



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**El proceso de enseñanza - aprendizaje
de la lectoescritura en niños sordos.
un estudio de caso en el
Instituto Pedagógico Para Problemas de Lenguaje I.A.P
(IPPLIAP)**

TESIS

**Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Presenta:
Lizandra Mariam Palma Jurado**

**Directora de tesis:
Dra. Sonia Comboni Salinas**

**México D.F.
Enero 2013**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA
EDUCACIÓN

El proceso de enseñanza - aprendizaje
de la lectoescritura en niños sordos.
un estudio de caso en el
Instituto Pedagógico Para Problemas de Lenguaje I.A.P
(IPPLIAP)

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Lizandra Mariam Palma Jurado

Directora de tesis:

Dra. Sonia Comboni Salinas

México D.F. a Enero 2013

Directora de tesis

Dra. Sonia Comboni Salinas

Sinodales

Dr. José Manuel Juárez Núñez

Dr. Leonel Pérez Expósito

Dr. Adolfo Olea Franco

GRACIAS

A mi madre por sus eternas palabras y su profundo amor.
A mis hermanos Alejandro, Antonio y Yadira, mi sangre y motivo.
A mis sobrinos por la luz y alegría infinitas en nuestras vidas.
A Sergio, sol de mi luna y amor de mi vida.

A mis maestros, cada uno de ellos como parte fundamental en mi camino, por su vocación y confianza.

A la Universidad Nacional Autónoma de México

Gracias Dra. Sonia Comboni por su apuesta en favor de mi fortaleza, aún en contra de mis desvaríos y silencios, nunca tendré cómo agradecer su infinita paciencia.

RESUMEN

La presente investigación se estructura a partir de la observación no participativa en el Instituto Pedagógico para problemas de Lenguaje I.A.P. (IPPLIAP) en grupos de nivel primaria, en dónde se encuentra la práctica docente bajo la metodología bilingüe Lengua de Señas Mexicana - Lengua escrita en contraste con referencias de tipo documental el Centro de Atención Múltiple y las Unidades de Apoyo y Servicio a la Educación Regular, instituciones educativas que atienden alumnos sordos.

Las características del universo de estudio en el que se desarrolló dicha metodología de investigación, permitió no sólo acercarse de manera directa a la práctica docente y enfocar la atención en el progreso cognitivo del alumnado, permitió también valorar los retos y necesidades del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura del niño sordo frente al docente sordo y/u oyente.

ABSTRACT

This research was structured from non-participatory observation at the Pedagogical Institute for Language problems IAP (IPPLIAP) in groups of primary level, where teaching practice is under the methodology bilingual Mexican Sign Language - Language written in contrast with documentary references the Multi Service Center and Support Units and Service Regular Education , educational institutions serving deaf students.

The characteristics of the universe of study that developed this research methodology, allowed not only a direct approach to teaching practice and focus attention on students' cognitive progress, also allowed assessing the challenges and needs of the teaching - literacy learning of deaf children against teaching deaf and / or listener.

**EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE
DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS SORDOS.
UN ESTUDIO DE CASO EN EL
INSTITUTO PEDAGÓGICO PARA PROBLEMAS DE LENGUAJE I.A.P**

INTRODUCCIÓN **1**

CAPÍTULO I

SORDERA ¿UNA ENFERMEDAD? **9**

- 1.1 Concepciones en torno a la sordera
- 1.2 Sordera, la perspectiva clínica
- 1.3 Sordera, la perspectiva socio-cultural
- 1.4 El alumno sordo ante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura
- 1.5 Población sorda en México ¿Cuántos y en dónde?

CAPÍTULO II

EL CAMINO DEL ORALISMO, LOS CAMINOS DEL BILINGÜISMO **40**

- 2.1 Experiencias educativas para la población sorda en América Latina
- 2.2 Historia del sordo en México
- 2.3 La problemática actual de la comunidad sorda en México
- 2.4 Lengua de Señas Mexicana, el derecho del niño sordo
- 2.5 Bilingüismo de las personas sordas y su situación en México

CAPÍTULO III

EL PROBLEMA DE LA INCLUSIÓN Y LA INTEGRACIÓN

57

- 3.1** ¿Qué entendemos por integración?
- 3.2** Inclusión ¿de quién y para quién?
- 3.3** Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular
- 3.4** Centros de Atención Múltiple
- 3.5** Escuela bilingüe, Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje (IPPLIAP)

CAPÍTULO IV

IPPLIAP, un estudio de caso

73

- 4.1** Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular caracterización de la metodología utilizada en este espacio educativo
- 4.2** Centros de Atención Múltiple, opciones educativas para la población sorda
- 4.3** Instituto Pedagógico para Problemas de Aprendizaje I.A.P., caracterización de la metodología utilizada
- 4.4** Lenguaje de señas mexicano, su utilización real en los espacios educativos observados

CAPÍTULO V

ESPECIFICACIONES Y NECESIDADES DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO

SORDO

123

5.1 Consideraciones teóricas en torno a la práctica del bilingüismo en México.

5.2 El docente y su papel frente a un grupo de alumnos sordos

5.3 Material didáctico y su impacto en los alumnos sordos

CONCLUSIONES

134

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Hasta el siglo XIX la sordera fue considerada fundamentalmente en términos médicos como la dificultad o la imposibilidad de usar el sentido del oído debido a una pérdida de la capacidad auditiva parcial o total, unilateral o bilateral. Así pues, una persona sorda será incapaz o tendrá problemas para escuchar; a partir de las investigaciones realizadas por lingüistas, antropólogos, sociólogos, pedagogos y especialistas de lenguaje, la sordera se considera también en términos sociales.

En nuestro país existe aún la discusión y construcción de propuestas pedagógicas y educativas desde una visión sociológica que pugna no sólo por la integración sino también por la inclusión de alumnos sordos al sistema educativo nacional.

En escenarios más amplios para la población con discapacidad, se observa que para cada rango de afección se han propuesto diversos mecanismos de intervención, para cada tipo de discapacidad se han planteado diversas metodologías de enseñanza. Cabe tomar en cuenta que el planteamiento de la presente investigación parte de estos contrastes debido a que se concretan en la toma de decisiones públicas impactando en el terreno metodológico del quehacer educativo del docente con respecto a la población infantil con discapacidad, auditiva o en su caso de cualquier otro tipo.

El objetivo de la presente investigación estriba en el interés de aportar elementos pedagógicos sólidos para el análisis del proceso de integración e inclusión de las personas sordas al sistema educativo mexicano de nivel básico, así como especificar las dificultades a las que se enfrentan docentes sordos u oyentes en su compromiso con alumnos sordos u oyentes, durante el proceso de adquisición de las habilidades de lectoescritura.

La inquietud por desarrollar el presente tema de investigación surgió en el año del 2007 en el Municipio de Senguio, estado de Michoacán en el marco de un proyecto social impulsado por una Asociación Civil que promovió la implementación de un diagnóstico comunitario integral, desde ese punto de partida se observó la imperante necesidad de desarrollar acciones de intervención educativa con la población infantil del municipio y en específico con tres localidades, principalmente por que se detectaron serios problemas de aprendizaje. Hasta ese momento sólo se habrían mencionado casos aislados de población infantil y adulta en condición de sordera y con muy pocas o nulas oportunidades de inserción educativa.

Derivado de la identificación de familias que heredan la sordera de una generación a otra, se iniciaron actividades por medio de talleres teatrales y de expresión corporal con algunos elementos básicos de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), debido a que en la mayoría de los casos los sordos que participaron del proyecto se comunicaban con sus familias mediante señas que sólo reconocían y comprendían sus familiares más cercanos, aunado a la falta de conocimiento en torno al origen de la afección.

Las personas sordas se encontraban aisladas y la mayor parte de la localidad ignoraba la existencia de la Lengua de Señas Mexicana, esta situación subrayaba la exclusión de la población sorda. Se impartieron dichos talleres a modo de sensibilizar a la población en general y con el objetivo primordial de conocer las señas de la zona de trabajo para dar paso a una segunda etapa de mayor profundización en el esquema de intervención.

Durante el 2008 la línea de acción estuvo dirigida a la generación de puentes de comunicación entre los propios sordos participantes del proyecto, principalmente con los integrantes oyentes del núcleo familiar en 5 localidades. La metodología pedagógica que marcó esta etapa fue la del pedagogo Celestin Freinet, quien propuso como método de enseñanza de lectoescritura el intercambio de correspondencia escrita entre alumnos infantes. Se reforzó dicha metodología desarrollando esquemas de comunicación con elementos visuales, talleres de dibujo, escritura elemental de cartas y cápsulas de vídeo que fueron intercambiadas en las 5 localidades.

Una faceta importante de este período de participación fue el establecimiento de una esfera de atención médica a la que los beneficiarios del proyecto tuvieron acceso, se canalizaron a consulta médica a cada uno de los sordos participantes y se conformaron expedientes que ayudaron a comprender de manera más profunda las necesidades sociales, comunicativas y clínicas de la población. Se observó que las razones de la Sordera en algunos casos no eran hereditarias y se localizaron costumbres de las personas que ponen en detrimento su salud auditiva.

El resultado de estos dos años de trabajo con la población sorda del municipio dejó ver la necesidad de crear elementos didácticos que facilitaran la intervención y el proceso de formación para la implementación del proyecto en el año del 2009. Se diseñaron talleres de acompañamiento clínico que ayudarán a las familias a comprender y atender las afecciones causantes de la sordera en niños y adultos, pasando por el respaldo pedagógico necesario en las madres de familia para el manejo básico de la Lengua de Señas. Se fortalecieron los métodos didácticos en torno al uso de materiales didácticos adecuados a la población objetivo. El trabajo de la organización derivó en la vinculación con otras asociaciones con el mismo universo de atención, se vincularon espacios de participación de la comunidad sorda en la ciudad de México y se fortaleció finalmente con la visita periódica de un grupo de jóvenes sordos con un excelente manejo de la lengua de Señas para generar un proceso de comprensión mutua, partiendo desde la sordera como el factor en común.

Los alcances fueron insoslayables, el aprendizaje para los que conformamos el equipo de trabajo derivó en la necesidad de generar materiales didácticos que correspondieran con el nivel de manejo de los adultos y niños sordos de Michoacán pero que en la medida de lo posible los acercarán al manejo de la LSM como un medio de comunicación óptimo para vincularse con “otros sordos”.

La construcción de modelos didácticos estuvo marcada por la participación de docentes sordos, líderes sordos de distintas organizaciones y actores sociales que han dedicado sus esfuerzos en el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana.

Las necesidades de cada franja poblacional sorda son diversas, los niños en edad escolar sortean dificultades de exclusión social a través de varios canales y éstos son sin duda factores comunes tanto en el contexto rural como en el urbano.

De tal modo que la estructura de la presente tesis de investigación, así como el planteamiento teórico que se expondrá, están indudablemente permeados por la experiencia de trabajo en campo en diversos contextos, al calor de la aplicación de metodologías pedagógicas; como resultado de un camino colectivo de aprendizajes y enseñanzas de la propia comunidad sorda y de aquéllos que con esfuerzos ejemplares han creado sus propios medios y vías de comunicación.

Una vez definida la línea de investigación para la elaboración del presente documento de tesis se solicitó la apertura de espacios de observación en instituciones trascendentes para el tema de estudio, en varias de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular, el Centro de Atención Múltiple 38 “Alejandro Graham Bell” y por último el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje (IPPLIAP. Siendo éste último quien mostró además de interés disposición para colaborar con las necesidades del trabajo de observación.

La elección de estas instituciones y a su vez los docentes como objeto de estudio, se debe a que en cada una de estas instituciones se forjaron orígenes, caminos y metas pedagógicas distintas, por lo que las metodologías de enseñanza en las que se basan para la impartición de la lectoescritura en el primer ciclo de educación básica -primaria- arrojan resultados no sólo contrastantes, sino también contradictorios. Los alumnos atendidos en ellas ingresan, permanecen y avanzan en sus trayectos académicos con herramientas que fortalecen o aminoran sus capacidades lingüísticas, por ende rasgos culturales e identitarios.

Se hace necesario entonces, tomar como punto de referencia fundamental las diferencias lingüísticas de la Lengua de Señas Mexicana frente a la lengua escrita de los sujetos oyentes y las divergencias a las que se enfrenta día a día la población sorda de nuestro objeto de estudio, por todo ello la pregunta que da dirección a la presente investigación es la siguiente:

➤ ¿Cuáles son las herramientas metodológicas utilizadas en IPPLIAP que benefician el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura en niños sordos del primer ciclo de educación básica?

La hipótesis que se sostiene es que las metodologías de enseñanza utilizadas bajo dinámicas que corresponden a las necesidades lingüísticas de la población sorda, tienen ventajas en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, sobre aquéllas que ignoran o aplastan las características físicas y necesidades pedagógicas propias de los alumnos sordos.

La apuesta del bilingüismo reposa en el respeto a las diferencias lingüísticas de los alumnos sordos, a sus habilidades para atender sin mayores dificultades los contenidos de los programas establecidos para los niños en escuelas regulares; el problema del alumno sordo está marcado por la lengua utilizada para la enseñanza de la lectoescritura y no en la “discapacidad” del mismo.

La presente investigación se estructura a partir de la observación no participativa en IPPLIAP en grupos de nivel primaria, en dónde se encuentra la práctica docente bajo la metodología bilingüe Lengua de Señas Mexicana - Lengua escrita. Por el otro lado la conformación documental del Centro de Atención Múltiple y las Unidades de Apoyo y Servicio a la Educación Regular mismos que concentran alumnos sordos.

Las características del universo de estudio en el que se desarrolló dicha metodología de investigación, permitió no sólo acercarse de manera directa a la práctica docente y enfocar la atención en el progreso cognitivo del alumnado, permitió también sopesar retos y necesidades del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura del niño sordo frente al docente sordo y/o oyente.

De ahí que en el *Capítulo I Sordera ¿Una enfermedad o una identidad?* se aborden un fenómeno trascendente para el tema de estudio, la concepción de la sordera, ya sea como una población vista como minoría lingüística o bien desde la postura clínica. Las implicaciones físicas del alumno sordo son un elemento fundamental para entender las posibilidades de acceso a un proceso de aprendizaje y enseñanza en el que se procure un escenario real de inclusión, la figura de un docente capaz de atender a sus alumnos y por supuesto un alumno íntegro con posibilidades de sostener una vida académica.

Todo ello descansa sobre una clara advertencia, las implicaciones de aprendizaje para el alumno sordo, por lo que en el *Capítulo II El camino del oralismo, los caminos del bilingüismo* se expondrá el panorama de lo que se ha observado en México y en otros países de América Latina, con respecto a la práctica social y pedagógica que la medicina ha reforzado la percepción de la sordera como enfermedad. El oralismo¹, como ideología y práctica abanderada por instituciones de salud y por consecuencia instituciones de educación. Desde esta perspectiva la hechura de políticas públicas en torno a la educación de los sordos se elabora desde las clínicas y los consultorios, donde poco se sabe de la sordera como identidad lingüística y cultural, subrayando así la representación de la sordera como una enfermedad a exterminar.

En México como en otros países de América Latina, el oralismo insiste en que los sordos requieren rehabilitación y terapia para su incorporación al universo oyente. La educación para los sordos entonces, ha sido una muestra de la marginación social en la que se instala a los grupos excluidos de la sociedad por razones lingüísticas y culturales.

El Capítulo II aborda la problemática actual de las personas sordas en nuestro país así como la discusión en torno a la implementación paulatina que se ha registrado del bilingüismo y el paradigma del oralismo como una práctica educativa normalizadora.

¹ El oralismo es aquella posición médica y pedagógica en la que el sordo es estimulado para la articulación de habla, más allá de dotar de significado a la palabra, este es un tratamiento de orden conductual que no resta sordera, sin embargo suma entendimiento del oyente hacia el sordo, no así del sordo hacia el mundo oyente.

La población sorda requiere procesos de enseñanza y aprendizaje específicos, y ante ello existe una gran diversidad de metodologías utilizadas por organizaciones civiles, hospitales, centros de atención para la población sorda y las propias familias, así como modelos de enseñanza en diversas modalidades educativas; a pesar de que muchas de ellas contemplan las ventajas de implementar recursos didácticos y pedagógicos desde una perspectiva bilingüe, en la mayoría de los casos se omite la estructuración lingüística de la comunidad sorda.

El *Capítulo III El problema de la inclusión y la integración en los modelos educativos*, nos conduce de manera casi inercial a profundizar en la forma en que el sistema educativo mexicano ha establecido políticas públicas en torno a la integración educativa² y su tránsito en busca de modelos de educación inclusiva. Para afinar el planteamiento cito textualmente: “Tratar de encontrar una definición conceptual de educación especial -sin perder de vista su pugna por la integración o la inclusión y sus implicaciones institucionales- se requiere tener en cuenta el contexto en el que se hacen, pues como se ha visto, su desarrollo no puede desligarse de las condiciones sociales, políticas e ideológicas en que existen” (Osnaya 2004).

En el *Capítulo IV IPPLIAP, un estudio de caso* se exponen los fenómenos observados durante el trabajo de campo; alumnos, profesores y los elementos reales que se ponen en juego en el día a día en las aulas, el estilo de formación de la institución. Aportes de análisis de los espacios que refuerzan, entorpecen o enriquecen la utilización de LSM y su impacto en el aprendizaje; así como las implicaciones pedagógicas en el rol del docente.

Se analizan las metodologías utilizadas por los docentes, sus fundamentos, se compendian las posturas ante la sordera, se reflejan las contradicciones y los paradigmas de la tradición oralista y se interponen las convicciones y contradicciones concretas del docente.

² Estos conceptos forman parte del planteamiento de la propia investigación, dado que han sido apropiados en distintos momentos por las instancias educativas como parte del discurso formador, sin embargo en cada capítulo se devela su trascendencia en la práctica docente.

El *Capítulo V Especificaciones y necesidades del docente y del alumno sordo*, es un esfuerzo por desmitificar las carencias del docente frente a un grupo de alumnos sordos, señalar la aprobación de los alumnos en un sistema educativo que permite un trayecto académico por indiferencia y con argumentos parcos ante las necesidades cognoscitivas propias de la población objetivo.

Este apartado de la investigación que se pretende establecer bases certeras para el análisis del alumno sordo, el docente y el bilingüismo, cada uno de éstos como ejes fundamentales para el replanteamiento de las metodologías de enseñanza y los métodos de aprendizaje del alumno sordo. Se advierte que dadas las circunstancias reales de la educación en nuestro país, las condiciones para llevar a cabo una integración adecuada para los sordos, están aún muy lejos de alcanzarse.

El esquema es muy complejo, ya que requiere, de espacios en los cuales los niños desarrollen primero la Lengua de Señas Mexicana, con una figura docente y personal especializado, así como ya integrados en escuelas regulares, contar con intérpretes de tiempo completo para cada niño o grupo de sordos, integrados a un aula regular. Valorar si realmente el niño sordo integrado e incluido al sistema educativo, está aprendiendo y desarrollando las competencias pertinentes, empezando por las lingüísticas, lo cual no se ve reflejado en los alumnos sordos integrados en escuelas regulares que obtienen certificados de primaria pero cuyo conocimiento, dista mucho de avalar los mismos.

Este capítulo está destinado a reflexionar crítica y detenidamente sobre la práctica docente, sobre las opciones cognoscitivas del alumno sordo y ante todo en torno a la realidad que muestran los resultados de la investigación; replantear y/o reconstruir la hipótesis inicial.

