ciencias sociales, naturales, educación ética, y además trabajábamos teatro, plástica y folklore.

(Docente 3)

Profundizando el análisis de las manifestaciones mencionadas, se puede observar un cambio de perspectiva respecto de la educación de sordos, que en nuestro país es aún incipiente. Por ello, es importante continuar trabajando, para fundamentar científicamente los posibles cambios curriculares y metodológicos que se están impulsando, tanto desde los diferentes ámbitos educativos, como desde los miembros de la comunidad sorda.

De acuerdo con la Asociación de Padres de Niños Sordos de Cataluña –que difiere de la mayoría de las asociaciones de padres de niños sordos, por su reconocimiento de la comunidad sorda y de la lengua de señas como sistema de comunicación con sus hijos– *“en los últimos años se han publicado los resultados de la renovación pedagógica en otros países más cultos y adelantados de Europa, y queremos que nuestros hijos reciban esa educación”* (Leal i Tort, 1998: 7). Es necesario aportar elementos para que esa renovación pedagógica llegue y se quede en las aulas de educación de sordos.

En síntesis, a partir de los datos se puede corroborar que el modelo educativo que subyace en las prácticas educativas de la escuela de sordos a la que concurren los sujetos entrevistados ha sido y es aún en la actualidad, el modelo médico-clínico que trabaja, básicamente, sobre el

déficit de los alumnos. Es necesario reconocer también que existe otra escuela declarada oficialmente como bilingüe, y que en algunas instituciones educativas, actualmente, se está cuestionando el modelo médico-clínico y se están iniciando experiencias bilingües con la inclusión de sordos adultos como auxiliares pedagógicas del docente oyente.

La adquisición y desarrollo de las habilidades sociales como base de la competencia social

La interacción social –entre pares y no pares– orientada hacia las actividades recreativas y deportivas

La interacción social entre sordos, y entre sordos y oyentes, que se da en las actividades recreativas y deportivas, tiene un rol fundamental en la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales, y por ello también en la competencia social.

“La educación en el tiempo libre viene a considerarse como unas acciones educativas que tienden a intervenir en los momentos, espacios e instituciones, y en un tiempo libre entendido no únicamente como oposición al trabajo, los estudios o las obligaciones familiares, sino como un tiempo con capacidad de opción personal o grupal, como un tiempo para un trabajo y unas relaciones diferentes, deseadas y a las que se ha optado personalmente” (Franch y Martinell, 1994: 31). Los datos evidencian que estas actividades recreativas en la escolaridad primaria no constituyen propiamente una opción personal, ya que se organizan desde la institución escolar. Pero luego, sí se convierten en tal. Es así que en la Asociación de Sordomudos de Mendoza, el mayor foco de actividades sociales de adolescentes y adultos se enmarca dentro de actividades recreativas y deportivas. Analizaremos, a continuación, cómo es vista esta interacción social desde los diferentes actores.

En los documentos escolares oficiales se destaca su importancia y se registra la realización de actividades, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, en convivencia con la comunidad sorda y el mundo oyente:

Actividades recreativas. El deporte como integración social.
(Historial Escolar, 1958-1988)

Se promocionan actividades recreativas de integración social, con la participación de las instituciones formadoras de profesores.

Actividades recreativas como ideales para la integración, y aceptación de las personas discapacitadas auditivas.
Convivencia posible de sujetos diferentes y sociedad.
(Informe DEE, Período 92-95)

Las actividades que describen los documentos antes mencionados, en su mayoría, han sido promocionadas por las docentes, tal como puede verse en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Puede ser que vos programás algo, por ejemplo la programación de campamentos, la BC, por ejemplo, cuando programaba las actividades deportivas...

Y claro, eso es re-valioso, los chicos, era una experiencia preciosa, espero que puedan seguir haciendo los campamentos, no sé si los seguirán haciendo. El grupo ahí andaba muy lindo, el grupo ahí andaba muy lindo...

O de juegos que se hacían el día del niño o en el patio mismo ¿viste?, porque en el patio siempre se los dejó muy librados a ellos, no había un plan fijado, lo que hacíamos nosotros era supervisarlos, para que no se nos mataran...

(Docente 3)

Se puede observar que los docentes rescatan en forma permanente el valor de estas experiencias para el desarrollo integral de los niños sordos, y reconocen que los aspectos relativos a la educación social se trabajan fundamentalmente en este tipo de actividades:

Porque en el grado, vos qué hacés cuando estás trabajando con el chico, fuera del saludo, sentate bien, pedí permiso para ir al baño, respeto a todo eso, o golpear para entrar a la otra aula, que eso siempre lo hicieron los chicos, en los campamentos, claro, eso yo creo que era lo que daban pie a toda esa temática de, de compartir cosas desde lo social. Bueno en los paseos, ahí, vos les enseñabas el tipo de convivencia social.

(Docente 3)

Lo deportivo, extraordinario. Amplían su campo de acción. Los chicos se manejan muy bien en todo tipo de deportes. Los resul-

tados son maravillosos porque los chicos en trabajo en grupo se estimulan, se evalúan entre ellos.

(Docente 1)

Hacíamos juntos muchas actividades, paseos, picnics, cumpleaños. Les costó mucho aprender a convivir, se peleaban entre ellos aunque se defendían ante los otros grupos. Por ejemplo, nos acostumbramos a ir a los cumpleaños de cada uno.

(Docente 2)

Hacíamos cosas extras de la escuela. Picnis, campamentos, al parque, era una metodología basada en la experiencia.

(Docente 4)

En el siguiente párrafo, se puede observar la opinión de un docente de la Escuela Secundaria para jóvenes con sordera que ha tenido contacto con los sujetos de la muestra, en la etapa de la adolescencia, luego de su paso por la escuela:

Han organizado muchísimos eventos deportivos. Viajan mucho. Hicimos muchas actividades culturales como integración. Con otras escuelas secundarias que tienen los mismos profesores.

(Docente 5)

La intención de las escuelas, al organizar estas actividades con escuelas de educación común, es favorecer la integración social a través de lo deportivo. Estas actividades pueden considerarse como una fuente de adquisición y desarrollo de la competencia social, tanto entre pares como con el mundo oyente. En la actualidad, es prácticamente unánime la opinión de que las habilidades sociales se adquieren mediante una combinación del proceso de desarrollo con el aprendizaje. A lo largo de la vida, se va aprendiendo a ser de un modo determinado, es decir, las respuestas que da un sujeto en una situación interpersonal dependen de lo aprendido en sus interacciones anteriores con el medio social (Monjas Casares, 1997).

También es posible observar en el desarrollo de estas actividades, algunas dificultades. Éstas tienen que ver generalmente con la comunicación y el respeto de las normas del juego, y con el establecimiento de límites claros y precisos.

Lo más difícil es la comunicación. Los otros fueron solidarios con los nuestros.

Hicimos también actividades deportivas, por poco se matan, tienen una violencia tan grande, son terribles.