CAPÍTULO I

SORDERA ¿UNA ENFERMEDAD?

Se han desarrollado diferentes conceptos en torno al significado de la condición de sordera, no sólo de los sujetos suscritos a algún tipo de educación escolarizada. En tanto que el concepto mismo de discapacidad ha tenido diferentes apreciaciones, la atención hacia las personas con discapacidad auditiva o cualquier otra, no haya sido siempre, tal y como la conocemos en la actualidad.

1.1 Concepciones en torno a la sordera

La sordera se denomina a la dificultad o la imposibilidad de usar el sentido del oído debido a una pérdida de la capacidad auditiva parcial o total. Una persona sorda será incapaz o tendrá problemas para escuchar. Ésta puede ser un rasgo hereditario o puede ser consecuencia de una enfermedad, traumatismo, exposición a largo plazo al ruido o medicamentos agresivos para el nervio auditivo, antes, durante o después del embarazo, con riesgos tanto para la madre como para el feto; esta definición de la sordera se advierte limitada y parca ante la problematización social y educativa que se crea a raíz de la ausencia del sentido del oído.

Existen diferentes maneras de definir y clasificar la sordera. En general, el nivel auditivo que es determinado a través de un estudio audiológico cuidadoso, es el determinante para clasificarla: audición normal, pérdidas leves, moderadas, severas y profundas (SEP, 2006). Se considera audición normal aquella que reconoce el sonido entre los 0 y los 20 decibels. Las pérdidas leves y moderadas incluyen niveles auditivos entre los 25 y 65 decibels; las pérdidas profundas y severas de los 65 decibels en adelante. La discriminación de las palabras después de los 70 decibels de pérdida, es muy deficiente o nula y por lo tanto, la accesibilidad a la lengua hablada.

Para una mayor comprensión de la sordera, conservemos también las definiciones hechas por Romero y Nasielsker (1999) para recordar la distinción entre aquellos alumnos con menor dependencia visual, es decir, con pérdidas auditivas menores y aquellos alumnos con mayor dependencia visual por presentar pérdidas auditivas mayores.

Como estas autoras lo aclaran, esta distinción es el punto de partida para entender las diferentes necesidades de uno y otro grupo de niños. Cuando un alumno tiene una pérdida auditiva menor (hipoacusia o sordera leve o moderada), generalmente logra desenvolverse en el medio oral si recibe la ayuda necesaria para desarrollar estrategias que le faciliten los mecanismos para compensar su pérdida auditiva, y hacer el óptimo uso de sus restos auditivos (Romero y Nasielsker, 1999). Sin embargo, cuando un alumno presenta desde el nacimiento una pérdida auditiva mayor (sorderas severas y profundas), en primer plano se asume que tendrá mucha dificultad para aprender la lengua oral (Romero y Nasielsker, 1999) y el desarrollo del lenguaje no suele ser el del camino regular por lo que es en este momento se inician las dificultades para cubrir debidamente sus necesidades de socialización y de aprendizaje.

Es muy importante entender, que muchas veces, las pérdidas auditivas observadas en las audiometrías no son reflejo exacto ni contundente de las posibilidades de aprendizaje de un niño sordo. Al respecto, Sánchez explica:

“Un niño es sordo cuando la pérdida auditiva, le impide adquirir naturalmente, espontáneamente, una lengua oral como primera lengua.... Es así que, independientemente de la audición remanente, es la imposibilidad de desarrollar un lenguaje pleno a través de la vía auditiva lo que le pone la rúbrica a la sordera infantil” (Sánchez, 2007)

Definir la sordera no es tarea fácil si se le procura una suscripción para efectos sociales, educativos y humanos, la definición que más se aproxima a la realidad, cuando se estudia a la población sorda infantil desde un punto de vista sociocultural es la que hace Ogden: “La sordera no es silencio; no es algo descriptible en una simple frase o palabra. Por el contrario, es una gama y un espectro de condiciones. El término es aplicado a la gente que es profundamente sorda, con muy poca o con ninguna audición, a la gente con una pérdida muy leve de la audición y a cualquier otra persona con una pérdida moderada. Al contrario de los estereotipos, la gente sorda no es silenciosa.

Los debates actuales en torno a la educación de los alumnos sordos y la multiplicidad de modelos educativos existentes toman como su raíz fundamental, la concepción que se tiene de las personas sordas. Ya se refirió párrafos atrás que en la presente investigación, se entiende la discapacidad desde un primer plano social y no sólo individual, la discapacidad como condición y resultado de la interacción de cada persona con su contexto.

En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en la concepción, se ha manifestado desde distintos ámbitos un trayecto que va desde la perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en las imposibilidades del sordo, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades; con la constante introducción de nuevos planteamientos pedagógicos que suponen, la incorporación de la Lengua de Señas (LS) en la educación del niño sordo generando un nuevo rol de éste dentro del ámbito social y por ende escolar (Domínguez y Alonso, 2004).

Este cambio de concepción, se debe a que las discusiones acerca de la discapacidad en el ámbito escolar, están dejando de ver como algo individual, perspectiva desde la cual las características físicas de los alumnos son la causa principal de sus dificultades; para ser vista como una construcción social, fruto de la interrelación entre los alumnos y sus contextos (escolar y sociofamiliar).

De tal manera que es el contexto y sus actores con sus actitudes y sus prácticas concretas el marco en el que se crean o disminuyen las dificultades y los obstáculos que, impiden o potencian las posibilidades de aprendizaje de los alumnos sordos: son las llamadas *barreras para el aprendizaje y la participación* que señalan los expertos (Alonso y Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2000).

La polémica que atraviesa la historia de la educación de los niños sordos ha estado muy polarizada entre dos concepciones; la perspectiva clínica y la perspectiva sociocultural, con las implicaciones que cada una de ellas supone para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de las personas sordas y, por consiguiente, para su inclusión o exclusión en la comunidad social y escolar en la que les ha tocado vivir.

Partir de la perspectiva clínica lleva necesariamente a concebir a las personas sordas desde los distintos grados de pérdida auditiva, la localización del déficit, las ayudas técnicas que pueden compensar o disminuir las pérdidas auditivas, audífonos, implantes cocleares, etc.; mientras que desde la perspectiva sociocultural las personas sordas se definen no por lo que les falta -la audición-, ni por lo que no son -oyentes-, sino por lo que son, personas con una capacidad lingüística que estriba en el uso temprano de la LS y que además comparten con sus semejantes una lengua, una historia y una cultura propia, que les confiere una “identidad” (Minguet, 2001; Moreno, 2000).

La respuesta educativa a los alumnos sordos no debería realizarse únicamente desde una u otra perspectiva, dado que la realidad de estos alumnos, como la de cualquier otro alumno, es multidimensional y, por ello, debe ser propuesta desde distintos planos o dimensiones. Por lo que podría ser más adecuado adoptar un concepto multidimensional (Domínguez y Alonso, 2004), según el cual los alumnos sordos tienen una pérdida auditiva de la que se derivan una serie de consecuencias o dificultades en distintas áreas, como es el lenguaje oral y el lenguaje escrito; pero además disponen de otras capacidades que les permiten adquirir tempranamente una lengua, la LS y lograr un desarrollo armónico.

Cuadro 1
Elaboración propia

PERSPECTIVAS Y POSIBILIDADES DE DESARROLLO EDUCATIVO PARA LAS PERSONAS SORDAS		
PUNTOS CLAVE	ENFOQUE CLÍNICO	ENFOQUE SOCIOCULTURAL
Personas con pérdida auditiva	Personas con discapacidad	Personas sordas
Lenguaje/lengua	Aspecto inaccesible, necesidad de rehabilitación	Lengua de Señas Mexicana
Aprendizaje	Oral y escrito	Lengua de Señas Mexicana y español escrito
Instituciones escolares	Escuela regular	Educación bilingüe
Modelo de alumno	Normalizado	Integrantes de una minoría lingüística

En el cuadro anterior se muestran las diferencias fundamentales de las concepciones de sordera, que han permeado históricamente, la atención médica y educativa del niño sordo, los elementos que en él encontramos son las diferencias entre el enfoque clínico y el enfoque sociocultural.

1.2 Sordera, la perspectiva clínica

Desde finales del siglo XIX, los pioneros en la educación del sordo entendieron que el sordo era capaz de adquirir una lengua, de aprender y de integrarse a la sociedad, a través de la adquisición y dominio de la LS, medio de comunicación natural para ellos, que les permitía acceder a la información, comunicarse e integrarse a la vida familiar y escolar en el mejor de los casos. (Sacks, 1989).

Sin embargo, a lo largo del siglo XX, esta mirada inicial de la perspectiva socio-cultural de la sordera fue desdibujándose poco a poco, a raíz del éxito de algunos alumnos sordos en el logro del aprendizaje de la lengua oral y de su comprensión a través de la lectura labio-facial, lo cual alimentó la esperanza de que todos los sordos podrían comunicarse de esta forma e integrarse sin problemas a la sociedad oyente como resultado de ello. Aunado a estos hechos, los avances tecnológicos y la postura médica de intentar “reparar” la sordera, dieron como resultado una mirada diferente hacia la misma, a la que se le conoce como modelo médico o clínico.

Bajo esta perspectiva, el sordo pasó a mirarse como un ser con discapacidad, al que debía curarse, aunque, como bien lo dice Sánchez: La sordera no se cura, ni existen prótesis de ningún tipo -incluyendo por cierto, el implante coclear- que permitan que un niño sordo adquiriera normalmente el lenguaje por la vía auditiva (Sánchez, 2007).

El modelo clínico pretende hacer todo lo posible para que el niño sordo oiga y hable, que en la mayoría de los casos, sin embargo, resulta en sordos que hablan con unas cuantas palabras, y que hacen como que entienden. El ideal impuesto por este modelo ha sido un ideal que pocos sordos han alcanzado, por lo que la gran mayoría de ellos, han quedado sin lenguaje y por ende, sin educación.

La meta que históricamente les ha sido impuesta por el oralismo a los niños y adultos sordos es la de “superar” su sordera, dejar de ser sordos, punto que no sólo es un imposible, sino un atropello a sus derechos, a la posibilidad de desarrollarse plenamente como lo que son, simplemente sordos.

El oralismo y la prohibición de las lenguas de señas, han provocado un deterioro grave en el desarrollo cultural y en la alfabetización de los sordos: “...la sordera no es en sí ninguna calamidad. Una persona sorda puede ser culta y elocuente, puede casarse, viajar, llevar una vida plena y fructífera, y no considerarse nunca, ni ser considerada, incapacitada ni anormal. Lo crucial, (y esto es precisamente lo que varía muchísimo entre los diferentes países y culturas) es nuestro conocimiento de los sordos y nuestra actitud hacia ellos, la comprensión de sus necesidades (y facultades) específicas, el reconocimiento de sus derechos humanos fundamentales: el acceso sin restricciones a un idioma natural y propio, a la enseñanza, el trabajo, la comunidad, la cultura, a una existencia plena e integrada” (Sacks, 1989).

En nuestro país, una gran parte de los sordos ha crecido sin el acceso a la Lengua de Señas Mexicana, una de las calamidades más terribles que puede padecer una persona, ya que la expresión de la lengua es un elemento esencial de nuestra condición humana, elemento que nos permite comunicarnos y a través del cual, adquirimos y compartimos información (Sacks, 1989). Sin lenguaje, una persona, no puede lograr un desarrollo intelectual acorde a su potencial, limitándose seriamente su desarrollo pleno como ser humano, así como las posibilidades de acceso no sólo al conocimiento en términos académicos, sino también una forma de negarle a una persona la integración ante su entorno.

La perspectiva clínica, biologicista de la medicalización de la sordera trasciende en las propuestas de intervención educativas y médicas que se realizan en torno a las personas sordas, permea las prácticas educativas y establece referentes relacionales entre las personas sordas y oyentes. En lo inmediato se justifica que el sordo sea sometido a un tratamiento médico que rescate en la medida de lo posible su sentido auditivo.

El resultado es que la medicina pasó a hacerse cargo de la sordera desde la perspectiva de aminorarla o en el mejor de los casos “curarla”. Ya en el siglo pasado y en el contexto de los avances tecnológicos, la implantación de dispositivos cocleares y el uso de dispositivos auditivos ha sido la vía de acción para el “remedio” más utilizado en el tratamiento clínico de la sordera, en una suerte de indiferencia por mejorar la oferta educativa, entre otros factores aledaños a la segregación de población con alguna discapacidad.

Esto es lo que se ha observado en México y en muchos otros países, la práctica social de la medicina ha reforzado la percepción de la sordera como enfermedad y sin embargo, no ha construido ningún procedimiento positivo en su insistencia por suprimirla, mucho tiene que ver con la idea y la concepción que se tiene de ella como un fenómeno de minorías.

Cuando nos referimos al tema de la educación para sordos, inevitablemente debemos contextualizar los distintos paradigmas que explican esta temática. Las diferentes concepciones existentes respecto a los sordos según Claros (2004) van desde las concepciones desahuciantes, limitantes hasta la concepción socio– cultural.

La sordera como una característica desahuciante, obedece a una concepción escueta y castrante, no por ello deja de formar parte de la concepción social alrededor de las personas con alguna desventaja física, implica muerte social e intelectual, en este caso la persona sorda es disminuida, ninguneada; su lengua no tiene importancia alguna, dado que es como lo llamaría Foucault (2000) un conocimiento oculto, se concibe a los sordos fuera de la norma social, se les cataloga como enfermos, se considera que el sordo no tiene la capacidad, ni la posibilidad de desarrollar su potencial como ser humano.

En otro momento la sordera es advertida como una característica limitante, esta visión no asume que los sordos puedan recibir algún tipo de educación regular. Aquí se produce lo que podríamos llamar la dictadura del mundo oyente sobre los sordos.

El grupo mayoritario que en este caso son los oyentes, quienes construyen la imagen social del sordo a partir de una actitud paternalista. Los Sordos son personas discapacitadas.

En esta visión se encuentra también lo que en educación para sordos se conoce desde hace ya dos siglos como oralismo y comunicación total, paradigmas que encierran los beneficios del lenguaje para los oyentes, pasando por encima de las capacidades comunicativas del sordo, desde esta línea se le observa como un sujeto con afecciones médicas curables y el implante coclear aparece en escena como la única manera de integrar al sordo al mundo “normal”.

1.3 Sordera, la perspectiva socio-cultural

Esta perspectiva reconoce que hay muchos niños, jóvenes y adultos sordos que, por distintas razones y circunstancias, se identifican a sí mismos como depositarios de una identidad positiva y para quienes la respuesta social que demandan (educativa, laboral, asistencial...) debe construirse desde el respeto y el reconocimiento de esta realidad, lo cual implica, ineludiblemente, resituar a la LSM en el lugar que le corresponde y reconocer su papel preponderante en el mantenimiento de dicha identidad.

En la historia de la educación del alumnado Sordo, ha sido a mediados de los años setenta cuando finalmente han surgido en Europa las primeras experiencias bilingües que se ponían en práctica en centros escolares. Ya en 1980 el Currículum Nacional Sueco reconocía la Lengua de Signos Sueca como lengua vehicular de acceso al currículum escolar, comenzándose también a estudiar como contenido curricular independiente. Años después, y tras una obligada evaluación de toda la experiencia, que mostraba unos resultados marcadamente positivos, y los conocimientos acumulados en este periodo, se decidió elevar los objetivos pro-bilingüismo, un valor pedagógico puestos inicialmente en la educación del alumnado Sordo, realizando en 1995 una reforma en el Currículum Nacional, la cual consistía, en pocas palabras, en el hecho de que los alumnos y alumnas Sordos de Suecia no solamente deben ser bilingües en Lengua de Signos y sueco al finalizar la etapa obligatoria escolar, sino que también deben alcanzar los mismos niveles académicos que sus compañeros/as oyentes.

En 1982 se inician también experiencias bilingües en Dinamarca, una de cuyas consecuencias más recientes fue la reforma legislativa –en 1991–, por parte del Ministerio de Educación de este país, por la que la Lengua de Signos Danesa se incluyó en su sistema educativo como contenido curricular, es decir, como asignatura independiente desde la etapa de preescolar (es interesante saber que los niños y niñas Sordos daneses superan las mismas pruebas de Inglés que los niños y niñas oyentes).

De esta forma, las personas sordas, lejos de tener incapacidad para aprender una lengua, se definen a sí mismos como bilingües y biculturales, entendiendo ambas características como capacidades y derechos (Rodríguez, 2006), en el sentido de que pueden y deben aprender dos lenguas, la lengua de signos y la lengua oral que se utilice en su comunidad, y pueden y deben sentirse miembros activos y de pleno derecho en la comunidad de oyentes y en la comunidad sorda.

La propuesta de un modelo bilingüe intercultural involucra aspectos lingüísticos, pedagógicos, antropológicos, socio-históricos, culturales, políticos y hasta administrativos. Por un lado no podemos negar que la sociedad oyente ha impuesto su visión sobre el rasgo biológico de la sordera al considerarlo como un factor discapacitante, y no como el rasgo que permite la integración de un grupo de personas que lo poseen. La sordera es un rasgo que marca las relaciones sociales de aquellos que lo tienen, impacta en su forma de ver, ser y estar en el mundo, se integran en una comunidad que difiere de la sociedad oyente.

Los sordos son poseedores de una cultura y una lengua que es diferente a la oral y la lengua se convierte en símbolo de su identidad los cohesiona, y los convierte en miembros de una minoría lingüística. Esta situación no habría de parecer extraña pues la comparten con hablantes de lenguas indígenas, sin embargo, como se ha venido señalando, al ser una lengua de señas pareciera que se encuentran en una situación de mayor discriminación ante una sociedad que mayoritariamente es oral y auditiva (Cruz-Aldrete & Sanabria, 2006; Cruz-Aldrete 2008).

El modelo sociocultural, que ha vuelto a florecer en los últimos tiempos, tiene una mirada antropológica hacia la sordera, mirada que contempla a los sordos como una minoría lingüística y cultural, que a través de sus lenguas de señas, se desarrollan como cualquier otra persona.

Desde este enfoque sociocultural, el sordo no es una persona con una carencia que requiere ser curada, es una persona con una característica distintiva, como lo es cualquier otra, por su nacionalidad, religión o raza, y que lo hace pertenecer a una minoría con características y necesidades específicas.

1.4 El alumno sordo ante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura

Una de las polémicas más interesantes y que ha ocupado por mucho tiempo a la humanidad, es la referida a la relación entre pensamiento y lenguaje. La discusión gira en torno a descubrir si el pensamiento aparece antes del lenguaje o viceversa como una necesidad inherente al ser humano que permite dar forma a sus ideas y transmitirlos a los demás.

De acuerdo a B.F Skinner y el conductismo en general, el pensamiento es una forma interiorizada del lenguaje. En esta perspectiva, todos los niveles superiores del pensamiento dependerían del lenguaje. Otra interpretación del problema la expone Jean Piaget, al plantear la adquisición del pensamiento abstracto como un proceso de transformación constante en la que el lenguaje estaría más bien supeditado al desarrollo del pensamiento. Es decir, que el pensamiento precede al lenguaje y la cognición supone un sustrato indispensable para su desarrollo.