(Docente 5)

Sin embargo, esto no es impedimento para que la comunidad sorda de Mendoza organice numerosos eventos deportivos, sobre todo entre sordos, en la provincia y fuera de ella. En estos eventos hay una mayor participación de los hombres tal como se puede apreciar en los datos:

Viajamos a diferentes lugares a jugar, juntábamos plata haciendo fiestas, rifas, el que no podía pagarse el micro, la asociación lo ayudaba.

(Entrevista grupal 1)

Las chicas no sabemos organizarnos, no salen, no hemos viajado, mucha plata.

(Entrevista grupal 1)

Los datos evidencian que las actividades recreativas realizadas durante la escolaridad primaria, son valoradas positivamente por todos los sujetos entrevistados:

Hacíamos campamentos, paseos al parque. Me gustaba más pasear.

(Sujeto 1, femenino)

(...) jugaba al fútbol, básquet.

(Sujeto 2, masculino)

Hacíamos campamentos, en el Carrizal. También fuimos a Uspallata, Vallecitos a esquiar, hacíamos voley, básquet.

(Sujeto 4, femenino)

Fuimos a campamento Carrizal, Potrerillos, nos divertíamos mucho, jugábamos en grupo.

(Sujeto 7, femenino)

El área deportiva se encuentra reconocida, oficialmente, en el ámbito de la Asociación de Sordomudos, ya que existe una subcomisión de

deportes con autoridades que se encargan de organizar dichas actividades:

A la Asociación vengo desde siempre. Cuando era joven era vocal y subdelegado de deportes, después tesorero, y ahora soy miembro de la comisión directiva.

(Sujeto 2, masculino)

Hablamos, nos juntamos, yo hago deporte. Soy delegado de deportes

(Sujeto 6, masculino)

Uf... son muchos años. Cuando era joven era vocal y subdelegado de deportes, después tesorero, y ahora soy miembro de la comisión directiva.

(Sujeto 9, masculino)

Por otro lado, los familiares entrevistados reconocen la importancia de las actividades deportivas en la vida social de sus hijos. Esta valoración la hacen respecto de su vida actual:

Juegan al voley, tienen un equipo. Pero les cuesta organizarse para viajar. Salen poco. Los varones salen más.

(Familiar 4, femenino)

Está en la asociación en la parte de deportes. Han hecho muchos viajes. Él sale para todos lados, no tiene problema.

(Familiar 5, masculino)

Se podría decir que todas estas actividades compartidas, además de favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades sociales, consolidan un sentimiento de pertenencia a una comunidad. El término "comunidad" remite a aspectos territoriales y demográficos, aunque también implica relaciones sociales más complejas. Lo comunitario, según Unger, *"comprende al ser humano y la comunidad, como realidades sujetas a desarrollo histórico, con la necesidad individual y colectiva de realizar su inteligencia y adaptación. Esta perspectiva parte de la idea de que las necesidades humanas están socialmente mediatizadas"* (UNGER, 1995: 3). Por ello, las comunidades son asociaciones de sujetos que se identifican entre sí, se reconocen como similares y desarrollan, por lo tanto, un sentido de pertenencia a la comunidad de referencia. Este sentido de pertenencia es el que los lleva a realizar experiencias

compartidas. Estas actividades se dan en una interacción permanente, en un espacio relacional con aquellos con los que se convive, interacción que les permite, en un tiempo y espacio determinados, construir su pertenencia a dicha comunidad.

Por otro lado, al analizar la información que contienen los legajos, no se encuentran referencias explícitas de estas actividades recreativas y deportivas, aunque ya se ha consignado la importancia que le otorgan las docentes en las entrevistas mencionadas anteriormente.

Las interacciones sociales en las actividades escolares como base de la adquisición y desarrollo de la competencia social

En el análisis de los legajos escolares se puede observar que los docentes valoran positivamente las actitudes de interacción personal de sus alumnos. Estas actitudes favorecen la adquisición de las habilidades sociales que conforman luego la competencia social:

Al principio de su escolaridad muy bueno.

(Sujeto 2, masculino)

Conducta social y de trabajo. Segura y decidida.

(Sujeto 4, femenino)

Es muy buena con sus compañeros, y muy trabajadora.

(Sujeto 12, femenino)

Atención buena. Alegre y comunicativo, en clase a veces es desobediente e inquieto. Trata de superarse constantemente. Imaginación de tipo fantasiosa. Cariñoso con sus compañeros y respetuoso con sus superiores.

(Sujeto 17, masculino)

Caprichosa, pero atenta y trabajadora.

(Sujeto 20, femenino)

Es una niña deliciosa, cabe esperar muchos éxitos de su educación. Muy obediente, alegre cariñosa. Alto grado de sociabilidad.

(Sujeto 14, femenino)

La actividad escolar, implica una interacción docente–alumno bidireccional y recíproca, y que establece relaciones de jerarquía. Este aspecto del vínculo no es tenido en cuenta por la mayoría de los docentes, ya que generalmente no hacen mención a estímulos o causas externas a los alumnos que estén influyendo en ese cambio de conducta que ellos registran. Esta mención a estímulos externos aparece esbozada sólo en casos excepcionales como los que se citan a continuación:

No presenta problemas, es un alumno excelente. Sensible, dócil. Cuando se integra, aparecen problemas de conducta con marcada hiperactividad.

(Sujeto 15, masculino)

Al principio de su escolaridad era juicioso, serio, luego indisciplinado y caprichoso.

(Sujeto 16, masculino)

Cuando aparecen valoraciones positivas sobre la conducta social y de trabajo de los alumnos, se vuelve a repetir, en algunos casos, la explicación sobre las posibles causas de las conductas registradas. En aquellos en los que aparece alguna explicación, ésta siempre se centra en la responsabilidad del sujeto, sin tener en cuenta el contexto social, ni específicamente el escolar.

Mejóro muchísimo su comportamiento. Trabaja bien cuando quiere. No sabe controlarse, marcada conducta caprichosa.

(Sujeto 13, masculino)

Aparecen numerosas valoraciones negativas de las conductas de los escolares:

Afectividad inmadura. Muy ansiosa.

(Sujeto 20, femenino)

Le falta madurez, sin conducta de trabajo.

(Sujeto 17, masculino)

Su conducta entorpece su atención que es lábil.

(Sujeto 3, femenino)

Es posible observar también frecuentes registros respecto de dificul-

tades de interacción social entre compañeros, sin referencia alguna al entorno escolar en el que pueden estar las causas de esas dificultades:

Muy inquieto. Pelea a menudo con sus compañeros.

(Sujeto 7, masculino)

Obediente y respetuosa con sus docentes, tiene algunos problemas con sus compañeros, por su nivel de competitividad. A veces es caprichosa y autoritaria.

(Sujeto 18, femenino)

Es un líder negativo, se distrae permanentemente y perturba al resto de sus compañeros. Su mala conducta se manifiesta en todas las actividades escolares. Carácter inestable.