En este sentido, se considera la siguiente explicación:

El progreso de las capacidades lógicas no puede derivarse del lenguaje, por cuanto el desarrollo intelectual es posible sin aquél. Hay en el hombre una capacidad cognoscitiva global que le sirve para organizar la experiencia, y uno de los caminos

posibles para ese propósito lo ofrece el lenguaje. En consecuencia, éste viene a ser apenas una de las manifestaciones de la función simbólica, quizás la más importante (Barrera Linares y Fraca de Barrera, 1999)

Por su parte, Lev Vigotsky ofrece una explicación conciliadora en la que establece un punto de convergencia entre pensamiento y lenguaje. Bajo esta visión, ambas instancias - pensamiento y lenguaje- coinciden y darían origen a un pensamiento verbal.

En este orden de ideas, podemos hallar dentro de la polémica descrita un planteamiento aún más amplio, como señala Barrera Linares y Fraca de Barrera en el sentido de entender el lenguaje como la facultad general que el hombre posee para comunicarse y convivir socialmente con los otros, que no se limitaría exclusivamente a las posibilidades de la palabra, sino atribuirlo a una capacidad mayor.

Esta se traduciría en establecer vínculos comunicativos a través de distintos sistemas signícos, en los cuales, el más importante, económico y funcional es la lengua. Por consiguiente, se hace oportuno explicar el concepto asumido para lengua en estas reflexiones. Se considera lengua: “al sistema lingüístico supraindividual y convencional como inventario de signos y reglas que sirve de base al habla” (Saussure 1974).

Es entendida como la parte esencial del lenguaje, el producto social de la facultad del lenguaje o su componente social. La lengua conforma convenciones sociales interrelacionadas como aspecto que existe virtualmente en cada cerebro, pero en forma completa tan sólo puede hacerlo en un conjunto de individuos que activan ese componente. Es decir, sólo se desarrolla en contacto con miembros de esa comunidad o colectivo. (Lewandowski, 1992).

En relación a las consideraciones anteriores, se tiene que el lenguaje representa la facultad universal y exclusivamente humana, producto del pensamiento y que permite traducirlo en

uno de los sistemas semióticos o sígnicos más funcionales y económicos, como lo es la lengua.

El habla se concibe como la manifestación mecánica del hablante ya que supone la articulación y una forma de expresar esa lengua. Es individual y depende de las características particulares del sujeto.

El caso de los sordos profundos, se explica si se toma en cuenta la definición general del lenguaje, que no es equivalente a lengua. Los sordos en todo caso, y por razones de privación, <escogen> un sistema lingüístico diferente, no oral, pero tampoco estructuralmente distinto de las lenguas orales, puesto que se basa en sus mismos principios, con algunas limitaciones, nada más (las relativas a la oscuridad y presencia del emisor, por ejemplo) (Barrera Linares y Fraca de Barrera, 1999).

Por mucho tiempo, se estableció una relación equivalente entre lenguaje y lengua, casi como sinónimos. Los términos se emplearon de forma indistinta. Razón por la cual, muchos fenómenos no pudieron tener respuestas satisfactorias o lo suficientemente explicativas, como es el caso de las personas sordas.

Se consideró al habla como una manifestación del lenguaje, estando ésta gravemente afectada por la ausencia o disminución de la audición. En consecuencia, al existir una disminución importante de la audición aparece una ausencia total del lenguaje.

En otras palabras, la lengua oral estaría comprometida como uno de los sistemas simbólicos, pero de ninguna manera del lenguaje. Desde este enfoque lingüístico estructuralista y marcado por la corriente psicológica conductista, el pensamiento y todo el desarrollo cognitivo estarían también comprometidos. De allí, la necesidad de rehabilitar el habla como elemento fundamental de expresión de las ideas, pensamientos y emociones. Sin ella, el desarrollo del pensamiento sería mínimo. Las implicaciones de tal situación, serían de todo tipo: educativas, lingüísticas, laborales y sociales. Por consiguiente, las personas sordas tendrían serios problemas lingüísticos y cognitivos, imposibles de superar sin una intervención especializada, basada en la reeducación de la lengua oral.

La sordera ha sido vista habitualmente como un problema sensorial cuyo síntoma más evidente es la mudez o ausencia de lengua oral, es decir, la imposibilidad de comunicarse a través de la palabra hablada. De allí, la presencia de la medicina como primer contacto en el diagnóstico de un sujeto que se sale de la norma al tener un problema físico o biológico. Por ende, un sujeto con pérdida auditiva estaría destinado a tener “trastornos de lenguaje” como aparece registrado en los tratados de psicología clínica infantil y de logopedia: “Las estadísticas efectuadas en niños sordos demuestran que a la sordera profunda corresponde una ausencia total del lenguaje, y en consecuencia, de expresión verbal” (Launay y Borel Maisonny, 1979).

Esto es, que toda deficiencia auditiva trae consigo un problema del lenguaje, desde un retardo a la ausencia total del mismo.

“Tradicionalmente la sordera era considerada como una desgracia, un padecimiento, una enfermedad o una limitación casi insalvable, que determina variaciones lingüísticas, cognoscitivas y sociales en el sujeto que la presentaba” (Valles 2000)

La mencionada autora agrega que esta visión alejó por completo al sordo de oportunidades pedagógicas dignas e impidió su aceptación como minoría lingüística y cultural. De igual modo, señala que la adaptación social, la capacidad para razonar y aprender y la posibilidad para comunicarse pasaban por el acto de hablar. Es decir, el lenguaje es entendido como sinónimo de habla y de lengua.

Al respecto, Behares (2000), explica:

“La ausencia de audición hace imposible que se llegue a percibir el habla, por lo cual la constitución de las lenguas orales en los sujetos sordos no es sino el resultado de un largo proceso de entrenamiento y no un proceso de adquisición semejante al de un niño oyente”.

En estos términos, la sordera se concibe como deficiencia o patología y al sujeto sordo como paciente o individuo incompleto que debe ser rehabilitado para compensar su déficit - el habla- y lograr una supuesta “normalidad” o funcionar en condiciones normales como el sujeto oyente.

Dicha representación de la sordera se conoce como “Concepción Patológica de la Sordera” (Behares, 2000) o “Tendencia Oralista” (Pérez Hernández, 1998). De tal modo, que se centra en una visión clínico rehabilitatoria, en la que las escuelas funcionan más como lugares destinados a desarrollar estrategias compensatorias para adquirir la lengua oral, que como espacios para aprender y crecer como individuos integrales. Dicha orientación se desprende de los lejanos acuerdos asumidos en el célebre Congreso de Milán (1880).

En este sentido, Bélles comenta: “La prescripción oralista significó que a partir de aquel momento el objetivo de la enseñanza sería el aprendizaje del lenguaje oral en sí mismo y como lenguaje vehicular de los contenidos académicos”. Sánchez (1990) argumenta que a partir de esa etapa se afianza una práctica educativa cruel, autoritaria, rígida y centrada en el poder de los oyentes a través del uso de la lengua oral.

Esta perspectiva representa una visión de la sordera entendida como tragedia para el individuo y su familia, una enfermedad que debe ser superada con el apoyo de especialistas.

Los esfuerzos realizados por más de un siglo por los seguidores y teóricos del oralismo muestran una ineficacia en la aplicación de dicho modelo educativo, prueba de ello, es que los sordos evidencian una precaria capacidad para hablar (objetivo principal de la educación oral) a pesar de los extraordinarios avances en la adaptación protésica, el desarrollo de programas de estimulación auditiva y años de entrenamiento.

Se suma a esto, una mínima inteligibilidad del habla en los alumnos oralizados y una escasa competencia en lengua escrita (lectura y escritura) lo cual afecta considerablemente su desempeño académico, laboral y social.

A todas estas manifestaciones de la supuesta incapacidad de los sordos, se le añadió lo planteado por la denominada psicología del sordo (Davis y Silverman 1971; Launay y Borel Maissonny, 1979; Ramírez Camacho, 1982) es decir, la imposibilidad de los sordos para alcanzar un pensamiento abstracto, quedándose en un razonamiento concreto. Al respecto, considérese el siguiente comentario: “Los problemas psicológicos que surgen en el niño sordo son fácilmente comprensibles. La sordera conduce a una dificultad de comunicación, a un impedimento para la adquisición del lenguaje, obstáculos insuperables que marcan su comportamiento y dificultan el desarrollo psicológico” (Launay y Borel Maissonny, 1979). En otras palabras, se habla de patologías inherentes a la sordera que son esperadas por los maestros y padres, tales como: hiperactividad, atención dispersa, agresividad o inhibición, lo cual hacía pensar en alteraciones específicas de orden psicológico.

En tal sentido, Morales (2000) acota: “Por el contrario, nunca se especuló si tales desviaciones podían deberse a la presencia de una barrera lingüística que impedía expresar los sentimientos o las ideas sobre el mundo que les rodeaba. Barrera producida y agravada por una sociedad que, no comprendía ni reconocía la existencia de una lengua natural en el sordo”. Tal concepción en la educación de los sordos, permaneció por mucho tiempo.

A partir de la revisión bibliográfica sobre la adquisición de lectoescritura en sordos, queda en evidencia la necesidad de contar con modelos explicativos específicos respecto a los procesos implicados en el aprendizaje y manejo de la lengua escrita en personas sordas, ya que en general este problema se ha estudiado aplicando modelos del aprendizaje lector en oyentes.

De acuerdo a la literatura revisada, estos modelos son insuficientes para comprender, en profundidad, la complejidad del proceso lector en sordos. Esto principalmente debido a que el niño sordo, en la mayoría de los casos, se acerca a la lectura con un bagaje de conocimientos y habilidades considerablemente diferente a los del niño oyente.

A pesar de los diversos estudios realizados, puede observarse que aún no hay claridad acerca de los mecanismos utilizados por los niños sordos para lograr desarrollar con éxito la comprensión lectora, especialmente en lo referente a la utilización de mecanismos compensatorios, que permitan superar algunas de las dificultades.

A partir de lo señalado en la literatura, respecto a la conciencia fonológica, debido a las evidentes dificultades que los niños sordos tienen para desarrollarla, cabe plantearse la posibilidad de compensación de sus limitaciones en este ámbito a través de procesos alternativos. En esta dirección diversos autores han explorado la utilización de estrategias dependientes del canal visual, como vía preferente, dada su mayor accesibilidad para estos niños (Gaustad 2002).

Lo anterior sería consistente con planteamientos de autores como Stanovich (2000), quien sugiere un modelo interactivo compensatorio para explicar el procesamiento del lenguaje escrito. Estudios efectuados en niños oyentes indican que las limitaciones en algún aspecto relevante para la lectura tienden a ser compensadas a través de otras vías de acceso al significado (Stanovich 2000).

A pesar de existir una variedad de propuestas que buscan potenciar la vía visual como posible canal para la adquisición del lenguaje escrito, la evidencia publicada respecto a la efectividad de estas estrategias es muy escasa. Una de las habilidades propuestas es la segmentación morfológica, susceptible de adquirirse por vía visual. En concordancia con Gaustad (2002), nos parece que ésta es una alternativa viable para los niños sordos, que les permitiría decodificar el lenguaje escrito y acceder al significado en forma más rápida. Esto reduciría la carga de la memoria de trabajo, mejorando la capacidad lectora. Es necesario profundizar en el estudio de esta estrategia y la posibilidad de ser entrenada.

1.5 Población sorda en México, cuantos y en dónde

La obtención de información que de una idea clara de cuántos y qué tipo de alumnos y alumnas atiende el sistema educativo de nivel básico no es tarea sencilla, existe un sinnúmero de referencias estadísticas que aportan cifras diversas unas con respecto de otras, la Secretaría de Educación Pública (SEP) maneja información que poco o nada tiene que ver con las cifras que manejan asociaciones civiles que han trabajado de manera seria en el campo de la educación especial, la información aportada por el Instituto Nacional de Estadística e Información Geográfica (INEGI) difiere también en cuánto a ésta. La utilización de tal información tiene que ver directamente en la línea de abordaje con la que decidí plantear la presente investigación.

Los datos obtenidos por el censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática en el año 2000, aportaron información en su publicación editada en el año siguiente: *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*, es una referencia muy completa en tanto que generó información a nivel nacional que devela la situación crítica de las minorías poblacionales que padecen de discapacidad, el censo referido abordó aspectos centrales como: tipos de discapacidad, causas de la discapacidad, acceso a los servicios de salud, uso de los mismos, educación, trabajo, vivienda, servicios públicos; todo ello con base en ejes o tipos de discapacidad tales como discapacidad motriz, visual, mental, auditiva y discapacidad del lenguaje.

Las unidades de análisis para efectos del presente trabajo son los niños de educación primaria que padecen sordera y están inscritos en el sistema educativo mexicano, el caso concreto a observar es el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje I.A.P.

Las variables para el caso son: educación básica, población sorda en edad escolar y dado que el ingreso, la permanencia y el nivel educativo difieren de la población con discapacidad a la escuela regular observaré aquí edades diversas. Los datos a manejar oscilarán de lo general a lo particular para la construcción de una visión que complemente los vacíos informativos sistematizados en torno a la discapacidad por sordera y la falta de coherencia de una fuente a otra.

Retomaré entonces el término de educación especial referido en el “V Congreso y Exposición de Trastornos del Desarrollo Infantil. La Educación Especial en el Distrito Federal” en el que se señala a la educación especial como:

“La Educación Especial es una modalidad de la Educación Básica y se caracteriza por pasar de un sistema paralelo y excluyente a uno integrado e incluyente, que adjunta un modelo de Escuela para Todos, donde la heterogeneidad y la atención a la diversidad se convierten en aspectos prioritarios de un enfoque educativo centrado en el proceso de aprendizaje.” (SEP, 2003)

Y la concepción de discapacidad con la que fue levantado el Censo del año 2000:

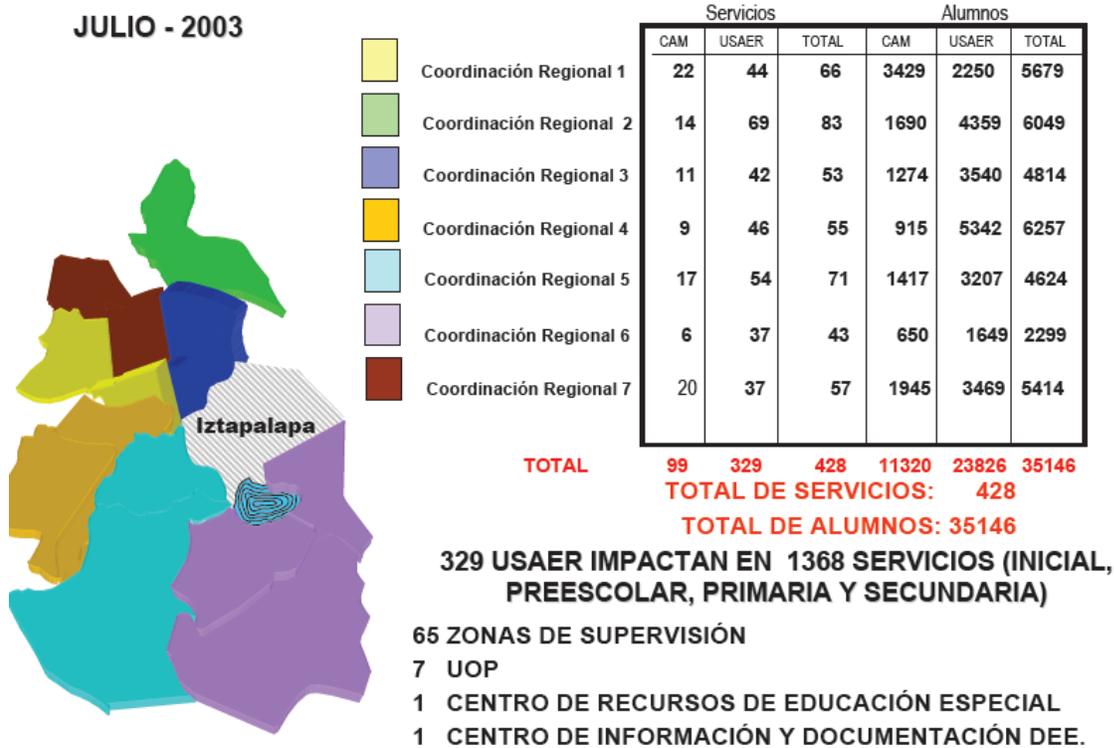
“Discapacidad: refleja las consecuencias de la deficiencia a partir del rendimiento funcional y por lo tanto, de la actividad del individuo; representan trastornos en el nivel de las personas (dimensión individual).” (Censo 2000)

Desde esta perspectiva la educación especial en el Distrito Federal pretende la inclusión integral de los alumnos con necesidades educativas especiales y las UASER en conjunto con los Centros de Atención Múltiple (CAM) son las instancias que se encargan de concretar y operacionalizar dichos planes.

Las cifras manejadas por el censo guarda diferencias con las señaladas en el documento que se elaboró a partir del Congreso de Trastornos del Desarrollo Infantil, el cual señala que la suma de hombres y mujeres con discapacidad suma un total de 159,754 personas y el texto referido por la Secretaria de Educación Pública indica a solamente 35,146 personas en edad escolar y atendidas por las USAER y CAM lo que representa el 22%.

Cuadro 2

Unidades de apoyo a la educación regular su distribución en el Distrito Federal

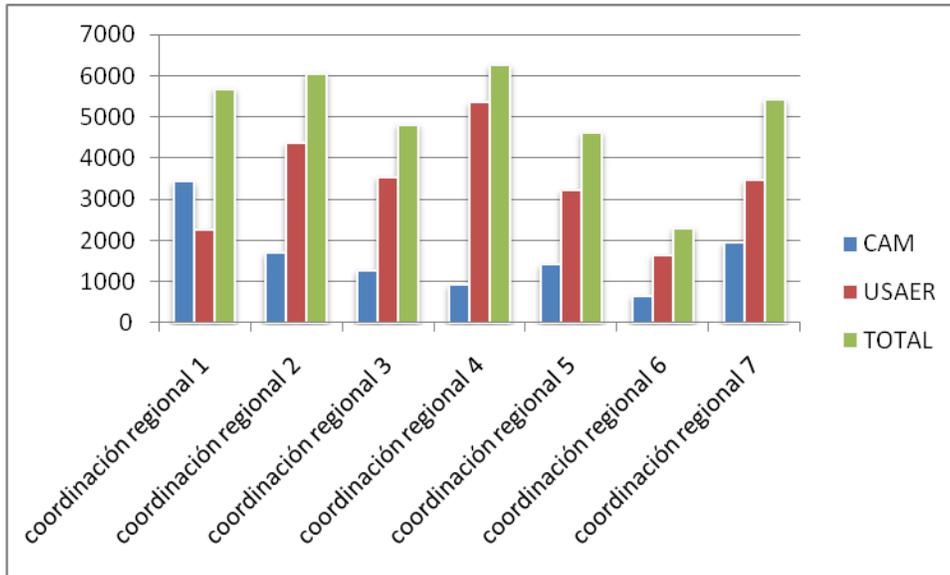


Fuente: SEP, 2003 Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.

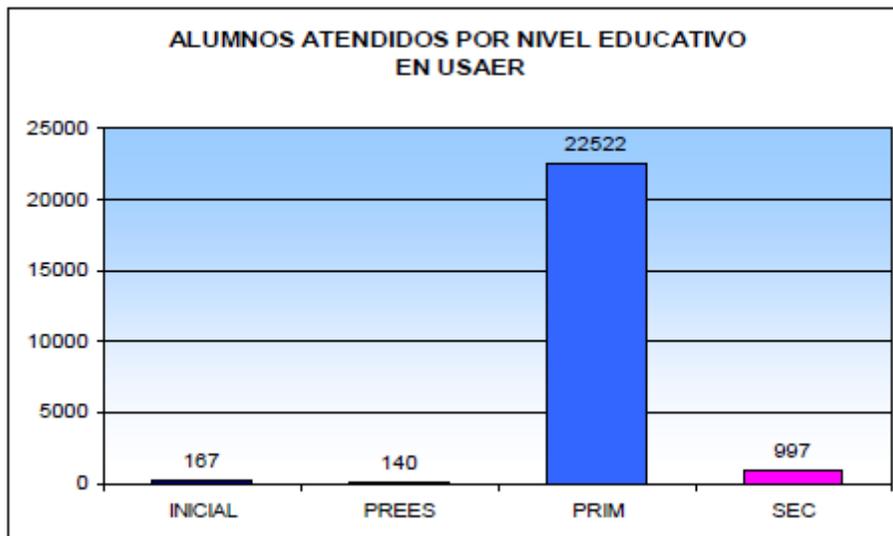
De acuerdo con el cuadro anterior existen 7 regiones de atención en el Distrito Federal que atienden a un total de 35,146 alumnos en niveles educativos que van desde educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, que a su vez dependen de 65 zonas de supervisión, de este total de planteles las USAER del Distrito Federal se encargan de la atención del 67.79% de la población que apela a modalidades de educación especial.

Lo anterior subraya la importancia de analizar la práctica educativa que se da en las USAER, no sólo por la cantidad de personas que atiende sino también por representar la opción oficial que demanda de la población con necesidades educativas especiales.

Cuadro 3
Distribución de las USAER y CAM
Coordinaciones Regionales
Distrito Federal



Cuadro 4
Alumnos atendidos por nivel educativo en las USAER



Fuente: SEP, 2003 Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.

El documento del Congreso realizado por la SEP señala que la mayor concentración de atención se observa en el nivel de educación primaria atendiendo a 22,522 personas, y en otro apartado especifica la distribución por reto a cubrir en las esferas pública y privada.

Cuadro 5

Tabla de distribución de atención de las USAER por nivel educativo

NIVEL EDUCATIVO	ESCUELAS FEDERALES	ESCUELAS PARTICULARES	TOTAL FED. - PART.	DESAFÍO DEE	ESCUELAS ATENDIDAS	SIN ATENCIÓN
INICIAL	419	86	505	419	35	384
PREESCOLAR	896	1511	2407	896	5	891
PRIMARIA	1831	960	2791	1735	1244	491
SECUNDARIA	598	398	996	509	84	425
TOTAL	3713	1332	5045	3713	1368	2345

Fuente: SEP, 2003 Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.

Si se observa el siguiente cuadro comparativo, es evidente que las sumatorias realizadas por la propia Secretaría de Educación Pública se encuentran en documentos oficiales en los que no concuerdan datos estadísticos, lo cual nos habla acerca de la gran dificultad en el acceso a datos confiables.

El único dato “correcto” está en el número de escuelas atendidas.

Cuadro 6
Escuelas atendidas en el Distrito Federal

NIVEL EDUCATIVO	ESCUELAS FEDERALES	ESCUELAS PARTICULARES	TOTAL FED.-PART.	DESAFÍO DEE	ESCUELAS ATENDIDAS	SIN ATENCIÓN
INICIAL	419	86	505	419	35	384
PREESCOLAR	896	1511	2407	896	5	891
PRIMARIA	1831	960	2791	1735	1244	491
SECUNDARIA	598	398	996	509	84	425
TOTAL	3744	2955	6699	3559	1368	2191

De acuerdo con el cuadro 6, que se presenta a continuación la población total de discapacidad es de 15, 974 con un porcentaje de 12.3% (1,964) para el caso de los niños y 9.1% (1,453) para las niñas, lo que denota una índice mayor de niños que de niñas con discapacidad, los jóvenes varones alcanzan el 16.1% (2,571) y las mujeres jóvenes el 11.4% (1,821) cifras que reflejan un mayor número de hombres que de mujeres con algún tipo de discapacidad.

En el estudio realizado se reporta qué proporción de la población con alguna discapacidad a nivel nacional asistía a la escuela, considerando la concurrencia a cualquier institución o programa educativo regular acreditado, ya fuera público o privado, para la enseñanza organizada en cualquier nivel de educación en el momento del censo (INEGI, 2001).

Considerando que las personas inician su vida escolar aproximadamente a los seis años y que la educación superior concluye alrededor de los 25 años, los resultados respecto a la asistencia escolar se centraron en los niños y jóvenes de 6 a 29 años.

Cuadro 7
Distribución de la población con alguna discapacidad
Según entidad federativa a nivel nacional

Entidad federativa	Total		Niños		Jóvenes	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Estados Unidos Mexicanos	943 717	851 583	13.7	12.5	16.1	13.1
Aguascalientes	8 859	8 162	17.1	14.6	16.7	12.5
Baja California	18 846	16 257	15.4	14.5	17.0	13.8
Baja California Sur	3 668	3 167	13.3	13.6	17.0	13.6
Campeche	8 476	7 302	12.6	12.7	15.3	13.2
Coahuila de Zaragoza	25 264	21 294	13.0	12.5	15.6	12.9
Colima	6 806	6 216	12.0	11.5	15.5	13.0
Chiapas	26 644	23 179	16.8	17.0	18.6	17.2
Chihuahua	29 916	26 271	12.0	11.2	14.9	12.0
Distrito Federal	78 000	81 754	12.3	9.1	16.1	11.4
Durango	16 945	15 107	13.4	12.0	14.9	12.2
Guanajuato	46 053	42 050	15.3	13.7	16.0	13.3
Guerrero	26 450	24 519	14.2	12.6	16.1	13.2
Hidalgo	25 203	21 973	14.3	13.9	14.6	13.0
Jalisco	72 299	66 009	13.5	12.0	16.0	12.4
México	102 198	87 143	16.0	15.3	18.3	15.7
Michoacán de Ocampo	44 312	40 853	13.7	11.9	15.3	12.4
Morelos	15 714	14 481	12.4	11.0	14.6	12.1
Nayarit	11 301	10 299	12.8	12.6	16.4	13.0
Nuevo León	37 593	32 172	11.8	11.4	16.3	12.9
Oaxaca	34 618	31 351	13.3	12.7	14.9	12.7
Puebla	43 176	39 657	14.7	13.3	16.3	13.2
Querétaro de Arteaga	11 606	10 559	16.4	15.8	16.7	13.9
Quintana Roo	6 792	5 394	17.6	18.6	18.9	17.4
San Luis Potosí	25 375	22 815	13.6	12.6	14.6	12.1
Sinaloa	26 411	21 959	13.3	12.6	17.3	14.6
Sonora	22 646	19 376	13.2	12.9	16.2	13.0
Tabasco	20 850	17 708	13.1	12.4	16.7	14.5
Tamaulipas	27 706	24 778	11.6	10.6	15.3	12.1
Tlaxcala	6 919	5 579	15.4	14.3	16.3	14.6
Veracruz de Ignacio de la Llave	71 288	65 979	12.5	11.6	15.4	12.9
Yucatán	25 034	22 740	11.8	9.9	13.2	11.6
Zacatecas	16 749	15 480	13.2	11.6	15.1	11.8

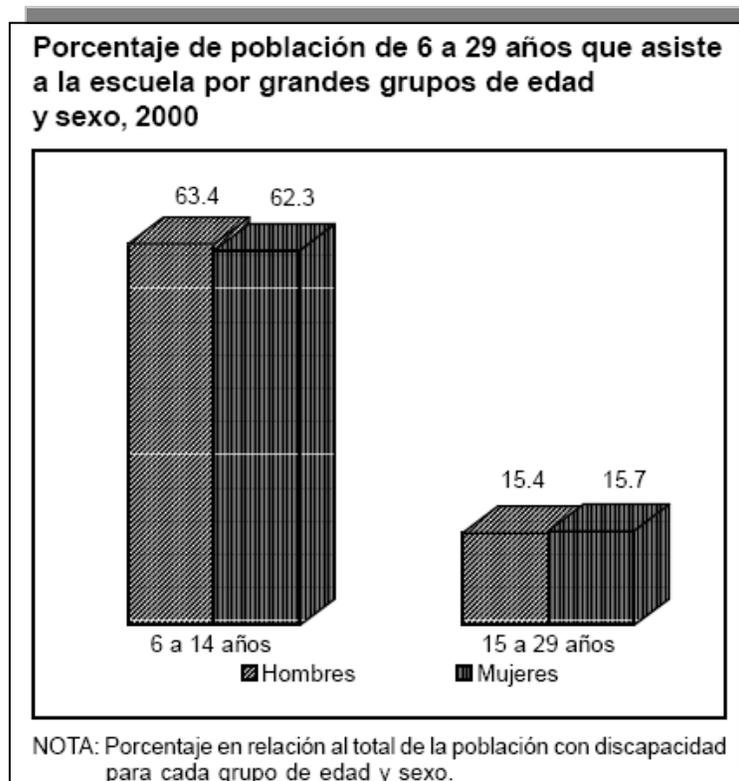
Fuente: INEGI. *XII CGPV 2000. Base de datos.*

Por sexo, el porcentaje de niños con discapacidad que asistía a la escuela (63.4%), en este grupo de edad fue ligeramente superior al de las niñas (62.3%); esto puede relacionarse, por un lado, con el peso demográfico que tiene la población masculina con discapacidad, y por otro, con los comportamientos sociales donde se da preferencia a la educación de los varones respecto a la de las mujeres. (Censo 2000)

En relación a los jóvenes de 15 a 29 años con discapacidad, 15.7% de las mujeres y 15.4% de los varones declararon asistir a alguna de las escuelas del Sistema Educativo Nacional, cabe observar la disminución sustancial del porcentaje poblacional con discapacidad que permanece en el SEN, existe una diferencia considerable de asistencia escolar de un rango de edad al parecer inmediato, los jóvenes con discapacidad de acuerdo con el documento referido abandonan las instituciones educativas.

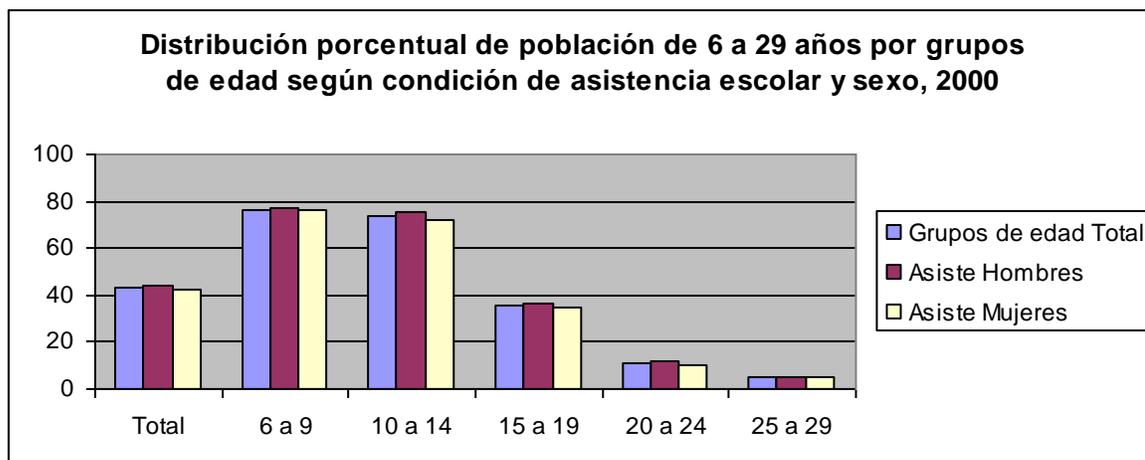
Cuadro 8

Asistencia escolar según grupo de edad



Fuente: INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos.

Cuadro 9



Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos

Una de las herramientas indispensables para la adquisición de conocimientos es el aprendizaje y desarrollo de la lecto-escritura.

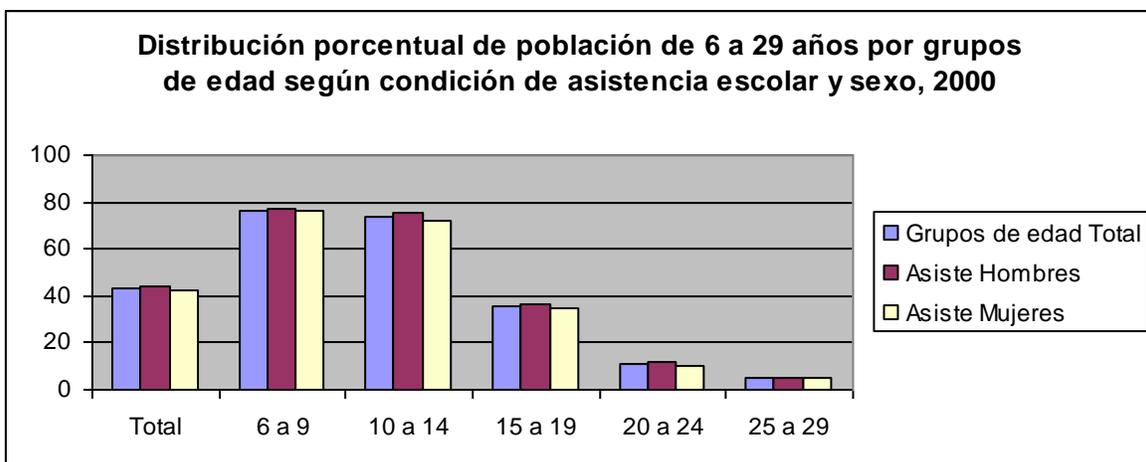
El censo del 2000 diferenció a las personas que saben leer y escribir de las que no saben, independientemente del idioma o tipo de lectoescritura que practiquen. Por estar aún en edad de asistir a la escuela, no se le aplica el término analfabeta, se le distingue según su aptitud para leer y escribir un recado. El término de persona en condición de analfabetismo se aplica a todas aquellas personas que no saben leer y escribir y que se encuentran en un rango de edad entre los 15 y los 54 años.

Se considera que un niño o una niña a los 8 años de edad deben saber leer y escribir; en el caso de la población con discapacidad, esta edad puede variar debido, en algunos casos, al tipo de discapacidad y en otros, a las limitaciones que enfrentan para acceder a los servicios educativos. Los resultados censales revelaron que mientras 4.5% del total de niños de 8 a 14 años no sabían leer y escribir, entre los niños con discapacidad esta proporción ascendió a 42.2% lo que refleja de manera clara la gravedad de la problemática en torno a las habilidades de lectura y escritura justo en el universo de estudio que abraza la presente investigación.

Por entidad federativa, se pudo observar que los estados del sureste presentaron los porcentajes más altos de niños que no sabían leer ni escribir, mientras que los más bajos se encontraron en las entidades del norte y centro de la República Mexicana. Así, el porcentaje más bajo de niños con discapacidad de entre 8 y 14 años que no sabían leer ni escribir se ubicó en Coahuila (35%,) y el más alto en Guerrero (50.3%).

Es claro que la diferencia se relaciona más con la falta de oportunidades, que con las propias características de este grupo de población.

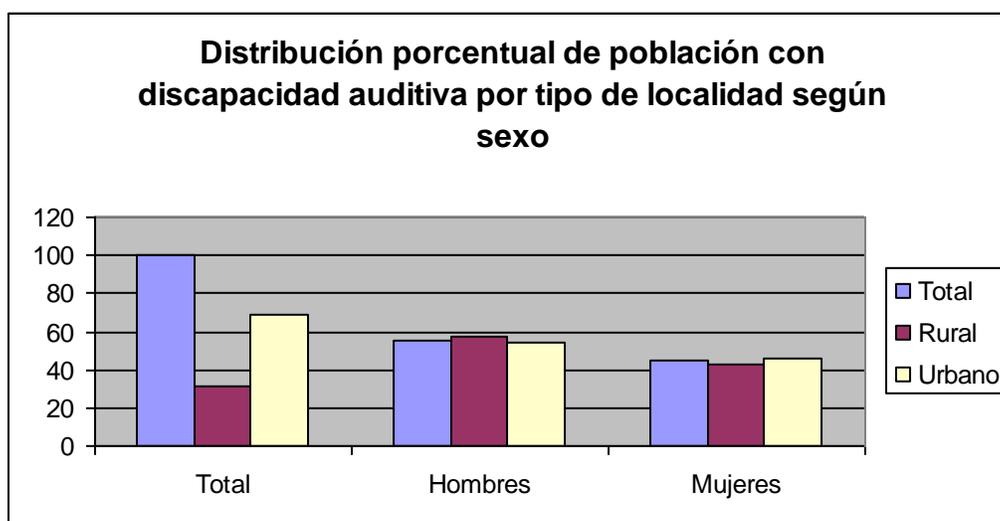
Cuadro 10



Fuente: *Elaboración propia a partir de INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos*

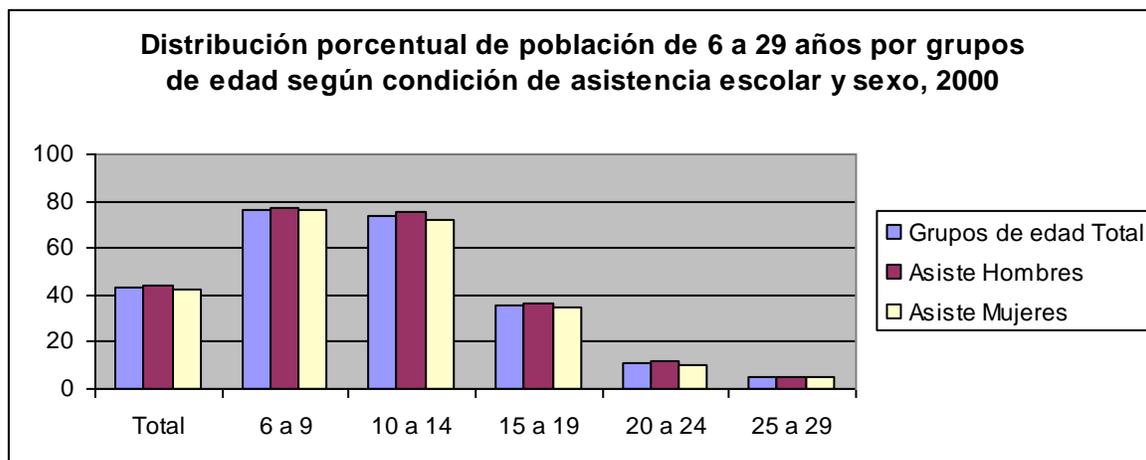
Los siguientes cuadros hacen referencia a la distribución poblacional con discapacidad por localidad, en donde podemos observar que en espacios rurales y urbanos la densidad poblacional masculina con discapacidad sigue por encima de la de las mujeres, información que refiere a la densidad poblacional que se subraya como discapacitada.

Cuadro 11



Fuente: *Elaboración propia a partir de INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos*

Cuadro 12



Fuente: *Elaboración propia a partir de INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos*

Estos datos son referidos a nivel nacional dentro del censo y posteriormente aborda las líneas de discapacidad por tipo en dónde señala que:

“Los resultados del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, reportaron casi tres personas con discapacidad auditiva por cada mil habitantes en el país, esto significa alrededor de 281 mil personas” (Censo, 2000)

El estudio aporta datos por rango de edad escolar y señala la asistencia o no a los espacios educativos, esta información tiene peso en tanto que el señalamiento que se apuntala en un contraste con los aportados por el V Congreso de la SEP son referentes entre sí, dado que si bien las cifras a continuación expuestas son de nivel nacional el mapeo que otorga la SEP no se contradice con el fenómeno a nivel macro.