(Sujeto 19, masculino)

Es inquieto y pelea siempre con sus compañeros. No manifiesta aptitud para el trabajo.

(Sujeto 7, masculino)

Las personas sordas, en las entrevistas, también recuerdan discusiones con sus compañeros, por ejemplo:

Me acuerdo de las peleas, después me abuenaba.

(Sujeto 3, femenino)

En relación con este tema, se puede decir que son situaciones que se dan en todos los niños en edad escolar, generalmente para defender sus opiniones o sus posesiones. No es posible afirmar, desde la bibliografía consultada ni después del análisis de los datos, que esta característica sea privativa de los alumnos sordos.

El trabajo en grupo como generador de habilidades sociales

De acuerdo con Piaget, entre otros investigadores, la interacción social entre iguales tiene un efecto facilitador sobre el desarrollo cognitivo. También es fundamental la discusión en torno a un problema para acceder a la resolución del mismo, ya sea éste un problema de interacción personal o de interacción con el conocimiento. Este proceso de comunicación entre pares, fundamental en la educación de sordos, no es sufi-

cientemente considerado en las prácticas educativas. No obstante, existen investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de considerar esta variable en la evaluación cognitiva y social de los niños sordos (Marchessi y otros, 1991). Por otro lado, también Vigotsky, rescata la interacción social a partir del concepto de "zona de desarrollo próximo". Desde una postura dialéctica, rescata la interacción con pares y con adultos, y destaca fundamentalmente el concepto de "colaboración". Es en cooperación con otros que el sujeto puede encontrar mejores soluciones a las situaciones problemáticas, y es en la interrelación cooperativa donde se favorece el desarrollo y el aprendizaje. Para ello, las situaciones educativas de trabajo en grupo suelen ser las ideales.

Las docentes entrevistadas manifiestan que en la escuela se trabaja en grupo, como una forma de desarrollar actitudes solidarias y cooperativas. Reconocen además algunas limitaciones que tienen que ver, según ellas, con las características del grupo de alumnos, o el tipo de actividad planificada. Esto se puede observar, por ejemplo, en las siguientes respuestas:

Muy competitivos entre ellos. Les gustaba trabajar en grupo. Querían ganar siempre y ser los que más sabían Pero se ayudaban unos a otros. Siempre se estaban midiendo unos con otros, pero les interesaba mucho aprender. De acuerdo con la tarea elegíamos qué hacer, por ejemplo cuando me tocaba un acto, lo hacíamos todos juntos.

(Docente 4)

A veces trabaja individualmente y otras en grupo, pero siempre con Lengua de Señas. Por las características de los chicos, lo de ciencias, lo trabajaba en grupo, con un buen rendimiento y usaba lo individual para reforzar a cada uno en lo que más le costaba.

(Docente 2)

Los datos evidencian que, además de reconocer la importancia del trabajo en grupo, muchos docentes destacan las dificultades que ello conlleva, justificándolo a veces por las diferentes problemáticas del grupo, o por las dificultades de la puesta de límites:

En las actividades grupales se podía trabajar mejor con los más chiquitos. Se podía trabajar de a poquito.

(Docente 3)

Tratamos de darle libertad de trabajo. No siempre resulta.
(Docentes 6, 7)

Cuesta mucho trabajar con ellos en grupo, porque tienen diferentes problemáticas.
(Docentes 6, 7)

Hay que poner los límites con paciencia, porque la vida afuera se los va a pedir. Hay que estar firmes con ellos. Con cualquier persona, uno los límites los van aprendiendo culturalmente, ellos no. Tal vez por el tipo de educación.

Hay diferencias entre ellos. Algunos necesitan consignas muy claras y hay que seguirlos para que terminen el trabajo. No se trata sólo de capacidad intelectual.
(Docentes 6,7)

Sin embargo, al analizar las entrevistas de los sujetos sordos, se puede observar que son escasas las referencias a la modalidad de trabajo en grupo. Más aún, se puede decir que aparecen más recuerdos respecto del trabajo individual. Así se puede observar en los siguientes decires de los sujetos sordos:

A veces juntos. A veces solos. En matemática siempre solos. A mí me gustaba más sola. En las pruebas lo mismo nos ayudábamos. Mejor estudiar sola.

(Sujeto 1, femenino)

Nos ayudábamos. Yo les ayudaba, pero siempre trabajábamos solos.

(Sujeto 4, femenino)

Éramos dos, con N., siempre, de a dos (suspira). En la otra escuela iba con veintiocho chicos más o menos. A veces trabajábamos solos. A veces juntos con los de la escuela de oyentes.

(Sujeto 5, femenino)

Una de las explicaciones posibles es la prevalencia del modelo médico-clínico, cuyo objetivo es la oralización del sujeto sordo y que, por ello, requiere de un trabajo sistemático individual, cara a cara, para el

aprendizaje de la lectura labial y el logro de una correcta articulación. Para ello, es necesario organizar los niños en grupos pequeños que permitan la enseñanza personalizada, ya que trabajar la Lengua Oral es una tarea casi individual, que requiere del máximo de atención del docente.

Aparecen además otras reflexiones, especialmente en aquellos sujetos sordos que han ido a una escuela secundaria para jóvenes con sordera. Por ejemplo, una de las entrevistadas dice:

Escuela secundaria fue diferente, sí diferente, en grupo, tres grupos... otro grupo, fue diferente.

(Sujeto 7, femenino)

Esta calificación de "diferente", que se le adjudica al trabajo escolar en la escuela secundaria, adquiere características relevantes si tenemos en cuenta que en ella se trabaja con la Lengua de Señas. En esta escuela secundaria de la provincia de Mendoza, el currículum escolar es el de centros de adultos, los profesores están preparados para dar clases en el nivel medio común, y son apoyados por intérpretes de Lengua de Señas. Se ha convertido, además, en un lugar de encuentro con otros sordos, en otro **espacio relacional** que ellos valoran positivamente, tanto por los aprendizajes adquiridos como por las posibilidades de interacción con sus iguales.

Las habilidades sociales y la competencia social para el mundo del trabajo

Cuando hablamos de competencia social, es necesario tener en cuenta cómo se pone en evidencia la competencia social en el mundo del trabajo. Además, de acuerdo con los objetivos de esta investigación, interesa conocer cómo ha sido considerado este tema tanto por los documentos oficiales como por los diferentes actores del proceso educativo.

Del análisis del Historial Escolar (1958-1988), se desprende la consideración de los talleres y el aprendizaje de oficios como una forma de favorecer la integración del sujeto sordo a la sociedad. Es así como aparecen consignados, en diferentes años, tanto los talleres de orientación pre-laboral, como la enseñanza de oficios del siguiente modo:

Talleres. Oficios. Capacitación laboral como posibilidad de integración social.

(Historial Escolar, 1958-1988)

También en la memoria del Instituto Nacional de Sordomudos de 1901 las referencias al mundo del trabajo aparecen consignadas –aludiendo a su rentabilidad– del siguiente modo:

Aprendizaje de oficios con beneficios económicos para el Instituto. Éxitos y fracasos de talleres.