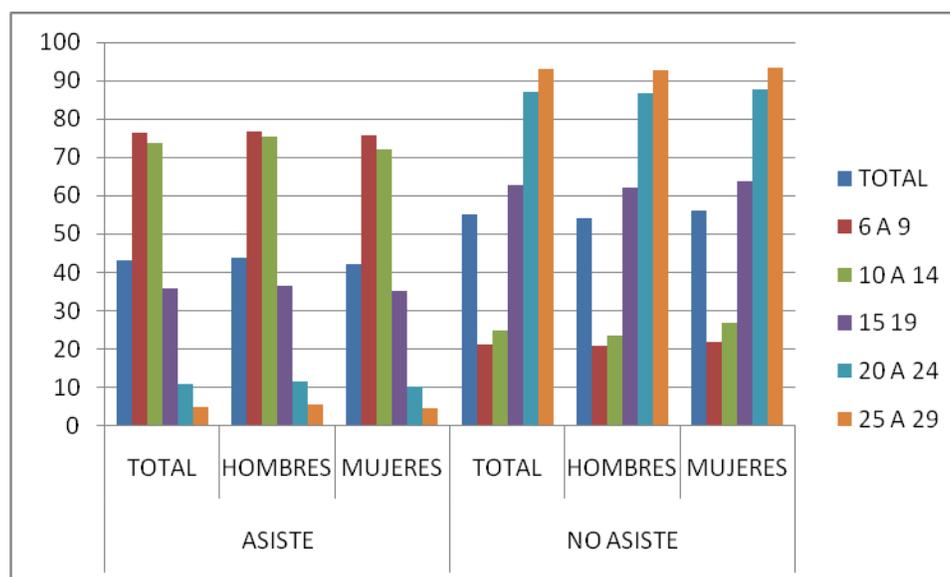
Cuadro 13

Tabla de asistencia escolar por grupo de edad

GRUPOS DE EDAD	ASISTE			NO ASISTE		
	TOTA L	HOMBRE S	MUJERES	TOTA L	HOMBRE S	MUJERES
TOTAL	43.2	44	42.2	55.2	54.3	56.2
6 A 9	76.4	76.8	75.9	21.4	21	21.8
10 A 14	73.9	75.3	72.2	25	23.6	26.8
15 19	35.8	36.4	35.1	62.8	62	63.8
20 A 24	11	11.6	10.2	87.2	86.8	87.8
25 A 29	5.1	5.5	4.7	93.1	92.7	93.5

Fuente: *Elaboración propia a partir de INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos*

Cuadro 14



Fuente: *Elaboración propia a partir de INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos*

Los datos estadísticos encontrados alrededor de la temática de la discapacidad y en específico de la sordera dan cuenta clara del camino aún por construir con respecto al conteo y registro de su población. El CENSO del 2000 es una opción de fuente informativa oficial, sin embargo existen otras fuentes oficiales de información que señalan otras cifras, el propio documento del censo señala tales diferenciaciones de un año con respecto a otro:

“La utilización de conceptos, clasificaciones y estrategias diferentes en los proyectos realizados no permite tener un panorama homogéneo sobre la población con discapacidad, ya que los datos no son comparables y el nivel de cobertura tanto en población y área geográfica también ha sido diferente” (Censo, 2000)

Es claro que la educación especial ya sea pensada para la población sorda o con aquella población que nace o adquiere por diversas causas alguna deficiencia física, está en construcción, para algunas líneas de investigación a nivel Latinoamérica la pregunta no es ya si la inclusión o la integración son mecanismos de respeto por los sujetos, en este caso sordos; las propuestas están girando en torno a la autonomía de las comunidades silentes, tal es el caso de Venezuela y Argentina con discusiones avanzadas no en la conformación de un aparato teórico pertinente, proceso por el cual atravesaron desde hace algunas décadas, sino en la implementación de modelos educativos que surgen desde los propios sordos sin constreñirse al mundo de los oyentes. De manera que mientras en México no tenemos cuenta clara de cuántos y quiénes son los sujetos con discapacidad, en latitudes del resto de América Latina los sordos y en algunos casos otras discapacidades son asumidas como diferencias culturales más que patrones de ausencias con respecto a la población con capacidades físicas “estándar”

El trabajo de lingüistas y otros especialistas interesados no sólo en la inclusión como un acto de simulación, sino en el respeto por la cultura del sordo son aportaciones recientes en nuestro país, sin dejar de lado que los procesos de conformación del aparato educativo, desde la estructuración de planes y programas emitidos en un primer momento y operacionalizados en un segundo momento por la planta docente y los propios alumnos, son elementos que dan como resultado la conformación y sistematización de la educación

especial en México, tal como la percibimos desde distintos ángulos de acercamiento, ya sea desde la recolección de datos oficiales hasta perspectivas antropológicas.

Esta conformación está signada históricamente, es resultado de procesos sociales que se manifiestan en el terreno educativo pero que sin embargo, tienen anquilosadas raíces más profundas, el asunto de la exclusión del sordo es un común denominador con otras esferas y tejidos sociales, es un asunto de negación y de rechazo por el “otro” entendiendo que el afán de normalizar y alinear a los sujetos no es el único punto de vulnerabilidad de la población con discapacidad.

Capítulo II

EL CAMINO DEL ORALISMO, LOS CAMINOS DEL BILINGÜISMO

Revisar la historia de la educación de los sordos es asomarse a controversias, posturas antagónicas o cómplices, enfrentamientos y cambios metodológicos permanentes, sin olvidar los constantes fracasos. La educación de los niños sordos profundos continua aún hoy siendo fuente de encendidas discusiones, en nuestro país este contexto ha generado disparidades y poca claridad con respecto a cómo abordar la educación especial en general y en el caso específico de la presente investigación, para la población sorda.

2.1 Experiencias educativas para la población sorda en América Latina

Oscilando de manera permanente entre dos grandes vertientes, los centros de educación especial en contextos idóneos de integración y la propuesta relativamente reciente del modelo lingüístico bicultural. En otras palabras, entre formas de educación y modalidades de lenguaje, dos problemas que continuamente se identifican o se asocian con la perspectiva con la que es concebida la sordera, dicotomías con orígenes distintos.



¿Es posible aseverar que con la resolución y/o definición de la lengua del sordo se resuelve de manera automática el problema de la educación adecuada para esta población?

Tomar postura ante cuál es la lengua de la comunidad sorda, es un paso necesario pero no suficiente para establecer las metodologías de enseñanza sin embargo. Este apartado pone sobre las concepciones sobre el sujeto sordo en el terreno educativo.

Podemos hablar de una primera época en la que el conocimiento de las implicaciones sociales del sordo se advertían distorsionadas, mal informadas (Siglo XVI-XVII) en esta etapa la sordera y la mudez estaban estrechamente ligadas, razón por la cual el concepto de “sordomudo” persiste aún en nuestros días.

A partir del siglo XVIII se inicia en Europa un código formado por signos manuales de diferentes orígenes, esta etapa fue muy importante dado que se refiere como el inicio de la defensa de la lengua de señas con el abad De l' Eppé (1712-1789) con un sinnúmero de vicisitudes propias de la época, aún en nuestros días no se han encontrado registros de la cercanía de la lengua de signos manuales con la lengua de señas tal como hoy se le concibe. (Torres 1995)

El congreso efectuado en Milán en el año de 1880 dio como resultado el reconocimiento del oralismo como metodología de enseñanza para los niños sordos, la lengua signada se relegó en casi toda Europa quedando en la clandestinidad, los profesores sordos fueron expulsados de los espacios educativos y reinsertos para ser formados bajo la filosofía educativa del oralismo. (Belles 1995).

Esta situación permaneció sin cambios en Europa, la consideración del paradigma del oralismo se reconoce hasta un siglo después en 1980, dentro del marco del Congreso de Hamburgo en donde el objetivo fue la consideración de todo un siglo de oralismo. Ahí se observó que la propuesta del oralismo como vía pedagógica no había conseguido superar ni mejorar las necesidades educativas de las personas sordas, produciendo un movimiento pendular en defensa de la lengua de señas.

En el caso de América Latina las experiencias han sido producto de procesos regionales y cada país ha tenido un camino propio con respecto a la educación especial y de manera específica para la población sorda. Cabe mencionar que a groso modo las etapas del oralismo han sido similares y compartidas tanto en Europa como en América Latina, el grado de influencia se subrayó con la figura de William Stokoe y sus aportaciones en la investigación en torno al Lenguaje de Signos Americano.

En 1960 se reconoce la Lengua de Signos Americana y es en 1970 cuando se inicia la investigación antropológica y lingüística que postula que las lenguas de señas en su estatus de lengua, son estructuralmente diferentes y contienen todos los elementos necesarios para la transmisión de la cultura de las personas sordas así como los elementos que requiere la transferencia de información abstracta y compleja.

Desde entonces han sido numerosas las revisiones a nivel mundial acerca de la riqueza lingüística de la minoría sorda, implantándose un nuevo modo de mirar y considerar dicha lengua, como una minoría lingüística.

Al establecer en este punto que la lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas, pareciera una apuesta simple, sin embargo dicha afirmación atraviesa colateralmente la configuración desde la cual se concibe la idea de la sordera, cabe entonces diferenciar dos momentos.

La sordera ha sido asumida como una discapacidad, cuando en contraste encontramos argumentos como la máxima expresada por J. King Jordan de la Universidad de Gallaudet, única universidad en el mundo para sordos, (citado por Bellés, 1995) en la que se refleja la verdadera esencia de ser sordo:

“La única cosa que una persona sorda no puede hacer es oír”.

Esta frase expone las potencialidades y los derechos del sordo frente a la vida, frente al mundo. Si la sordera es concebida como la incapacidad de una persona para comunicarse se dice de paso y sin reservas que el sordo no cuenta con la capacidad de comunicarse, la lengua de señas deja de tener sentido, trascendencia y la capacidad de oír se convierte entonces en la característica descriptiva fundamental del sujeto. Por el contrario si la perspectiva se advierte, en el punto de partida del sordo como sujeto con lengua propia la luz del proceder educativo tiene una dirección diametralmente distinta.

Sin embargo la historia nos indica que hasta el siglo XIX la sordera fue considerada primordialmente en términos médicos, no es sino hasta la aparición de investigaciones y aportaciones de corte sociológico y antropológico que se le percibe en términos distintos y de manera diferenciada para cada sociedad.

Entendiendo como marco de referencia sociedades latinoamericanas de camino ejemplar como lo es el caso de Venezuela y Argentina, países con aparatos educativos edificados desde otras configuraciones de respeto y un ejercicio real de asumir al sordo como sujeto, ciudadano con derechos en torno a su propia lengua. Veamos entonces el caso mexicano.

2.2 Historia de la educación de las personas sordas en México

La educación para los sordos en México ha sido una muestra de la marginación social en la que se instala a la mayoría de los grupos excluidos de la sociedad. Los sordos al igual que todas las personas que han sido objeto de la educación especial parecieran que conforman un grupo sin historia. Pues los datos con los que se cuentan son escasos y fragmentarios y solo nos permiten tener un panorama parcial al respecto.

Sin embargo es fundamental realizar una aproximación a los hechos que muestran la evolución de los aspectos claves de la educación de los sordos para comprender los procesos históricos que explican las características de una educación específica para esta población, así como para exponer el origen y desarrollo de los modelos de atención y los servicios educativos actuales.

Señalaré algunos acontecimientos que se advierten importantes para comprender la problemática y retos actuales en el campo de la educación para los sordos así como la influencia que representaron los viajes al extranjero de los primeros maestros mexicanos formados en este campo específico de la educación y que trajeron las noticias sobre la discusión sobre los métodos educativos de Europa y los Estados Unidos.

Para iniciar, una de las primeras referencias con respecto a las personas sordas está observada en la época prehispánica, a pesar de que los datos son casi inexistentes es posible referir algunos en los que al respecto, Jullian (2002) señala que en la literatura náhuatl se hacen algunas alusiones sobresalientes con respecto a la sordera y a la mudez sin que se hable directamente de ningún caso concreto de un sordo o mudo real, por ejemplo el sentido del oído era designado como *tlacaquiliztli*, acción de oír las cosas... además de estar relacionado con el entendimiento y el juicio, con la percepción, comprensión e imaginación-, se vinculaba también al comportamiento o disposición ética. A la mudez se le denominaba *nontli* o *nonti*. Se le daba gran importancia a la palabra al grado de que el mismo vocablo Náhuatl es un adjetivo que significa no solo hábil o sagaz sino ante todo, lo que suena bien que produce un buen sonido en la palabra.

Pero prácticamente la cosmovisión prehispánica no ha sido estudiada en lo que se refiere a la sordera. Con la colonia, se empiezan a tener mayores referencias documentadas sobre los sordos.

En esta época se legisla acerca de sus derechos civiles, por ejemplo se menciona que el sordo no podía ser tutor, ni curador, ni testigo testamentario, juez, o abogado, ni obtener otros cargos cuyo desempeño le sea imposible o sumamente difícil por causa de su sordera.

Se considera que el sordomudo no puede hablar ni sabe escribir, no podrá hacer testamento; aunque podría casarse si consta su consentimiento, y asimismo celebrar contratos consensuales pero no verbales.

Es también durante este período que algunos religiosos se interesan por crear instituciones de beneficencia pública para los marginados y los pobres. Hasta aquí el escenario es el mismo no existen en nuestro país noticias documentadas, aún referencias específicas sobre los sordos.

Después de la lucha de independencia se inicia la secularización de la instrucción pública y los establecimientos de beneficencia que dirigía el clero pasan a las manos del estado liberal mexicano. En febrero de 1861, Benito Juárez (1806-1872) decreta que se establezca inmediatamente en la capital de la república una escuela para sordo-mudos y en la inmediatez que las circunstancias lo permitieran instaurar escuelas de la misma clase en los demás puntos del país que se creyera conveniente. Esto representó el primer proyecto de una escuela específica para los sordos auspiciada por el gobierno, sin embargo, las intenciones de Juárez se vieron truncadas por la inestabilidad política del país, el afán de dominio de Napoleón III dio lugar a la intervención francesa, estableciendo como emperador del país el príncipe austriaco Maximiliano de Habsburgo (1832- 1867) quien recibió el apoyo de algunos conservadores nacionales.

Según Solana la política impuesta por Maximiliano en muy diversos campos de la función pública coincidió notablemente con las medidas dispuestas por el gobierno de Juárez: por ejemplo el emperador justificó plenamente las leyes de reforma como una necesidad indiscutible para lograr el desarrollo y progreso del país y reglamentó lo relativo a educación mediante la Ley de Instrucción Pública en 1865.

Es durante esta inestabilidad política que en 1866 arribó a México el francés Eduardo Adolfo Huet Merlo y su esposa Catalina Brodbeck, de nacionalidad alemana. Este sordo, educado en la escuela fundada por el abate L'Épée y su discípulo Sicard, (su sucesor); había viajado a Brasil para establecer la que algunos consideran la primera escuela para sordos en América Latina a instancias del emperador Pedro II.

En México L'Epée, se entrevista con el presidente municipal de la capital, que para tal fecha era Ignacio Trigueros, quien se entusiasma con el proyecto y con el apoyo del emperador; se inaugura en junio de 1866 la primera escuela de carácter público especializada en proporcionar educación a los niños y jóvenes sordos de México: se le denominó Escuela Municipal de Sordomudos y se ubicó en un inmueble situado en el antiguo Colegio de San Juan de Letrán.

Los gastos de financiamiento quedaron a cargo del ayuntamiento municipal. Se inició un periodo de prueba con la inscripción de tres niños. En enero de 1867, se les hace un examen público a estos alumnos quienes sorprenden a todos con sus grandes avances. Después de eso se impulsó el crecimiento de la matrícula de la escuela, autorizándose la inscripción de 6 niños y 6 niñas, haciéndose cargo de la enseñanza de los alumnos varones el propio Eduardo Huet, mientras que su esposa Catalina se ocupaba de las niñas.

En 1867 con el ocaso del Segundo Imperio y la muerte de Maximiliano, Juárez regresa a la capital y se da a la tarea de reorganizar el país, mostrando gran interés por la educación: a partir de ese momento es cuando puede hablarse del establecimiento de una educación pública en México. En ese mismo año, Juárez formula la Ley Orgánica de Instrucción Pública que pretendía reorganizar la educación a nivel nacional, si bien esa disposición sólo tuvo vigencia en el Distrito y los territorios que dependían directamente del ejecutivo federal.

El 28 de noviembre de 1867 se publica el decreto en el que Benito Juárez determina fundar la Escuela Nacional de Sordomudos que funcionaría también como escuela normal de profesores (6 profesores: 3 varones y 3 mujeres), la matrícula inicial era de 24 alumnos: 12 niños y 12 niñas.

El inmueble además se destina para albergar dicha institución el ex convento de Corpus-Cristi, Con este nuevo decreto el presidente Benito Juárez otorga un carácter nacional a la escuela para sordos, más se la establece como normal para la formación de profesores, con la intención de difundir esta enseñanza especializada en toda la república, no obstante en la práctica cotidiana de la escuela no representó ningún cambio radical. Sin embargo, al igual

que la Ley Orgánica para la Instrucción Pública, este decreto juarista no tuvo mayores efectos en los estados por lo que el objetivo de abrir nuevas escuelas en el interior de la república fue postergado durante mucho tiempo.

Con la fundación de la Escuela Nacional se da inicio formalmente al esfuerzo educativo para los sordos, en un primer momento solo 24 alumnos. Ahora bien, es importante señalar que tanto la escuela Municipal, como la escuela Nacional de sordomudos surgieron con el enfoque de enseñanza manual, pues era la formación de su fundador y director Eduardo Huet, quien permaneció en la escuela casi diez y seis años, once de ellos como director de la misma.

La escuela nacional de sordomudos fungía como internado para maestros y alumnos. Uno de los requisitos de ingreso para los aspirantes a ser profesores de sordos era: conocer el idioma francés. Nos llama la atención esta solicitud, sin embargo es comprensible debido a la nacionalidad del director y profesor principal, compartir un idioma constituía un elemento indispensable para la comunicación, aunque para el tema parezca un sarcasmo.

Todos los gastos de la escuela fueron cubiertos por el erario federal, a los alumnos se les daría alimento, vestido y toda clase de asistencia. Para disfrutar de tales privilegios, los jóvenes sordos debían reunir dos requisitos, perfecta salud y pobreza notoria del alumno, comprobada ante Ministerio de Instrucción que sería el que provea estas plazas.

Las materias que se enseñaban a los alumnos eran:

- La lengua española escrita, y cuando lo permita el estado del alumno, se le darán lecciones de pronunciación según el método que indicará el director a los profesores o aspirantes.
- Un catecismo de moral y lo perteneciente a la religión
- Las cuatro primeras operaciones de la aritmética
- Elementos de geografía
- Elementos de historia universal y de historia natural

- Lecciones de agricultura práctica para los niños y trabajos manuales de aguja, gancho, construcción de flores artificiales, etc.
- Para las niñas, la teneduría de libros con ayuda de un profesor del ramo.

De estas materias llama la atención la primera ya que nos permite observar que el método manual aplicado en la escuela no excluía de sus objetivos la enseñanza oral, siempre y cuando las características e intereses del alumno lo permitieran.

Otra materia digna de ser analizada es la segunda, referida a la enseñanza religiosa, puesto que contradice la orientación laica de la educación promovida por el mismo Juárez.

Conservar esta clase sobre la enseñanza del catecismo y la religión manifiesta el trato hacia las personas sordas, teñido por la compasión, la caridad y la duda sobre sus capacidades y valores morales.

El enfoque manual que imperaba en la Escuela Nacional de Sordos se mantuvo hasta 1886, durante casi 20 años la educación de los sordos en nuestro país se mantuvo hasta cierto grado alejada de la controversia principalmente desarrollada en Europa y los Estados Unidos entre los diferentes enfoques con los que se proporcionaba la educación de los sordos, ya que aunque llegaban influencias extranjeras, no impactaron de manera significativa al mantenerse la tendencia de privilegiar un enfoque manual por la influencia que todavía conservaba su fundador.

En Europa la historia de la educación de los sordos había empezado desde el siglo XVI, España fue pionera en este sentido ya que el padre Benedictino Fray Pedro Ponce de León (1520-1584) es considerado el primer instructor de sordos, puesto que había enseñado a varios discípulos sordos que provenían de familias de gran linaje con gran éxito, echando por tierra todas las ideas anteriores acerca de que los sordos no podían aprender.

En 1620 Juan Pablo Bonet (1579-1633) publica el primer libro sobre educación de los sordos con el nombre de “Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”. Cabe señalar que estos primeros esfuerzos eran a título individual y los maestros dedicaban todo su tiempo a un solo alumno, en un trabajo arduo e intenso que, no obstante, llegaba a obtener excelentes resultados en la mayoría de los casos.

Ya en el siglo XVIII, el abate Charles Michel L’Epee (1712-1789) con el auspicio de la Corona Francesa fundó en París en el año de 1760 la primera institución pública que ofreció educación a los sordos.

L’Epee se empeñó en enseñarles francés e inventó un sistema en el que las palabras eran sustituidas por equivalentes signados, para esto tomó muchas señas de la lengua que los sordos hablaban entre sí de manera cotidiana, a su método se le conoce como de signos metódicos o método francés, trató de incorporar la gramática francesa a la comunicación manual, tomando como base las señas naturales.

Por otro lado, en Alemania desde 1778 se estaba escribiendo una historia diferente, Samuel Heinicke (1727-1790) funda la primera escuela para sordos de su país y desarrolla el método llamado oral puro o método alemán, este método subraya la importancia de un enfoque exclusivamente oral, donde solo el habla fuera el vehículo de comunicación utilizado, su posición era excluyente de cualquier otro método a los que consideraba inútiles y fraudulentos. Este método, vigente hasta la fecha en algunos ámbitos, se basa primordialmente en el uso de los auxiliares auditivos, el entrenamiento auditivo y la lectura labio facial.

Se generó el advenimiento de una polémica de métodos, por un lado se encontraba el llamado método francés que privilegiaba el lenguaje mímico y la dactilología y por el otro estaba el método alemán concentrado exclusivamente en la palabra, es decir en la articulación oral y la lectura labiofacial. Respecto de esta controversia Marchesi sostiene que las posiciones de L'Epee y su método manual se impusieron en las primeras décadas del siglo XIX, posteriormente se da un giro completo a la situación en la segunda mitad de dicho siglo pues se privilegia el método alemán (oral puro) que adquiere una hegemonía mundial hasta la década de los 60 en el siglo XX.

El fenómeno de la derrota y el desplazamiento del método manual por Europa y el mundo entero al grado de querer eliminarlo por completo, podría tener sus raíces en alto grado de influencia del célebre Congreso de Milán en 1880, denominado paradójicamente “Para la mejoría de la suerte de los sordomudos”.

Este congreso resultó un verdadero parte aguas en la educación de los sordos, en él, los profesionales involucrados en la atención de los sordos, acordaron dos resoluciones:

- El congreso considerando la superioridad incontestable del habla sobre los signos para incorporar a los sordos en la vida social y para proporcionarles una mayor facilidad para el lenguaje, declara que el método de articulación debe tener preferencia sobre los signos en la instrucción y educación de los sordos y los mudos.
- Considerando que la utilización simultánea de los signos y el habla tiene la desventaja de perjudicar el habla, la lectura labiofacial y la precisión de ideas, el congreso declara que el método oral puro debe ser preferido.

Es decir, desde esta perspectiva la preocupación se centraba en que los niños y jóvenes sordos logran el aprendizaje de la lengua oral para conseguir su integración a la vida cotidiana, escolar y laboral. La lengua de señas fue prohibida y censurada, el dominio de la lengua oral pasó a ser una condición de primer plano para que el sordo tuviera la aceptación dentro de una sociedad mayoritaria.

Sin embargo, pareciera que esos vientos de polémicas no impactaban significativamente en nuestro país. Es hasta 6 años después de dicho congreso que también aquí se da un giro al enfoque educativo llevado a cabo con anterioridad, como resultado de las modificaciones que vivieron los establecimientos de Europa en este rubro, muy influidos por el congreso de Milán.

Los viajes realizados por los primeros maestros de sordos mexicanos influyeron notablemente a esta transformación en México, el primer egresado de la Escuela Nacional de Sordomudos formado como profesor, Pablo Velasco quien en marzo 1873 realiza una de las prácticas comunes entre los maestros de la época.

Es encomendado por la presidencia de la república para realizar un viaje por Europa y Norteamérica con el propósito de perfeccionarse en este sistema especial de enseñanza. Su recorrido inicia en Paris donde recibirá el apoyo de Juan González Asúnsolo, mexicano establecido en Paris, quien lo pone en contacto con las autoridades de la escuela de sordos y lo apoya para realizar las solicitudes necesarias hasta que se le permite vivir en la escuela.

Ahí se percata de las habilidades de los alumnos y señala que se ha abierto el camino de la comunicación para los sordos con los seres que le rodean a la altura de un hombre perfecto y que ningún arte o ciencia puede negársele. Observa la felicidad de que gozan ahí los sordomudos al utilizar el idioma mímico o idioma universal de los sordomudos ya que por este medio entra en comunicación con los que le rodean. Menciona los talleres que se proporcionan a los alumnos así como sus ejercicios gimnásticos.

En abril de 1883, 10 años después se comisiona a José María Márquez, otro maestro mexicano a realizar un viaje similar.

Sin embargo este viaje cuenta con una mayor organización y con objetivos más claros que su antecesor. Específicamente se le solicita visitar y en ocasiones residir en las escuelas de Francia, Alemania Italia y España, estudiar a fondo el sistema que en esta clase de enseñanza se conoce con el nombre de sistema francés (manual), para poder comprender y explicar su esencia y las diferencias que lo caracterizan respecto al sistema de la misma clase que se sigue en Burdeos y sobretodo del sistema opuesto llamado método alemán (oral puro) para informar cuál considera más racional y qué ofrece en la práctica mayores ventajas para adoptarse definitivamente en la escuela. También se le pide la observación de los procedimientos para enseñar los conceptos abstractos y el conocimiento supra-sensible o inmaterial y por consiguiente la enseñanza de la moral y de la religión.

Por otro lado se le solicita, incluso, información con respecto a la organización de las escuelas, y obtener ejemplares de los reglamentos y textos para la enseñanza, observar qué talleres se han establecido en las escuelas e indagar cuándo se inicia la asistencia de los alumnos a ellos, combinando los estudios generales con las labores de un oficio.

Mensualmente debería enviar un informe y los textos que recabara, al final de su viaje estaría obligado a elaborar un informe global para comparar los varios sistemas y diversos medios y exponer su opinión definitiva sobre cuál de esos sistemas le parece más racional o dé resultados prácticos más provechosos y por consiguiente más adecuado para adoptarse definitivamente en la escuela de México.

En los informes presentados por el profesor Márquez se refleja la transformación que estaba en proceso en las diferentes escuelas europeas, en la escuela de Paris se dio un periodo de reforma, al respecto señala: “el sistema de enseñanza que en un principio se siguió fue el de las señas mímicas mezcladas con las señas llamadas convencionales, más tarde se empleo el sistema de Valade Gabel que consiste en la supresión casi completa de las señas empleando la escritura, la dactilología y aún la palabra articulada como medio de enseñanza para dar al sordomudo el conocimiento de la lengua.

Por último se adoptó definitivamente el sistema oral puro, después del Congreso Internacional...en Milán de 1880...Este sistema predomina en la actualidad en el mayor número de escuelas en Europa”

Es decir, las señas ya habían sido excluidas por completo de la enseñanza. La postura oralista ha ganado la batalla aún en Francia, donde se encontraba la cuna del antiguo método y principal exponente y defensora del método de L’Epée. Las ideas que se gestaron en este viaje fueron cruciales así como sus consecuencias en México.

En nuestro país estaban ganando importancia las clases de pronunciación, sin embargo, la modificación definitiva hacia el sistema alemán se aceleró con esta información obtenida por el maestro mexicano en el extranjero.

La experiencia de Márquez en Europa y la información que presenta sienta las bases para una transformación radical de la Escuela Nacional de Sordomudos hacia la implementación del nuevo método oralista, incluso se le menciona como el introductor del método oral puro en México.

Una conversión de esta naturaleza representó diversos problemas para su implementación en la escuela mexicana, la disyuntiva que se plantearon las autoridades y maestros era si se implantaba a todos los alumnos o solo a los de nuevo ingreso que eran los que aún no contaban con el uso de las señas. Se decidió esto último, separar a los alumnos.

A los estudiantes nuevos que serían instruidos dentro del oralismo se les asignó un dormitorio especial, además se les estipuló un diferente horario para el recreo, con la intención de evitar el contagio con los antiguos alumnos que utilizaban la lengua de señas. Pero la estrategia no funcionó pues era imposible evitar los encuentros y la utilización de la lengua manual.

Sin embargo la tendencia a erradicarla continuó con férrea vigilancia para lograr el dominio del método oral ya que se consideraba que era el único que podía sacar a los sordos de su marginación social. Es así como la lengua de señas pasó a la clandestinidad.

Posteriormente, un maestro llamado Francisco Vázquez Gómez en otro viaje a Europa y posteriormente a los Estados Unidos llevado a cabo en 1902, observa que tanto en los Estados Unidos como en Europa la tan conocida y profunda diferencia de opiniones con respecto a los métodos de enseñanza del sordo persiste, recomienda la necesidad de ampliar la educación de los sordos a un mayor número de ellos en los estados y territorios de la república mexicana, ya que calcula que de los más de ocho mil sordomudos que hay en entonces en el país, se educan en la única escuela que existe solo sesenta y ocho de ellos, o sea menos de ocho por mil.

Señala también que La enorme cifra de nuestros sordomudos analfabéticos es bastante para obligarnos a aumentar nuestra actividad en esa parte tan importante de la instrucción pública. Por otro lado, recomienda flexibilizar el método de acuerdo a los diferentes casos e incluir como una opción la utilización del método manual o auricular aunque afirma que el método oral puro debe seguirse de preferencia, atribuyendo las condiciones de su fracaso en la escuela a la contaminación del método manual que no podía evitarse.

Sugiere también, consagrar mayor atención del gobierno a obligar a cada alumno a prender un oficio para que tengan de que vivir ya que menciona que la mayoría de ellos proviene de condiciones familiares muy humildes.

A raíz de este informe se crea una comisión encargada de analizarlo, quienes adoptan una postura radical al respecto, negándose rotundamente a flexibilizar el método oral o a combinarlo, rechazando la lamentable promiscuidad que de todas maneras jamás se ha erradicado por completo, señala que volver al método manual (para ellos superado, viejo y anacrónico) significaría poner a los sordos en una situación desventajosa para la vida, enfatizan que el método oral es el más conveniente a seguir en todos los casos de la educación de los sordos rechazando hasta las tímidas sugerencias de Márquez emitidas en el informe citado anteriormente.

La comisión justifica la escasa cobertura escolar de los sordos diciendo que el gobierno ni debe ni puede sostener en todo el país el número total de escuelas necesarias para la educación de los sordos por el gasto que implicaría para el gobierno y las molestias que representaría para sus padres el poder llevarlos. Delega esa responsabilidad en los gobernadores a los cuales pide con urgencia que envíen aspirantes a profesores de sordo-mudos para que se forme un cuerpo docente de las futuras escuelas locales.

Hasta aquí el análisis señala las dificultades que estaba teniendo el método oral para implantarse en la Escuela Nacional de Sordomudos, única del país hasta este momento (1902). El sueño del oralismo no se había cumplido, y amenazaba con convertirse en una pesadilla para la suerte de los sordos. Ya que representaba un arduo y laborioso camino para la enseñanza del lenguaje, un proceso rígido mecánico y repetitivo con resultados poco alentadores.

Por otro lado es importante señalar que la lengua de señas nunca dejó de existir, ya que al estar los sordos juntos, esta fluía naturalmente entre ellos, impulsados por esa necesidad irrefrenable de comunicarse. Aún cuando se prohibieron, sobrevivieron en la clandestinidad.

Sin embargo, la controversia no ha terminado, la historia de la educación de los sordos en México y en América Latina ha sido una historia de exclusión, en un primer término porque fue proporcionada a un escasísimo número de ellos y se concentraba en el centro de las urbes de cada país, en un segundo momento al adoptar el modelo oralista, la exclusión se acentúa desde que son privados del uso de su lengua y la capacidad de comunicarse y desarrollar su pensamiento y capacidad intelectual.

El hecho de profundizar en los estudios históricos de la educación de los sordos para poder sustentar sus demandas más elementales, es crucial. Los indicios del pasado nos permiten hacer una reflexión crítica del ayer para comprender las condiciones de hoy y planear el futuro de manera distinta.

En América Latina a partir del año 1985 los lingüistas parten de analizar las lenguas de señas de los distintos países (Massone, 1985), considerándolas como parte de la problemática central de los sordos y aportando desde su disciplina el sentido sociolingüístico.

Sin embargo aún en nuestros días en México como en otros países el oralismo insiste en que los sordos requieren rehabilitación y solamente terapia. La educación para los Sordos entonces ha sido una muestra de la marginación social en la que se coloca a los grupos señalados como minoría lingüística, obligados a incorporarse en la “normalidad” de la cultura dominante y para el caso que nos ocupa, la mayoría oyente.

La integración educativa buscaría en todo caso el respeto por el derecho de los alumnos sordos o no, a educarse en ambientes adecuados a sus necesidades fundamentales de aprendizaje y desarrollo, es una búsqueda del docente y del alumno con la finalidad de habilitar facultades y capacidades. Sin embargo vale la pena plantearse preguntas cruciales para dicha búsqueda ¿Se está alcanzando realmente la integración y la inclusión educativa? ¿Qué sucede con aquéllos actores que no logran integrarse a grupos escolares regulares o especiales? Estos son en tanto, planteamientos a desarrollar en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

EL PROBLEMA DE LA INCLUSIÓN Y LA INTEGRACIÓN

Para el tema que nos ha ocupado hasta esta línea, es necesario diferenciar conceptos de primer orden. La educación para personas con necesidades educativas especiales, sus significaciones, sus principales problemáticas y por consecuencia los paradigmas que se han mencionado para el caso del alumno sordo se ven reflejados en la práctica docente. Iniciemos por la diferenciación entre integración e inclusión, vistos como un binomio indisoluble y de procesos específicos a cada contexto educativo.

3.1 ¿Qué entendemos por integración?

La educación como derecho humano fue consagrada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1949 y ratificada en 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño, enunciado en el artículo 2. Este derecho debiera orientar las políticas educativas para cualquier niño sin discriminación alguna y ser el fundamento de la educación integradora e inclusiva, reforzando la política a favor de la diversidad cultural y una mayor difusión de la democracia. Por ello, las políticas educativas debieran ser suficientemente diversificadas y concebirse de tal modo que sean otra causa más de inclusión social, fomentando el deseo de vivir juntos (UNESCO, 1996).

Este enfoque se preocupa sobre todo por identificar las necesidades educativas del alumno, no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa. Expone que la integración educativa es la consecuencia del principio de normalización: todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad. La integración responde entonces a la capacidad de los sistemas educativos por contener la apertura necesaria para la reunión de los niños en edad escolar dentro del aula.

En esta misma línea, el trabajo de Blanco (1997), plantea que todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con compañeros de su edad y que les permitan en el futuro integrarse y participar en la sociedad. Igualmente Macotela (1999) plantea que la integración tiene su raíz filosófica en el principio de normalización surgido en los países bajos en la década de los 60.

Para ellos, la integración es educar en condiciones lo más cercanas a la normalidad, asociando este concepto al de necesidades educativas especiales con los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. A través de este concepto, se supondría que se elimina la etiquetación que ha privado en la educación especial; al asumir que el niño independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad educativa particular o no y se atiende a la persona, no a la etiqueta.

Dos de los documentos anteriormente planteados muestran el movimiento de integración educativa como el inicio de la gran reforma en los sistemas educativos de Latinoamérica y presentan las orientaciones hacia el futuro a favor de un movimiento de desarrollo inclusivo. Al respecto cabe subrayar que la educación inclusiva es un concepto más amplio que la integración, implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales y físicas.

Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de ingreso para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación, estaríamos hablando de ambientes escolares en el que pasando por la práctica de la integración, un objetivo más profundo es la de las escuelas inclusivas.

Las principales características de la inclusión apuestan por ofrecer a cada alumno las oportunidades de desarrollo académico, formativo y social, que atienda las diferencias más allá de pretender ignorarlas, curarlas o suprimirlas.

De igual forma Macotela (1999) se refiere al concepto de inclusión, denominándolo como inclusión total, plantea que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de instrucción y expresa que las ventajas o desventajas de la inclusión total dependen de la disponibilidad de recursos: físicos, humanos y técnicos por parte de las instituciones educativas.

Otro estudio que presenta la integración y su futuro en la atención a la diversidad a través de la inclusión es el desarrollado por García Teske (2003) quien expone que en sintonía con los avances en el campo, el desarrollo de la integración ha producido una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de inclusión, y se fortalece la idea de un movimiento que va más allá del ámbito educativo y se manifiesta con fuerza en otros sectores, es decir, apunta a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas.

Franco (2004) expone que la inclusividad tiene que ver con los procesos comunicativos, pedagógicos y administrativos dentro de las instituciones y programas educativos, los contextos sociales, culturales y naturales donde esos procesos tienen lugar. Plantea que la educación inclusiva es aquella que contribuye a la eliminación de barreras de tipo material y administrativo que se oponen o dificultan al acceso y progreso de las personas en el proceso de formación.

Luego de conocer los orígenes de las políticas integradoras, su conceptualización y distinción con la inclusión, es importante hacer referencia a las condiciones que favorecen la integración. Considerando ésta como un cambio importante y de primer paso que lleva tiempo, ha de conseguirse de forma gradual.

El proceso de integración debe formar parte de una estrategia global cuya meta es alcanzar una educación inclusiva (Blanco, 1997).

Entre las condiciones para desarrollar una integración exitosa, propuestas por esta autora, están:

- Actitudes positivas y acuerdo consensuado de toda la comunidad.
- Legislación clara y precisa.
- Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad.
- Capacidad de trabajo conjunto entre los profesores, padres, especialistas y alumnos.
- Currículo flexible, amplio y equilibrado y medios de acceso.
- Metodologías de enseñanza abierta y flexible.
- Recursos de apoyo humanos y materiales.
- Formación adecuada a la nueva concepción de las necesidades educativas especiales.