(Memoria del Instituto Nacional de Sordomudos, 1901)

Esta alusión al éxito y fracaso de los talleres es lo que determinaba su permanencia dentro de la malla curricular. El Instituto Nacional tenía organizado un sistema de contabilidad especial para éstos y se decidía la continuidad de los mismos de acuerdo con la relación costo–beneficio y no con la importancia asignada a la capacitación de las personas sordas.

Por otro lado, en los legajos escolares, las actitudes para el mundo del trabajo se ven reflejadas del siguiente modo:

Responde en forma positiva. Capacidad manual muy buena, no obstante presenta fallas en su trabajo, tal vez por su patología. Se sugiere encauzar sus actividades hacia una actividad manual para un futuro laboral.

(Sujeto 4, femenino)

Buen desempeño en diferentes actividades: cocina, costura, modelado, pintura. Es prolija y trabajadora.

(Sujeto 12, femenino)

Se puede observar, por parte de las docentes, una valoración positiva de las capacidades técnicas de sus alumnos. En los legajos existen informes anuales de los adelantos de los alumnos respecto del aprendizaje de oficios, adelantos que demuestran su habilidad técnica para el mundo de trabajo.

Se pueden observar también referencias a la conducta de trabajo. En la presente investigación, esto se vincula con el término de habilidad social. Como se puede observar, en los legajos existen referencias tanto positivas como ambiguas de estas habilidades. Por ejemplo:

Muy buena atención y conducta de trabajo.

(Sujeto 10, femenino)

Conducta social y de trabajo. Dócil, pero a veces inseguro y caprichoso.

(Sujeto 11, masculino)

Se puede decir que esta ambigüedad de términos, además de no contener ninguna referencia a la tarea específica en la que se manifiestan algunas conductas, podría indicar la inexistencia de un seguimiento sistemático de este tipo de conductas en la escuela, que hoy pueden identificarse como habilidades sociales, seguimiento que hubiera permitido implementar estrategias adecuadas para su superación.

Sin embargo, las docentes revelan una marcada preocupación en el ámbito laboral. Esta preocupación las ha llevado a organizar, desde la escuela, acciones concretas de ubicación laboral, tal como lo manifiestan en las entrevistas:

Se planteó desde las docentes de los talleres, la necesidad de ver cómo se los podía enganchar en algún trabajo. Ellas hicieron el contacto, que lo hicieron también junto con la maestra de grado, además se los llamó a los padres y se les consiguió trabajo...

(...)de aquellos chicos que estuvieron en alguna actividad nunca, nunca llegó un empresario o jefe diciendo que los chicos no cumplían.

(Docente, 3)

(...) encuadernación, un sordo con patologías agregadas lo logró, logró las cuatro operaciones. Hicimos un buen seguimiento de este niño y ya está trabajando (...)

(Docente, 1)

En general cumplían sus horarios y en donde eran re-puntuales era cuando tenían que salir a pasear.

(Docente, 3)

Los datos manifiestan que las docentes, en las entrevistas, destacan tanto las capacidades técnicas como las habilidades sociales respecto del cumplimiento de las normas sociales. Esta connotación no es volcada a los legajos de los alumnos con la misma valoración.

Por otro lado, los familiares, preocupados por el futuro laboral de

sus hijos, relatan sus vicisitudes a la hora de buscar y encontrar trabajo. Lo manifiestan del siguiente modo:

Para el primer trabajo que tuvo yo lo acompañé. Fue en (...) No sabía donde quedaba. Después fue solo. Pero yo veía que no le gustaba (...) Era una tontera, tenía que seleccionar figuritas y ensobrarlas (...) El decía que había estudiado y eso no era para él.

(Familiar 1)

El problema es el trabajo, que no hay, él trabajó 6 meses y corta.

(Familiar 6)

Va a buscar su sobrina a la escuela. Se hace tiempo para todo. Se lava y plancha su ropa. Es impecable.

(Familiar 6)

Algunas de las dificultades que ellos encuentran son las mismas que cualquier otra persona, dada la escasez de fuentes de trabajo. Es necesario aclarar que la institución a la que se refiere el familiar funciona como un taller protegido para dar trabajo a discapacitados. La mayoría de los que concurren a estos talleres son personas con discapacidad mental y/ o motora. A veces, estos lugares tampoco son aceptados por los padres como ámbito de trabajo para sus hijos. Es importante destacar las actitudes de autovalimiento respecto de su ropa, la colaboración en otras tareas del hogar, así como también la valoración positiva que hacen los familiares de las actividades que ellos realizan.

También deben resaltarse algunos casos en los que, desde la familia de los sujetos sordos adultos, se valora la adquisición de determinadas habilidades sociales, como la responsabilidad, mientras que sus compañeros de trabajo no creen que las posean:

Como él no escucha el reloj, nosotros lo despertamos. Pero a veces se despierta antes de que suene mi despertador. Él es muy responsable, cumple sin problemas.

(Familiar 1)

A veces llegaba tarde, casi dos o tres veces por semana. Yo no le firmaba la planilla y se enojaba. Yo lo trataba igual que a todos, lo más normal posible.

(Compañero 3)

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los compañeros de trabajo de las personas sordas, se pueden observar diferentes actitudes. Por un lado, aquellos que los aceptan sin mayores inconvenientes, tal como lo manifiestan en las siguientes entrevistas:

Aquí siempre llega temprano, falta muy poco, siempre viene. Lee muy bien los labios, entiende todo. Es difícil, hay gente que se asusta por esa voz que tienen, y entonces la marginan. Pero ella es muy correcta y amable. Yo nunca tuve problemas.

(Compañero 2)

Buscamos tareas sistemáticas que pudieran hacer. Esas tareas que necesitan de mucha concentración, sin interferencias, como ellos no oyen(...) Se sintieron bien integrados, al principio vino un intérprete.

No tuvimos problemas de puntualidad, salvo uno. Con dos de ellos hablábamos, nos leían los labios.

(Compañero 1)

Siempre acepta cuando se equivoca, no tienen problemas en aceptar ayuda.

(Compañero 3)

En este último caso se puede observar, a través de las palabras de un compañero de trabajo, que el sujeto sordo tiene adquirido el componente cognitivo de la habilidad social referido a la resolución de conflictos y al *locus* de control. Es tan importante reconocer que se puede equivocar, como aceptar ayuda de las personas con las que se interactúa.

Y, por otro lado, se encuentran aquellos que marcan las dificultades; dificultades que, por otro lado, ponen de relieve deficiencias en las habilidades sociales, ya sea por sus dificultades de comprensión de la lengua oral, o por las dificultades de percepción del ambiente de trabajo.

Uno de ellos, no le gustaba el trabajo, el lugar, no sé. Tenía más dificultad. No leía bien los labios. Está acostumbrado a que le perdonen todo, por su discapacidad.

(Compañero 2)

Tiene mal carácter cuando uno le dice que no quedó bien limpio. A veces deja las cosas con mucha fuerza y se le caen.

(Compañero 5)

El valor que las personas sordas entrevistadas dan a la comunicación entre pares y con el mundo oyente

Los datos ponen de manifiesto que la comunicación de los sujetos sordos está atravesada por las experiencias escolares. Hay que recordar que la mayoría de los sujetos entrevistados entró a la escuela entre los 4 y los 6 años. Si tenemos en cuenta que sólo tres de los sujetos son hijos de padres sordos, se puede afirmar que también están atravesados por la lengua oral de sus padres. En síntesis, los sujetos de la muestra, en su mayoría, nacieron en un mundo oyente y adquirieron la lengua de señas en contacto con sus pares, ingresando así a un mundo bilingüe, que es en el que aprenden y se desarrollan como sujetos sociales.

Los sujetos de la muestra reconocen la escuela como el lugar donde se encuentran con otros sordos –ya que la mayoría son hijos de padres oyentes–, por lo tanto es el lugar ideal para compartir experiencias con sus pares, conversar, jugar, pasear. En efecto, no rescatan a la escuela como lugar de aprendizaje, tal como lo demuestran en algunas entrevistas:

Me faltó aprender mucho. Cuando fui a la secundaria me di cuenta. Algunas maestras daban muy poco. Me faltó mucho estudiar.

(Sujeto 1, femenino)

No nos juntábamos a estudiar. A veces sí a conversar.

(Sujeto 3, femenino)

Se podría decir que los sujetos sordos consideran a la escuela especial como un lugar propicio para su socialización. Es allí donde conocen a otros sordos. Es en ella donde adquieren tácitamente normas de comportamiento así como también de reconocimiento y diferenciación entre ellos mismos. Así lo evidencian las docentes en las siguientes entrevistas:

Hay una serie de normas preestablecidas por el grupo, cuando se trata de la inclusión de otros, sobre todo cuando se trata de niños lentos.

(Docente 1)

Este es hijo de sordo, éste no, éste otro habla mejor, éste no sabe hablar nada, éste todavía no sabe lengua de señas, y están haciendo niveles entre ellos mismos.

(Docente 5)

Y también lo destacan los sujetos sordos durante la entrevista grupal, expresándolo del siguiente modo:

Por ejemplo, un sordo con familia de oyentes, con un amigo sordo, van a la asociación, una hora, cuatro horas, se van. En cambio, si toda la familia es sorda se quedan, se quedan sin problemas.

Aprendí la Lengua de Señas, en la escuela, en los recreos, con los chicos.

En una comparación, cuando fui a la escuela común y de sordos. Más la oral y luego en la asociación más la lengua de señas. En la escuela común no saben lengua de señas, siempre hablar, hablar (...)

(Entrevista grupal 1)

Asimismo, los datos evidencian que todos los actores reconocen la responsabilidad de los procesos de integración escolar, así como también, el alto nivel de exigencia que ésta supone, especialmente para los niños sordos.

Yo estuve una semana en una escuela de oyentes. Pero me salí. No entendía nada.

(Sujeto 2, masculino)

La lengua oral la estudiaba de memoria, estudiaba mucho, todo el día, yo sabía decir muchas cosas pero no sabía el significado.

(Sujeto 11, masculino)

A mí me hubiera gustado practicar más lo oral. Teníamos sólo una o dos veces por semana solamente. Me acuerdo de una maestra que era muy difícil leerle los labios. Me hubiera gustado aprender muchas cosas, más. Mi esposa es hipoacúsica, pero fue a escuela de oyentes. Ella sabe mucho más.

(Sujeto 2, masculino)

Las docentes, en el legajo escolar, también registran sus opiniones respecto de la integración escolar. Por ejemplo:

Concurrió a escuela común con apoyo de escuela de sordos en contraturno. Muy cansada hacia el final.

(Sujeto 3, femenino)

Familia de oyentes muy exigentes que logra resultados.
(Sujeto, 11 masculino)

Estas afirmaciones –que las docentes reiteran cuando hacen referencia a todos los sujetos que transcurrieron su escolaridad en procesos de integración escolar– implican, por un lado, el reconocimiento de un alto nivel de exigencia, y por el otro, la necesidad de una responsabilidad compartida de todos los actores involucrados. Establecen asimismo una relación causa–efecto directa entre familia de oyentes exigentes y buenos resultados escolares.

En otros aspectos, los padres manifiestan en las entrevistas que:

En la escuela común le fue muy bien. Pero no quiso seguir la secundaria común. Hasta que apareció ésta. Está recontenta. Tiene más amigos sordos que oyentes.

(Familiar 4)

Van a la escuela común, pero después se siguen juntando sólo con sordos.

(Familiar 1)

En relación con sus opiniones sobre la interacción de sus hijos con otros sordos –hecho que les permitió el aprender la Lengua de Señas–, los padres de las personas de la muestra opinan del siguiente modo:

Aprendió en la asociación, y luego en la secundaria. Acá no se habla con señas, en la casa (...) A mí me costó admitir(...) porque yo quería que hablara. Uno pretende que se siga juntando con gente que oye.

Usted ve, familia oyente y un chico distinto. Por ahí uno le complica la vida a él. Lo mejor sería la comunicación.

A nosotros nos quedó colgado ese tema. A lo mejor hubiese sido más fácil aprenderlo hace 20 años.

Por ahí algo hablamos, él me enseña, pero no la termino de aprender.

(Familiar 1)

Del mismo modo, algunos docentes valoran la comunicación que logran a través de la lengua de señas y su ingreso a la comunidad sorda de la siguiente manera:

Lo que nosotros vemos, que cuando se insertan en la asociación de sordos, tienen una vida social más intensa.

(Docentes 6 y 7)

Si no están en contacto con la asociación de sordos, son más cerrados, se autoalejan. Entre ellos también discuten cómo tienen que hablar, con qué lengua.

(Docentes 6 y 7)

Son muy diferentes, a veces son solidarios entre ellos. Otros se resisten a aprender la lengua de señas. Según los casos. Algunos que se quedaron sordos de grandes, se resistieron, no aprendieron la lengua de señas. Es una decisión personal. No quieren contacto con otros sordos.

(Docentes 6 y 7)

También es importante rescatar las voces que se escuchan en la primera entrevista grupal a los sujetos sordos respecto de este tema. Ellos recuerdan, por ejemplo:

No nos dejaban ir a la asociación.

Yo fui tarde, yo recién este año.

Muchos sordos, al llegar a la asociación, se hacen más amigos, mientras más seamos vamos a tener más fuerza.

Al ser consultados sobre el tipo de escuela que elegirían para un hipotético hijo sordo, contestaron:

Si tenemos un hijo sordo, lo importante es el certificado.

Si hay un grupo de sordos juntos, va a hablar con las manos igual, es el sentimiento de cada uno.