Con referencia al papel de la Educación Especial en el movimiento de la integración, Macotela (1999) plantea que el movimiento parte del supuesto de que la educación especial deja de ser un subsistema independiente y se asume como un apoyo directo a la educación básica. En consecuencia, desaparecen los territorios independientes de la educación especial y la educación regular.

En la experiencia mexicana, Guajardo (1999) señala una reorientación en la educación básica, de un enfoque de integración y de la vida participativa de la sociedad, que no parte de la educación especial sino de la práctica pedagógica en la educación regular, relegando el papel de la educación especial. Mientras que Ramírez y Cueto (1999) replantean el papel del educador en la educación especial a partir del Proyecto Nacional de Integración Educativa propuesto por el Gobierno de México en 1998, partiendo de la concepción de necesidades educativas especiales, optando por el cambio en la visión de déficit por una más amplia que implique los contextos escolares, familiar, social y el currículo.

Estos autores conciben al educador especial como el profesional que puede generar cambios en las prácticas educativas colaborando estrechamente con los maestros de educación regular.

En tal caso el profesional de la educación especial se visualiza como un promotor de la integración e inclusión educativa en condiciones justas, equitativas, tal como lo demanda la sociedad actual y los grupos interesados o beneficiarios.

En esta misma tónica, la integración supone impulsar una estrategia global de cambio que involucre al sistema educativo en su conjunto, es decir, tanto a la educación especial como a la educación regular. Estamos entonces ante un problema grave, en tanto hasta la fecha la educación especial en nuestro país sigue siendo el terreno en el que se desarrolla la batalla por el reconocimiento de la población sorda.

Concebir a las personas sordas como una minoría lingüística implica entonces dejar de observarse como una población objetivo de la educación especial, esta es una línea problemática que hay que definir. En el caso de la investigación que desarrollaré en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) la perspectiva asumida es la de sordera como un equitativo de enfermedad. En el caso del Instituto Pedagógico para el desarrollo del Lenguaje (IPPLIAP) la perspectiva con la que se trabaja es socio-cultural y lingüística. En ambos espacios estas diferencias se ven reflejadas en la estructuración del currículo ofrecido a los alumnos y en la propia práctica docente, sin dejar pasar la importancia de tales consideraciones, este punto será desarrollado con mayor profundidad en un apartado para ello.

En escenarios más amplios podemos observar que para cada discapacidad se han planteado metodologías y políticas públicas diferenciadas, en el caso de la ceguera existen adecuaciones distintas que con respecto a la discapacidad intelectual, auditiva o motriz.

Por lo que cabe tomar en cuenta las disparidades que aún existen y que se concretan en la toma de decisiones y en el terreno metodológico del quehacer educativo, a pesar de la emisión de la Ley General de las personas con Discapacidad en 2005.

El tema de la educación especial nos lleva necesariamente a considerar el compromiso público y social para con las personas que se enfrentan a procesos excluyentes en el sistema educativo, sin embargo, es importante recordar que la exclusión, la marginación y la segregación escolar forman parte de un sistema complejo de manifestaciones de rechazo y sujeción de personas que requieren mecanismos y transcurso distintos en la construcción de conocimiento y como primer paso de comunicación.

Es preciso hilvanar conceptos, revisar a detalle el discurso emitido por las instituciones del estado en materia educativa, para comprender desde dónde surgen las ideas de inclusión e integración, recapitular el significado de cada una de ellas y trasladar las significaciones de discapacidad a sus dimensiones de lo social y cultural; reconocer que en las prácticas educativas actuales difícilmente se encuentra el sentido de cooptencia, involucramiento, lazo social, afectividad; las propuestas aplicadas se fundamentan en el terreno de lo técnico, informativo y de capacitación en el mejor de los casos por lo que la concentración de los esfuerzos más que en el fondo, reposa en las formas.

Las personas con diversas modalidades y grados de discapacidad han permanecido, a lo largo del tiempo, en los bordes del proceso evolutivo de los grupos sociales, y por tanto del marco social general, como resultado de una variedad de respuestas institucionales, comunitarias o individuales frente al problema.

Así, la integración social de este grupo es vista como un proceso que se inicia a edades tempranas y se desarrolla a lo largo de la vida, asumiéndose como una de sus tareas sustanciales. Diversos autores (González Gómez, 1999; López Melero, 1990; Name, 2001; Rivero, 2001) acotan que la integración social de personas con necesidades educativas especiales puede ser entendida no sólo como un proceso sino también como un derecho social.

Los mecanismos establecidos por la secretaría de educación pública, para la integración e inclusión de la población con alguna discapacidad física, transitoria o permanente, descansan sobre una serie de factores de orden social y político. Estos factores no pasan inadvertidos para la construcción de los enfoques con que se mira a la población con discapacidad.

La actual política educativa, está orientada por las propuestas del Acuerdo para la Modernización Educativa de 1992, apoyada por el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación de 1970. Y ésta se apoya en una serie de propuestas nacionales e internacionales, en las que nuestras instituciones educativas y gubernamentales han firmado acuerdos y convenios de colaboración en pro no sólo de la integración, pronunciamientos oficiales en torno a la inclusión educativa no se han hecho esperar.

Por su parte las esferas de la sociedad civil que requieren de los servicios de educación especial han velado desde hace más de cinco décadas por el cumplimiento a la atención requerida para la población con discapacidad y en específico la población sorda.

Tal es el caso del Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje I.A.P. (IPPLIAP) institución que atiende a niños y adolescentes con problemas de audición, lenguaje y aprendizaje. Institución de Asistencia Privada, sin fines de lucro, que brinda sus servicios sin importar la situación económica de sus alumnos.

Actualmente atiende en primaria y preescolar, grupos de lenguaje o talleres extraescolares a un total de 133 alumnos sordos. Imparte todos estos servicios educativos bajo la metodología bilingüe y el personal que ahí labora está especializado en niveles avanzados de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

IPPLIAP es reconocido por la comunidad sorda como una de las instituciones más comprometidas con la promoción y el respeto por la LSM. Cada año se realiza un Congreso promovido por el Instituto, al que acuden más de 400 personas especialistas en el tema de la sordera, ponentes de nivel nacional e internacional, así como organizaciones de la

sociedad civil, investigadores, intérpretes de la LSM, sordos y educadores, son convocados a debatir y analizar temas de gran interés para la integración de perspectivas sociológicas y lingüísticas acordes a las necesidades del niño y el joven sordo.

Sin embargo, para que los propósitos iniciales de IPPLIAP se cumplan debe reconocerse que en el proceso de instauración y desarrollo de sus actividades sustantivas, como los de toda institución; siempre estarán delineadas por elementos, que son determinantes para conseguir los objetivos planteados en el momento de su creación.

Esta experiencia educativa si bien ya es operada no escapa a la diversidad de acciones y métodos didácticos y pedagógicos utilizados para la integración de las personas sordas al espacio áulico, la dirección de su estructuración se encuentra en terrenos donde conceptos claros forman parte de sus prácticas más difundidas.

Las dudas y los tropiezos son parte fundamental de la hechura de políticas públicas en las instituciones educativas públicas o privadas de nuestro país, existen muchos ejemplos de intenciones “integradoras” o “inclusivas” para las esferas poblacionales más vulneradas, las entrevistas realizadas recientemente a las docentes del instituto son un primer acercamiento al campo de acción concreta de los espacios educativos que abanderan el bilingüismo como un derecho de las comunidades sordas en nuestro país.

Sin embargo lograr atención pertinente para los niños sordos no es tarea fácil, en América Latina hay experiencias muy afortunadas de modelos integradores, en algunos casos hay innovadoras metodologías para cada tipo de discapacidad así como el reconocimiento a la existencia del sordo como sujeto con lengua y cultura propia, tal es el caso de Brasil, Venezuela y Argentina. Estas construcciones afortunadas tuvieron como principales actores a los padres de familia de la población sorda, fueron ellos los que fortalecieron los procesos organizativos de la sociedad civil, en el afán de encontrar mejores alternativas de educación.

En el caso de IPPLIAP las docentes reflejaron una gran ausencia de formación e interés por parte de los padres de familia, bajo diferentes perspectivas las tres opiniones consideran que el nivel de manejo de los padres en torno a la LSM es escaso. Pese a la oferta educativa para las familias, el instituto en voz de sus docentes, no ha logrado la capacidad de integración y convocatoria para este sector fundamental en la temática de interés.

(...) La LSM es un medio por el que tienen que comunicarse porque si no les cuesta mucho trabajo, hay algunos que de verdad tienen treinta señas y entonces los niños no tienen esta fluidez de lenguaje que ellos necesitarían en casa, pero si se les pide aquí y se les pide que asistan a las clases que tengan aunque sea un diccionario de señas para que en lo mínimo se vayan guiando y los niños tengan referentes de LSM en casa (...)³

(...) El nivel de la mayoría es básico, no hay una comunicación fluida, profunda a excepción de dos padres de familia que habían tomado clases aquí y otro chico de familiares sordos. Los demás señales caseras y mímica.⁴

La pretensión de plantear demasiadas insuficiencias, conduce inevitablemente a pensar el acto educativo como la panacea capaz de remediar todos los males, sin embargo aquí se trata de advertir que la atención a la población con discapacidad es un aspecto básico para la inclusión social, y es precisamente la familia la primera esfera que excluye y genera desigualdades hacia las personas con discapacidad.

La integración educativa esta en relación con el proceso social del tejido que la conforma, o en palabras del propio Durkheim, “*la educación es un proceso social*” existe entonces la

³Entrevista 1

Nombre: Lina Anahí Silva Solís

Fecha de la entrevista: 27 de Noviembre 2009

⁴Entrevista 2

Nombre: Lorena Chora Anaya

Fecha de la entrevista: 02 de Diciembre 2009

necesidad de formular el espacio educativo, como el terreno en el que las tensiones particulares ofrecen la oportunidad de construir “el otro lugar”.

(...) Mis alumnos se comunican por señas totalmente, LSM a los pequeños que no la tienen pulida, los van impulsando, haber mira esto es, con cuentos y toda esta parte estar trabajando los niños jalan unos a otros, tengo dos que siempre están apoyando a Miguel, sin decirle yo nada, y mira esto es esto (señaliza) entre ellos también van jalando al que no sabe y ellos van jalando a Miguel y a Kenia (...)⁵

La educación consiste en desarrollar todas las habilidades de las que el sujeto es susceptible, es necesario tomar en cuenta más que imposibilidades o incapacidades, las capacidades comunicativas y cognitivas con las que las personas con discapacidad atraviesan por el proceso de aprendizaje y la manera en que la estructura escolar recibe a los sujetos para impulsar su formación escolar.

La intención de esta investigación es también, construir una reflexión en torno a la construcción de espacios áulicos en los que se construya el ambiente y las relaciones sociales mínimas necesarias para el aprendizaje.

Es en este contexto la institución educativa, en el mejor de los casos desempeña una serie de actividades que están determinadas por la misión para la que fue creada, en el caso de IPPLIAP al entrar en contacto con la realidad social se comprueba la certeza con que son alcanzados sus objetivos, en tanto éstos no sean deformados, tergiversados o abandonados.

(...)En español escrito son muchos contenidos para ser la segunda lengua, si lo viéramos como primera lengua está bien, pero por eso mismo yo me atraso mucho, porque subrayo más en la LSM y no dejo cabos sueltos en el español escrito. Me cuesta mucho trabajo

⁵ **Entrevista 1**

Nombre: Lina Anahí Silva Solís

Fecha de la entrevista: 27 de Noviembre 2009

regularmente voy carrereando con el programa de la SEP, yo tengo que ver como lo veo y como lo adapto a lo que yo estoy viendo ahorita y lo que los niños marcaron como el proyecto de la semana.⁶

Es alarmante observar que las reformas y programas establecidos por la SEP en torno a la educación básica no se contemplen las adecuaciones para las personas con discapacidad, cualquiera que ésta sea, por lo contrario pocas o nulas ocasiones infieren de manera benéfica en el quehacer docente dentro de las aulas, las modificaciones que surgen de programas y reformas son por lo regular en detrimento de la práctica social y profesional del magisterio.

Para el caso del programa carrera magisterial, los maestros y maestras que trabajan en el marco de la educación especial, se incluyen de la siguiente manera:

- Sistema de evaluación
- Grado académico
- D. Los docentes de educación especial que no cuenten con los documentos probatorios de normal primaria o normal de especialización podrán presentar aquellos que acrediten estudios terminados a nivel licenciatura, afín con la especialidad que atienden.

Se advierte que la expectativa de la responsabilidad docente es débil, las contradicciones de las propuestas institucionales son profundas. Por un lado se busca la calidad educativa en términos de acrecentar la figura docente y centrar las intenciones en un mejor perfil en los alumnos y la búsqueda de integración educativa; empero los requerimientos de permanencia al frente de un grupo de tales características son las mínimas. Las disciplinas afines a las que hace alusión el párrafo citado, son relativas, existen terapeutas de comunicación humana, sicólogos, y pedagogos que a pesar de su formación universitaria no están capacitados para ejercer un papel pertinente dentro del aula.

⁶ **Entrevista 1**

Nombre: Lina Anahí Silva Solís

Fecha de la entrevista: 27 de Noviembre 2009

Las licenciaturas para formar maestros y maestras de educación preescolar, primaria y educación física cuentan con una asignatura denominada *Necesidades Educativas Especiales*, con lo que se asegura que los futuros maestros cuenten con información básica sobre las principales características y necesidades específicas de los alumnos que presentan alguna discapacidad, o bien necesidades educativas especiales derivadas de otros factores como la presencia de aptitudes sobresalientes, problemas de conducta, entre otros, así como sobre el trabajo que debe realizarse con estos alumnos.

Entonces cabe observar que la propuesta vertida en el programa de carrera magisterial se opone a las capacidades y habilidades que los profesores pueden adquirir durante su formación en las escuelas normales.

Las USAER al igual que otras instituciones privadas apostaron en un primer momento por articular los factores necesarios para ofertar la atención adecuada a la población por la que fueron creadas, en contrastante circunstancia, los programas que se definen para el sector educativo de esta rama pueden ser un elemento que abata la dirección de la práctica docente. Las docentes de IPPLIAP manifestaron un gran vacío en torno a la falta de interés promovido desde el estado por la capacitación, actualización y profesionalización del magisterio encargado de brindar atención a este sector de la población.

Uno de los hallazgos más representativos alrededor de la práctica docente es entonces la falta de capacitación y formación profesional, las tres profesoras entrevistadas mencionan que sus experiencias docentes están enmarcadas en la práctica dentro de la institución, este puede llegar a ser un elemento importante para la construcción del objeto, en torno a la profesionalización docente y la instrumentación de políticas educativas para la población con discapacidad. El congreso ofrecido por IPPLIAP cada año es un punto de referencia importante para las profesoras, así como la capacitación que imparte la directora del instituto, fuera de esos factores se hace referencia a cursos particulares y la búsqueda individual de opciones de actualización, formación en la LSM y otras estrategias de enseñanza.

(...) La capacitación en cuanto a la adquisición del idioma ha sido de manera personal, yo manejo la LSM desde hace siete años, he recibido capacitación subsidiada de manera personal, me he ido formando en contacto con mi maestra, no solo me ha dado el idioma sino también las estrategias. He acudido a cuatro de los cinco Congresos en IPPLIAP, y también he asistido a cursos del modelo integral del lenguaje, estrategias OLE, no son específicamente para trabajos con sordos pero es gente que trabaja en el ramo de la comunicación humana y finalmente tiene que ver con nuestra línea de trabajo y con las herramientas de trabajo, no he sabido de ningún programa público o gubernamental que esté interesado en este tema, siempre pago mis capacitaciones en instituciones particulares.⁷

(...) Cada año hay un congreso que organiza el IPPLIAP al que acuden especialistas del interior de la república y extranjeros y todas asistimos, Meche (directora académica del IPPLIAP) también nos da cursos de actualización y de manera particular nosotras también tomamos.⁸

Es claro que la educación especial pensada para la población que nace o adquiere por diversas causas alguna deficiencia física, está en edificación, para algunas líneas de acción de la sociedad civil, la pregunta no es ya si la inclusión o la integración son mecanismos de respeto por los sujetos, existen propuestas a nivel nacional o internacional que desde hace tiempo están girando en torno a la autonomía de las personas con discapacidad.

⁷ **Entrevista 2**

Nombre: Lorena Chora Anaya

Fecha de la entrevista: 02 de Diciembre 2009

⁸ **Entrevista 3**

Nombre: Katia Aguilar Ramos

Fecha de la entrevista: 02 de Diciembre 2009

Para el caso de Venezuela y Argentina, países que se encuentran en discusiones avanzadas, más allá de la conformación de un aparato teórico pertinente, dado que es un proceso por el cual atravesaron desde hace algunas décadas; el punto es la implementación de modelos educativos que surgen desde las propias personas con discapacidad.

Esta conformación está signada históricamente, es resultado de procesos sociales que se manifiestan en el terreno educativo pero que sin embargo, tienen raíces más profundas, el asunto de la exclusión de las personas con discapacidad es un común denominador con otras esferas y tejidos sociales, es un fondo de negación y de rechazo por el “otro”, entendiendo que el afán de normalizar y alinear a los sujetos, sin embargo no es un paraje exclusivo de la población con discapacidad.

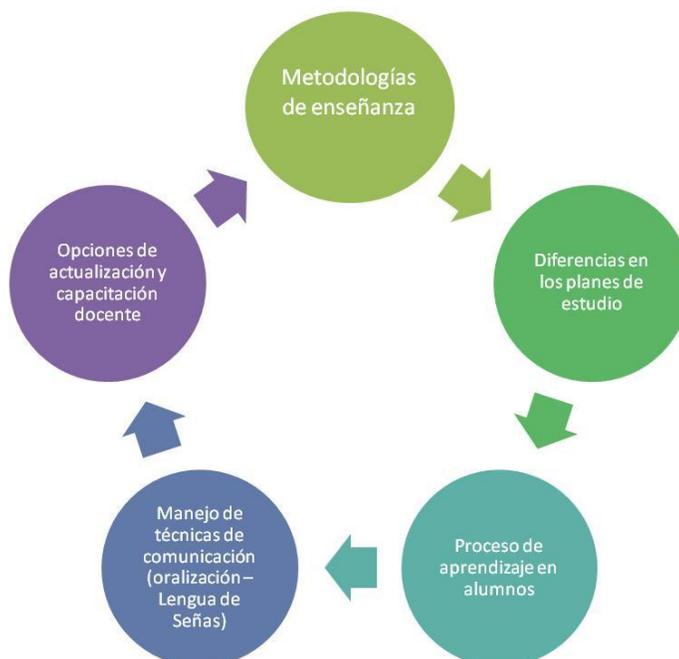
(...) Manejamos estrategias que van dirigidas a niños de origen multicultural para adquirir lectoescritura, son muy específicas y fueron creadas en EU. Aquí se trabaja con los niños sordos partiendo de la idea de que son una cultura entonces se asume ante la cultura oyente, es Optimal Learning Enviropments por sus siglas en inglés.⁹

⁹ **Entrevista 2**

Nombre: Lorena Chora Anaya

Fecha de la entrevista: 02 de Diciembre 2009

En el análisis elaborado hasta este momento podemos advertir que los terrenos por investigar de manera más profunda están colocados en las siguientes esferas:



Estas esferas son las raíces a partir de las cuales es posible replantear los matices de las preguntas y la trascendencia de las mismas, dado que las respuestas otorgadas por las profesoras, la investigación a nivel teórico y los intereses planteados desde un inicio, conforman hoy de manera clara las áreas con posibilidad de afinar y acotar la construcción de futuros instrumentos.