Que aprenda las dos cosas. Yo escucho más de un lado que del otro, así que depende de si tengo un hijo hipoacúsico o sordo.

(Entrevista Grupal)

Aparece aquí la relevancia del concepto identidad desarrollado por Cuevas Valenzuela (1996). Según este autor, supone un sentimiento de

pertenencia que subyace al autorreconocimiento del grupo. Asimismo, expresa la valorización de los elementos que conforman la propia cultura, tales como hábitos, costumbres, creencias, artefactos, técnicas, organizaciones e instituciones, conocimientos, conceptos e ideas. Pero, además, la identidad también implica la constatación con lo ajeno, lo foráneo, lo extraño, lo diferente y, desde este punto de vista, es un sentimiento y una percepción de autorreconocimiento frente al otro. Por lo tanto, la identidad es un modo de ser que nace no sólo de la pertenencia a una comunidad sino también de la posibilidad de diferenciarse de los otros miembros de esa comunidad.

Este concepto de identidad se ve plasmado, en los sujetos de nuestra unidad de observación, en dos elementos. Por un lado, a través del reconocimiento de la Lengua de Señas como su modo particular de comunicarse, y por el otro, a través del reconocimiento de la Lengua Oral como forma de comprender mejor los significados del mundo oyente. Se podría decir que ellos han internalizado su condición de sujetos bilingües. Condición que han ido construyendo a través de su vida, también con el aporte de la escuela, ya que *"el reconocimiento y respeto a la diversidad funda y le da sentido a la búsqueda de consensos valóricos generales y universales sobre los cuales normar y orientar el quehacer humano individual y colectivo"* (Donoso, 1994: 66).

Es importante destacar cómo se observa este concepto de identidad en el video familiar analizado. La familia está compuesta por una mayoría de personas sordas, aunque hay varios hijos oyentes, casados con oyentes. En este video familiar, que corresponde al cumpleaños de la abuela sorda, aparecen interactuando socialmente sujetos sordos y sujetos oyentes, a veces en pares, o en pequeños grupos. La reunión familiar, en sus comienzos, no presenta diferencias notables con cualquier otra reunión del mismo tipo con personas oyentes.

En la familia hay oyentes y sordos están todos juntos sordos y oyentes.

(Observación del video familiar)

De acuerdo con Marc y Picard se pueden observar relaciones de complementariedad, ya que las mujeres organizan las mesas para el festejo, mientras un grupo de hombres prepara el asado en el patio. La comunicación fluye en Lengua de Señas, combinada con la Lengua Oral, tanto por los sordos como por los oyentes.

La mesa rectangular, donde se sienta la homenajeadada, se encuentra en un lugar principal, centro de todas las miradas. Allí se sientan la homenajeadada con tres amigas de toda la vida. Se puede observar una relación de jerarquía con respecto a los otros invitados que están distribuidos en mesas redondas.

Un hecho muy especial es el momento de recibir los regalos y, aquí sí se pueden apreciar diferencias con respecto de la comunidad oyente. Todos los invitados menos los hijos y los nietos, forman una cola para entregar el regalo y ser filmados o fotografiados. Cada uno espera que la del cumpleaños abra el regalo y surgen los comentarios sobre el presente recibido, que son festejados con risas por parte de los demás asistentes.

Luego de la ceremonia de los regalos, organizan juegos de dramatización, en los que todos los asistentes tienen la oportunidad de dramatizar las palabras y/o acciones que le tocaron. Lo particular de esta situación es que la realizan pasando por un pasillo que han dejado entre las sillas enfrentadas, donde se sientan la mayoría de los asistentes.

Sólo en esta actividad, los miembros oyentes de la familia –que, de acuerdo con Massone, son los miembros solidarios de la comunidad– se mantienen al margen y participan ocasionalmente, a veces ayudando a encontrar las imágenes corporales para el tema a dramatizar. También se pueden observar situaciones de juego entre niños adolescentes y adultos, en un clima festivo y de interacción social con sentidos y significados particulares.

Esta situación de sujetos bilingües se refuerza además, por la valoración que ellos hacen, a partir de sus propias miradas, del lugar que ocupa la lengua oral en la comprensión del mundo oyente y la lengua de señas en el mundo sordo.

A modo de síntesis: algunas reflexiones respecto del estudio realizado

El presente trabajo significa sólo el comienzo de la descripción de un iceberg, es decir, la consideración de la competencia social en la educación en general, y en la de sordos en particular. Por ello es pertinente

aclarar que se lo considera, fundamentalmente, como un punto de partida y no como un punto de llegada.

La mirada que se expresa en estas páginas ha intentado ser el reflejo de las intersubjetividades de estos actores sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje, y no pretende de ningún modo la generalización a otros grupos.

Como ya se ha expresado anteriormente, se considera a las habilidades sociales como un repertorio de comportamientos factibles de ser adquiridos mediante el aprendizaje –ya sea por la observación de modelos, por la interacción motivada o por la imitación–. Ellas comprenden comportamientos verbales y no verbales. Suponen una correspondencia efectiva, es decir, la influencia del contexto social y de los diferentes actores involucrados. El sujeto es el que actúa en diferentes situaciones, lo que le permite ser **socialmente competente**. Dadas las estrechas relaciones que diferentes investigadores han encontrado entre un buen desarrollo de la competencia social y el desarrollo cognitivo posterior, es importante considerar la competencia social en el currículum escolar tanto en la educación común como en la de sordos.

El modelo educativo que subyace en las prácticas educativas de la escuela de sordos a la que concurren las personas sordas entrevistadas ha sido, y es aún en la actualidad, el modelo médico-clínico que trabaja, básicamente, sobre el déficit de los alumnos. Aunque en la actualidad se están dando algunas experiencias bilingües. Por ello, las estrategias de trabajo en el aula son generalmente individuales, y no favorecen el trabajo en grupo, elemento importante para la adquisición y desarrollo de pautas de convivencia, tanto entre pares como con los docentes.

El análisis de los datos evidencia que las personas de la muestra han adquirido algunas habilidades sociales por observación, imitación e interacción con sordos y oyentes, fundamentalmente a través de actividades deportivas y recreativas realizadas por la escuela de sordos. No obstante, es necesario recordar que nunca ha sido considerada la implementación de estas actividades de un modo sistemático, dentro de las áreas curriculares. Es decir, la escuela genera la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales aún sin proponérselo curricularmente. Se considera que esto no es suficiente, ya que la complejidad del proceso de adquisición de estas habilidades requiere de un tratamiento especial, tanto en la educación común como en la especial.

En cuanto a la opinión de los padres, es importante la reflexión que

algunos hacen sobre las contradicciones del sistema educativo, tanto con respecto a la utilización de la lengua de señas, como a las posibilidades reales de inserción laboral que éste brinda. Existe un reclamo de mayores oportunidades, para que cada paso adelante no signifique tener que vencer tanta cantidad de obstáculos. Este reclamo está dirigido a la escuela y a la sociedad toda.

El medio socio-laboral que recibe a los sordos resalta algunas dificultades por déficit de la competencia social, que no se refieren a la capacidad técnica para el desempeño laboral, y sí a las dificultades de cumplimiento de las normas. Esto es un llamado de atención al sistema educativo, respecto de los objetivos que se proponen alcanzar en las escuelas de sordos.

Por otro lado, es significativo el hecho de que no existen, en los organismos oficiales, directivas claras sobre la política educativa a implementar con las personas sordas. No está escrito en ningún lado qué lengua se debe utilizar. Sin embargo, el arbitrario cultural, construido pacientemente, ha llevado a la implementación de metodologías orales que por sus características suelen ser un obstáculo para el desarrollo de las habilidades sociales. Afortunadamente, cada vez con más frecuencia, aparecen experiencias de educación bilingüe que están transformando el escenario de la educación de sordos en Argentina, apoyadas en los resultados de otras experiencias a nivel internacional.

Esto debe comprometer a los educadores de sordos a propiciar verdaderas alternativas de cambios curriculares que atiendan a las reales necesidades de las personas sordas. Exigen, entonces, una coherencia teórica y metodológica para dejar de lado tanto el criterio de la sobremetodologización curricular, como el criterio escolar conservador (Skliar, 1998), y avanzar sobre un nuevo criterio que tenga en cuenta **la calidad de vida**, concepto trabajado en la actualidad por investigadores tales como Verdugo Alonso (1998) y Borthwick-Duffy (1992), entre otros.

Los sujetos de la muestra valoran positivamente la comunicación tanto entre pares como con el mundo oyente, y reconocen la necesidad de utilizar ambos códigos en la interacción social cuando sea necesario.

A modo de síntesis, se puede decir que encontramos en las personas de la muestra, de la Asociación de Sordomudos de Mendoza, la pertenencia al grupo A, también llamado el de **Sordo Dominante**, compuesto por hijos sordos de padres oyentes que se identifican con la

lengua de señas, según la tipología de Perlin, (1998). Pero, en nuestro caso, el grupo presenta características diferentes. Al menos en este momento histórico, no se observa una actitud contestataria de oposición total a la comunidad oyente, aunque aparecen, cada vez con más fuerza, acciones de reconocimiento de su identidad como sordos.

La intención del presente estudio es la de ser sólo un punto de partida en la reflexión sobre el rol de los educadores de sordos respecto de las acciones de reconocimiento de la identidad de los sordos, para que estas acciones se multipliquen de tal manera que los ayuden a realizarse plenamente dentro de la comunidad oyente en la que conviven diariamente, sin que por ello tengan que renegar de su condición de sordos.

El trabajo desarrollado aporta elementos para un análisis crítico del modelo médico-clínico. Sin embargo, no se pretende afirmar que todas las personas sordas deben abandonar la posibilidad de oralización. Ésta es una decisión de las personas sordas y de sus padres. Para ello, deben estar informados lo más objetivamente posible de todos los aspectos de este modelo con las implicancias sociales que conlleva.

La intención de este trabajo es promover la implementación de modelos educativos que permitan la revalorización de las capacidades del sujeto, centrando el trabajo pedagógico sobre lo que sí sabe, lo que sí puede, para tomarlo como modelo de futuros aprendizajes, no sólo en el área cognitiva, sino fundamentalmente en el área del desarrollo personal y social.

Por último, retomando la metáfora utilizada anteriormente sobre la punta del iceberg, es importante señalar que este trabajo de investigación y sus acciones de transferencia han logrado motivar a diferentes instituciones educativas de Mendoza, que se encuentran en este momento desarrollando proyectos de habilidades sociales específicos, y que han abierto sus puertas a equipos de investigadores que trabajan actualmente sobre esta temática en las instituciones educativas de Mendoza.

Bibliografía

- ABARCA HIDALGO, C. (1994). *Comunicación interpersonal, programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.
- ACTAS DEL CONGRESO MUNDIAL DE SORDOMUDOS (1951). Roma.
- ADAMO, D., ACUÑA ROBERTSON, X., CABRERA RAMIREZ, I., PEREZ CARDENAS, A. (1996). *¿Porqué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas?* Santiago de Chile, UMCE.
- ALMIRALL, Ferrán (1998). "El bilingüismo en la escuela". En: *Experiencias bilingües en educación de sordos*. Barcelona, Mayo.
- BAKER-SHENK, C., y COKELY, D. (1995). *American Sign Language. A teacher's resource text on grammar and culture*. Washington D.C., Clerc Books, Gallaudet University Press.
- BALLESTEROS, J. M. (1836). *Manual de Sordomudos y que puede servir para los que oyen y hablan*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- BENEDETTI, M. L. (1995). *Sordo-¿mudos?. Un mundo a conocer*. Buenos Aires, Tekné.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BHABHA, H. (1994). *The location of Culture*. London, Routledge.
- BONET, J. P. (1992). *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Madrid, CEPE.
- BORDIEU, P., WACQUANT, L. (1995). *Respuestas para una Antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- BUGUEÑO, ESCALONA y otros (1995). *Contenidos fundamentales de derechos humanos para la educación*. Santiago de Chile, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
- CASTILLA, M. (1998). "Reflexiones en torno al desarrollo teórico de Humberto Maturana y su relación con la formación de profesores de

- Educación Especial". En: *Alternativas*. San Luis, Laboratorio Alternativas Educativas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Año 3, N° 13.
- CASTILLA, M., SISTI, A. (2003). "El aprendizaje de la lengua oral en una escuela de educación bilingüe para niños sordos". En: *Educere*, año 6, N° 21, Mérida (Venezuela), Universidad de los Andes.
- CASTILLA, M.; GARAY, P.; GARCÍA, M.; PARÉS, B. y VIDELA, G. (2004). "Habilidades sociales. Aproximaciones teóricas". En: DE SARTORI, M. y CASTILLA, M. *Educación en la diversidad: ¿realidad o utopía?* San Juan, Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. EN PRENSA.
- CONFEDERACION DE SORDOS DE ESPAÑA (1992). *Actas*.
- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (1986). Buenos Aires, Congreso de la Nación.
- CUEVAS VALENZUELA, H. (1996). *Cultura e identidad latinoamericana*. s/d, Chile.
- CHOCKLER, M. (1995). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires, Editorial Cinco.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO.
- DIAZ ESTEBANEZ, E. (1996) *Las personas sordas y su realidad social. Un estudio descriptivo*. Madrid, MEC.
- DOMÍNGUEZ VIDAL (1996). En: CNRR (Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación), *Contenidos fundamentales de derechos humanos para la educación*. Santiago de Chile.
- DONOSO, P. (1994). "La demanda de coherencia de la Educación en Derechos Humanos". En *Apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile, Corporación nacional de reparación y reconciliación.
- ECHEVERRÍA, R. (1995). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile, Dolmen.
- FLAMENT, C. (1997). *Redes de comunicación y estructuras de grupo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FRANCH, J. y MARTINELL, A. (1994). *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona, Paidós.
- FRIGFOLA, S. (1998). "Ser padre sordo de hijos sordos" „En: *Experiencias de Educación Bilingüe en niños sordos*„ Barcelona, Mayo.
- GARCIA FERNANDEZ, J. A. (1995). *Competencia Social y Currículo*. Madrid, Alhambra Longman (Documentos para la reforma, 23).

- GARTON, A., PRATT, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje escrito*. Buenos Aires, Paidós.
- GUTIERREZ, A. (1995). *Pierre Bordieu. Las prácticas sociales*. Misiones, Editorial de la Universidad Nacional de Misiones.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. y otros (1994). *Metodología de la Investigación*. México, Mc Graw Hill.
- HIGGINS, P. (1980). *Outsiders in a hearing world: a sociology of deafness*. New York, Beverly Hills, Sage Publication.
- ILLAN ROMEU, N. (1992). *Educación Especial: pasado, presente y futuro*. Murcia, Editorial Yerba.
- KERSTIN HEILING, (1995). "The development of deaf children". En: *International Studies on Sign Language Research and Communication of the Deaf*, Vol 30, Hamburgo.
- LABORIT, E., (1995). *El grito de la Gaviota*. Barcelona, Seix Barral.
- LANTARON LOPEZ, T. (1984). *La enseñanza del lenguaje al niño sordo profundo. Curso sobre el método M.A.R.* Madrid, Instituto Hispanoamericano de la Palabra.
- LATTAPIAT NAVARRO, P. (1997). *Estudio descriptivo de la categoría verbo espacial locativo en Lengua de Señas Chilena*, Santiago de Chile, 1997. Tesis de Magister con Mención en Educación Diferencial.
- LEAL I TORT, Conxita (1998). "Experiencias bilingües en la educación del niño sordo". En *Experiencias bilingües en la educación de sordos*. Barcelona, Mayo.
- LEO, V., CASTILLA, M. (1998). *Las competencias sociales que se desarrollan en el aula de informática*. Mendoza, 1998. Informe final Beca de Iniciación a la Investigación de la SECYT, UNCuyo.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195 (1994). Buenos Aires, Argentina.
- LIBET y LEWINSHON (1973). "Concept of social skill with special reference the behavior of the depressed persons". En: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, N° 40, pág. 304-312.
- LOPEZ TORRIJO, M. (1995). *Textos para una historia de la Educación Especial*. Valencia, Universitat de València.
- MARC. E., y PICARD, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires, Paidós.
- MARCHESSI, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, Alianza.

- MASSONE, I. (1992). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires, Universidad.
- MATURANA, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Hachette.
- MATURANA, H. y NISIS DE REZEPKA, S. (1995). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile, Dolmen.
- MAX-NEEF, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo, Nordan Comunidad.
- MC FALL, R. M. (1987). "A review and reformulation of the concept of social skills". En: *Behavioral Assesment*, N° 4, pág. 1-33.
- MÉTODO M.A.R. España, s/d.
- MICHELSON, L y otros (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Madrid, Martínez Roca.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION (1995). *Contenidos Básicos Comunes. Educación General Básica*. Buenos Aires.
- MONJAS CASARES, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Madrid, CEPE.
- MORENO, J. L. (1972). *Fundamentos de sociometría*. Buenos Aires, Paidós.
- ONG, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México, FCE.
- ORTEGA, S., CASTILLA, M., DUHART, S., y otros (1998). "La adquisición de la lectura y escritura en niños sordos de una escuela bilingüe". En: Skliar, Carlos (Comp.). *Actualidades de la Educación Bilingüe para sordos. Interfaces entre pedagogía y lingüística*. Porto Alegre, Mediação.
- PARES, B. (Comp.) (2003). *Educación de las personas con discapacidad*. Mendoza, EFE.
- PARES, B., (1997). "La formación del profesor de EGB desde la perspectiva de la aceptación de la diferencia". En: Pérez del Viso de Palou, Rosa (Comp.). *Educación Especial*, Sección Iª, Jujuy, UNJU.
- PELUSO, L. y LARRAÑAGA, J. (1996). *Los sordos y la lengua oral. Una aproximación al español de la comunidad sorda de Montevideo*. Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- PERLIN, G. (1998). "Los sordos. Identidad y discurso". En: *Para Além do Silêncio*, Año V, N° 7 y 8, Lisboa.

- PETRUS, Roger (1989). "Concepto y campos de la educación social". En: *Actas del Congreso de Educación Social en España*. Madrid, MEyC, CIDE.
- PILLEUX, M., CUEVAS, H., y AVALOS, E. (1991). *El Lenguaje de Señas. Análisis sintáctico y semántico*. Valdivia, Universidad Austral de Chile.
- RAMIREZ, P. (1998). "Un breve vistazo a la educación de los sordos en Colombia". En: *Lengua de Señas y Educación de Sordos en Colombia*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional – INSOR.
- RIN MARKLE (1979). *Modification of social skill deficient in childrens*. New York, Plenum Press.
- ROJAS BERMUDEZ, J. (1984). *Qué es el psicodrama*. Buenos Aires, Celsius.
- SCHUTZ, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (1995). *Nuevas perspectivas en Educación Especial*. Documento para la discusión del Seminario Taller Nacional. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (1996). *La transformación del Sistema Educativo*. Cuadernillos 1 al 5, Buenos Aires.
- SEGUIN, E. (1932). *Jacobo Rodríguez Pereira primer maestro de Sordos de Francia. Biografía y Análisis de su método*. Madrid, Imp. Francisco Beltrán.
- SKLIAR, C. (1997). *La Educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, EDIUNC.
- SKLIAR, C. (1998). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. En: *Para Alem do Silencio*. Lisboa.
- SONTAG, S. (1984). "Viaje a Hanoi". En: *Estilo radicales. Ensayos*. Barcelona, Muchnik Editores.
- SVARTHOLM, K. (1998). "La educación bilingüe para sordos. Principios básicos". En: *El bilingüismo de los sordos*. Bogotá, INSOR.
- TAYLOR Y BOGDAN (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TENTI FANFANI, E. (1995). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires, Unicef, Losada.

- TORRES, R. M. (1993) "Documento de trabajo: ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares". En: *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*. UNESCO.
- TRIANES TORRES, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga, Aljibe.
- VAIN, P. (1997). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Misiones, Editorial Universitaria.
- VALMASEDA, M. (1998). "Algunas reflexiones acerca de la Educación Bilingüe". En: *Experiencias bilingües en la Educación del niño sordo*. Barcelona, Mayo.
- VALLES ARANDIGA y VALLES TORTOSA (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid, EOS.
- VERDUGO ALONSO, M., A. y GUTIERREZ BERMEJO, B. (1998). *Retraso mental. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid, Pirámide.
- VIGOTSKY, L. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WADDINGTON, C. (1963). *El animal ético*. Buenos Aires, Eudeba.