En términos del trayecto de la investigación resulta muy interesante subrayar que la visión que se tiene de los procesos de enseñanza y aprendizaje se vieron seriamente influidos por la observación y el primer acercamiento con las docentes de IPPLIAP, sujetos esenciales para el planteamiento a seguir para la continuación de la investigación y por ende la construcción del objeto de estudio.

La sordera como característica socio-cultural se establece a los sordos como un grupo socio-cultural con su propia lengua y cultura. Es decir como un grupo portador y transmisor de una lengua propia, que posee una estructura y una gramática, compuesta por valores y percepciones del mundo que guían un tipo de comportamiento. Una cultura es portadora de una lengua, identidad, reglas de interacción, tradiciones, un conjunto complejo de elementos que la constituyen, es desde esta posición que se analizará el proceso educativo de la presente investigación.

Capítulo IV

IPPLIAP, un estudio de caso

Con la finalidad de evidenciar las diferencias metodológicas y principalmente aquéllas de naturaleza institucional, para el presente estudio de caso se tomaron como referencia dos vertientes representativas del sistema educativo mexicano para el caso de la educación especial, USAER y CAM.

La decisión de desarrollar la investigación desde dicha perspectiva derivó principalmente de las posibilidades de acción y acercamiento a las esferas de observación en aula, la apertura de las autoridades académicas y administrativas en los tres espacios educativos y finalmente en la profundización en el estudio de las docentes y alumnos de IPPLIAP.

Por ello a continuación se enuncia la naturaleza de USAER en un primer momento y en un segundo punto se enuncia a detalle a la naturaleza y dinámica de intervención de los CAM, a nivel de investigación documental que permite contrastar las diferencias operativas y pedagógicas.

4.1 Instituto Pedagógico para Problemas de Aprendizaje I.A.P., caracterización de la metodología utilizada

IPPLIAP es reconocido por la comunidad sorda como una de las instituciones más comprometidas con la promoción y el respeto por la LSM. Cada año se realiza un Congreso promovido por el Instituto, al que acuden más de 400 personas especialistas en el tema de la sordera, ponentes de nivel nacional e internacional, así como organizaciones de la sociedad civil, investigadores, intérpretes de la LSM, sordos y educadores, son convocados a debatir y analizar temas de gran interés para la integración de perspectivas sociológicas y lingüísticas acordes a las necesidades del niño y el joven sordo.

Sin embargo, para que los propósitos iniciales de IPPLIAP se cumplan debe reconocerse que en el proceso de instauración y desarrollo de sus actividades sustantivas, como los de toda institución; siempre estarán delineadas por elementos, que son determinantes para conseguir los objetivos planteados en el momento de su creación.

Esta experiencia educativa si bien ya es operada no escapa a la diversidad de acciones y métodos didácticos y pedagógicos utilizados para la integración de las personas con discapacidad al espacio áulico, la dirección de su estructuración se encuentra en terrenos donde conceptos claros forman parte de sus prácticas más difundidas.

Las dudas y los tropiezos son parte fundamental de la hechura de políticas públicas en las instituciones educativas públicas o privadas de nuestro país, existen muchos ejemplos de intenciones “integradoras” o “inclusivas” para las esferas vulnerables, las recientes entrevistas realizadas a las docentes del instituto son un primer acercamiento al campo de acción concreta de los espacios educativos que abanderan el bilingüismo como un derecho de las comunidades sordas en nuestro país.

Lograr atención pertinente para la población con discapacidad no es tarea fácil, en América Latina hay experiencias muy afortunadas de modelos integradores, en algunos casos hay innovadoras metodologías para cada tipo de discapacidad, tal es el caso de Brasil, Venezuela y Argentina. Estas construcciones afortunadas tuvieron como principales actores a los padres de familia de la población con discapacidad, ellos fueron los que fortalecieron los procesos organizativos de la sociedad civil, en el afán de encontrar mejores alternativas de educación.

En el caso de IPPLIAP las docentes reflejan una gran ausencia de formación e interés por parte de los padres de familia, bajo diferentes perspectivas las tres opiniones consideran que el nivel de manejo de los padres en torno a la LSM es escaso. Pese a la oferta educativa para las familias, el instituto en voz de sus docentes, no ha logrado la capacidad de integración y convocatoria para este sector fundamental en la temática de interés.

(...) La LSM es un medio por el que tienen que comunicarse porque si no les cuesta mucho trabajo, hay algunos que de verdad tienen treinta señas y entonces los niños no tienen esta fluidez de lenguaje que ellos necesitarían en casa, pero si se les pide aquí y se les pide que asistan

*a las clases que tengan aunque sea un diccionario de señas para que en lo mínimo se vayan guiando y los niños tengan referentes de LSM en casa (...)*¹⁰

*(...) El nivel de la mayoría es básico, no hay una comunicación fluida, profunda a excepción de dos padres de familia que habían tomado clases aquí y otro chico de familiares sordos. Los demás señales caseras y mímica.*¹¹

La pretensión de plantear demasiadas insuficiencias, conduce inevitablemente a pensar el acto educativo como la panacea capaz de remediar todos los males, sin embargo aquí se trata de advertir que la atención a la población con discapacidad es un aspecto básico para la inclusión social, y es precisamente la familia la primera esfera que excluye y genera desigualdades hacia las personas con discapacidad.

La integración educativa esta en relación con el proceso social del tejido que la conforma, o en palabras del propio Durkheim, “*la educación es un proceso social*” existe entonces la necesidad de formular el espacio educativo, como el terreno en el que las tensiones particulares ofrecen la oportunidad de construir “el otro lugar”.

*(...) Mis alumnos se comunican por señas totalmente, LSM a los pequeños que no la tienen pulida, los van impulsando, haber mira esto es, con cuentos y toda esta parte estar trabajando los niños jalan unos a otros, tengo dos que siempre están apoyando a Miguel, sin decirle yo nada, y mira esto es esto (señaliza) entre ellos también van jalando al que no sabe y ellos van jalando a Miguel y a Kenia (...)*¹²

¹⁰**Entrevista 1**

Nombre: Lina Anahí Silva Solís

Fecha de la entrevista: 27 de Noviembre 2009

¹¹**Entrevista 2**

Nombre: Lorena Chora Anaya

Fecha de la entrevista: 02 de Diciembre 2009

¹²**Entrevista 1**

Nombre: Lina Anahí Silva Solís

La educación consiste en desarrollar todas las habilidades de las que el sujeto es susceptible, es necesario tomar en cuenta más que imposibilidades o incapacidades, las capacidades comunicativas y cognitivas con las que las personas con discapacidad atraviesan por el proceso de aprendizaje y la manera en que la estructura escolar recibe a los sujetos para impulsar su formación escolar.

La intención de esta investigación es también, construir una reflexión en torno a la construcción de espacios áulicos en los que se construya el ambiente y las relaciones sociales mínimas necesarias para el aprendizaje.

Es en este contexto la institución educativa, en el mejor de los casos desempeña una serie de actividades que están determinadas por la misión para la que fue creada, en el caso de IPPLIAP al entrar en contacto con la realidad social se comprueba la certeza con que son alcanzados sus objetivos, en tanto éstos no sean deformados, tergiversados o abandonados.

(...)En español escrito son muchos contenidos para ser la segunda lengua, si lo viéramos como primera lengua está bien, pero por eso mismo yo me atraso mucho, porque subrayo más en la LSM y no dejo cabos sueltos en el español escrito. Me cuesta mucho trabajo regularmente voy carrereando con el programa de la SEP, yo tengo que ver como lo veo y como lo adapto a lo que yo estoy viendo ahorita y lo que los niños marcaron como el proyecto de la semana.¹³

Es alarmante observar que las reformas y programas establecidos por la SEP en torno a la educación básica no contemple las adecuaciones para las personas con discapacidad, cualquiera que ésta sea, por lo contrario pocas o nulas ocasiones infieren de manera benéfica en el quehacer docente dentro de las aulas, las modificaciones que surgen de programas y reformas son por lo regular en detrimento de la práctica social y profesional del magisterio.

Fecha de la entrevista: 27 de Noviembre 2009

¹³ **Entrevista 1**

Nombre: Lina Anahí Silva Solís

Fecha de la entrevista: 27 de Noviembre 2009

Para el caso del programa carrera magisterial, los maestros y maestras que trabajan en el marco de la educación especial, se incluyen de la siguiente manera:

-Sistema de evaluación

-Grado académico

-Los docentes de educación especial que no cuenten con los documentos probatorios de normal primaria o normal de especialización podrán presentar aquellos que acrediten estudios terminados a nivel licenciatura, afín con la especialidad que atienden.

Se advierte que la expectativa de la responsabilidad docente es débil, las contradicciones de las propuestas institucionales son profundas. Por un lado se busca la calidad educativa en términos de acrecentar la figura docente y centrar las intenciones en un mejor perfil en los alumnos y la búsqueda de integración educativa; empero los requerimientos de permanencia al frente de un grupo de tales características son las mínimas. Las disciplinas afines a las que hace alusión el párrafo citado, son relativas, existen terapeutas de comunicación humana, sicólogos, y pedagogos que a pesar de su formación universitaria no están capacitados para ejercer un papel pertinente dentro del aula.

Las licenciaturas para formar maestros y maestras de educación preescolar, primaria y educación física cuentan con una asignatura denominada *Necesidades Educativas Especiales*, con lo que se asegura que los futuros maestros cuenten con información básica sobre las principales características y necesidades específicas de los alumnos que presentan alguna discapacidad, o bien necesidades educativas especiales derivadas de otros factores como la presencia de aptitudes sobresalientes, problemas de conducta, entre otros, así como sobre el trabajo que debe realizarse con estos alumnos.

Entonces cabe observar que la propuesta vertida en el programa de carrera magisterial se opone a las capacidades y habilidades que los profesores pueden adquirir durante su formación en las escuelas normales.

Las USAER al igual que otras instituciones privadas apostaron en un primer momento por articular los factores necesarios para ofertar la atención adecuada a la población por la que fueron creadas, en contrastante circunstancia, los programas que se definen para el sector educativo de esta rama pueden ser un elemento que abata la dirección de la práctica docente. Las docentes de IPPLIAP manifestaron un gran vacío en torno a la falta de interés promovido desde el estado por la capacitación, actualización y profesionalización del magisterio encargado de brindar atención a este sector de la población.

Uno de los hallazgos más representativos alrededor de la práctica docente es entonces la falta de capacitación y formación profesional, las tres profesoras entrevistadas mencionan que sus experiencias docentes están enmarcadas en la práctica dentro de la institución, este puede llegar a ser un elemento importante para la construcción del objeto, en torno a la profesionalización docente y la instrumentación de políticas educativas para la población con discapacidad.

El congreso ofrecido por IPPLIAP cada año es un punto de referencia importante para las profesoras, así como la capacitación que imparte la directora del instituto, fuera de esos factores se hace referencia a cursos particulares y la búsqueda individual de opciones de actualización, formación en la LSM y otras estrategias de enseñanza.

(...) La capacitación en cuanto a la adquisición del idioma ha sido de manera personal, yo manejo la LSM desde hace siete años, he recibido capacitación subsidiada de manera personal, me he ido formando en contacto con mi maestra, no solo me ha dado el idioma sino también las estrategias. He acudido a cuatro de los cinco Congresos en IPPLIAP, y también he asistido a cursos del modelo integral del lenguaje, estrategias OLE, no son específicamente para trabajos con sordos pero es gente que trabaja en el ramo de la comunicación humana y finalmente tiene que ver con nuestra línea de trabajo y con las herramientas de trabajo, no he sabido de ningún

*programa público o gubernamental que esté interesado en este tema, siempre pago mis capacitaciones en instituciones particulares.*¹⁴

*(...) Cada año hay un congreso que organiza el IPPLIAP al que acuden especialistas del interior de la república y extranjeros y todas asistimos, Meche (directora académica del IPPLIAP) también nos da cursos de actualización y de manera particular nosotras también tomamos.*¹⁵

Es claro que la educación especial pensada para la población que nace o adquiere por diversas causas alguna deficiencia física, está en edificación, para algunas líneas de acción de la sociedad civil, la pregunta no es ya si la inclusión o la integración son mecanismos de respeto por los sujetos, existen propuestas a nivel nacional o internacional que desde hace tiempo están girando en torno a la autonomía de las personas con discapacidad.

Para el caso de Venezuela y Argentina, países que se encuentran en discusiones avanzadas, más allá de la conformación de un aparato teórico pertinente, dado que es un proceso por el cual atravesaron desde hace algunas décadas; el punto es la implementación de modelos educativos que surgen desde las propias personas con discapacidad.

Esta conformación está signada históricamente, es resultado de procesos sociales que se manifiestan en el terreno educativo pero que sin embargo, tienen raíces más profundas, el asunto de la exclusión de las personas con discapacidad es un común denominador con otras esferas y tejidos sociales, es un fondo de negación y de rechazo por el “otro”, entendiendo que el afán de normalizar y alinear a los sujetos, sin embargo no es un paraje exclusivo de la población con discapacidad.

¹⁴ **Entrevista 2**

Nombre: Lorena Chora Anaya

Fecha de la entrevista: 02 de Diciembre 2009

¹⁵ **Entrevista 3**

Nombre: Katia Aguilar Ramos

Fecha de la entrevista: 02 de Diciembre 2009

(...) Manejamos estrategias que van dirigidas a niños de origen multicultural para adquirir lectoescritura, son muy específicas y fueron creadas en EU. Aquí se trabaja con los niños sordos partiendo de la idea de que son una cultura entonces se asume ante la cultura oyente, es Optimal Learning Enviropments por sus siglas en inglés.¹⁶

En el análisis elaborado hasta este momento podemos advertir que los terrenos por investigar de manera más profunda están colocados en las siguientes esferas:



Estas esferas son las raíces a partir de las cuales es posible replantear los matices de las preguntas y la trascendencia de las mismas, dado que las respuestas otorgadas por las profesoras, la investigación a nivel teórico y los intereses planteados desde un inicio, conforman hoy de manera clara las áreas con posibilidad de afinar y acotar la construcción de futuros instrumentos.

¹⁶ **Entrevista 2**

Nombre: Lorena Chora Anaya

Fecha de la entrevista: 02 de Diciembre 2009

Esta clase forma parte de las diferenciaciones curriculares más esenciales del IPPLIAP con respecto a otras formas de enseñanza-aprendizaje del modelo escuela bilingüe para la población sorda, en ella se abordan temas que tienen relevancia directa en torno a las características físicas concretas del sordo y su comunidad lingüística.

Durante la clase se pudo observar que los elementos bajo los cuales la profesora rige la clase, son los reflejados en el instrumento bajo las categorías de *Conductas no verbales* y *Conducta lingüística*, la docente centra las actividades y las dinámicas de participación en el trabajo en equipo y subraya de manera constante el uso adecuado de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Cabe señalar como un elemento fundamental que la docente de esta asignatura es sorda de nacimiento y el manejo de la LSM que se observa es fluido y con un ritmo señante adecuado a los alumnos que atiende, lo que le permite un desenvolvimiento firme frente al grupo. La docente cuenta con una profesora que forma parte del personal de apoyo pedagógico para el desarrollo de las clases, ésta figura es asumida por los propios alumnos para pequeños detalles tales como permisos para ir al baño y aclaración de dudas con respecto a las instrucciones impartidas por la profesora titular de la asignatura.

La siguiente esfera acentúa gráficamente los principales ejes bajo los cuales se estructuran las clases observadas, si bien en cada una de las categorías y sub categorías están presentes en la práctica docente y en el papel del alumno, se trabajó en ubicar los pilares que sostienen el ritmo y el sentido de las sesiones de trabajo. En cada una de las clases se observó de manera directa las conductas, actitudes y actividades en torno a las categorías y sub categorías a observar.



Ambas docentes utilizan gestos de manera permanente, se puede advertir que los gestos son parte cardinal del manejo grupal, los gestos acompañan y fortalecen las instrucciones e indicaciones.

Las validaciones, desacuerdos y molestias se manifiestan por medio de gestos, de esta misma manera se comportan los alumnos entre sí, manifiestan agrados o desagradados no sólo mediante el uso de la LSM sino también por medio de gestos faciales y corporales.

La disciplina de convivencia rige la dirección de la clase, a pesar de los contenidos tales como “Historia de la comunidad sorda en México”, “Personajes de la historia del sordo” entre otras, esta clase promueve la unificación de los alumnos por medio del establecimiento de reglas generales de participación en clase.

El docente inicia la clase con el ajuste espacial de los alumnos, ubica a todos de manera que el campo visual esté abierto, lo que permite que todos puedan ver tanto al docente como al resto de sus compañeros, esta acción pareciera ser fundamental para los alumnos dado que todos buscan la manera de preservar su campo visual de modo que la comunicación grupal y hacia el docente sea permanente. El docente trata constantemente de estimular que las posiciones se conserven de manera que la comunicación no se pierda.

Si bien los materiales didácticos que se utilizan advierten habilidades de retención de memoria, estímulo visual y competencias del campo de desarrollo personal; para el caso de esta sesión de trabajo no son el punto de principal atención, por el contrario dichos “(...) materiales didácticos son tomados como *pretexto* para convivir, jugar y estimular la concienciación de pertenencia a la comunidad sorda y sus códigos¹⁷”

La docente formula dinámicas grupales e individuales que permiten un acercamiento propicio a nivel inter-grupal, forma parejas y equipos de tres integrantes para desarrollar actividades que estimulan la atención colectiva y mantiene el orden de los alumnos de manera implícita. Las “actitudes nocivas” observadas son básicamente la desatención de alguno de los alumnos, la distracción se percibe en torno a las conversaciones entre alumnos, sin embargo éstas giran en torno a las instrucciones para las actividades propuestas por el docente.

El uso del pizarrón por parte del docente se limita a instrucciones gráficas, dibuja figuras y ejemplos de manera que el pizarrón sirve de apoyo, no como un eje esencial de la clase, concentra primordialmente el foco de atención en las señas hacia los alumnos y atiende las dudas sin perder su posición frontal ante el grupo.

El número de alumnos en clase es de 16 niños, de los cuales 5 utilizan un instrumento de apoyo auditivo, ninguno de ellos utiliza el implante coclear y a pesar de ello tanto la clase impartida por la docente como los códigos de comunicación de los alumnos reposan sobre el uso de la LSM.

El tiempo dedicado a esta clase es de dos horas, en la primera hora se abordaron temas de historia y durante la segunda hora se utilizaron materiales didácticos que apoyan los procesos de convivencia y estímulo por el trabajo colectivo.

¹⁷ Fragmento de la entrevista realizada a la profesora Valeria Suárez

Es interesante señalar que los alumnos atienden de manera constante las expresiones tanto de la docente como las de sus compañeros de clase, la clase se desarrolló sin descansos de por medio, en un ritmo adecuado y bajo dinámicas que permitieron que la atención grupal no se viera disminuida.

El número de alumnos asistentes a la clase es de 13, todos ellos con sordera profunda prelocutiva y prescindieron del uso de aparatos auditivos o implantes cocleares. La docente es también sorda prelocutiva de nacimiento y cuenta con la ayuda del personal de apoyo pedagógico.

Durante esta sesión se observó que la distribución espacial es el primer punto de las actividades del salón de clase, las mesas utilizadas están diseñadas de modo que es posible conformar un círculo que permite la visión grupal pertinente para mantener el espacio visogestual adecuado a las características de sordera de los alumnos.

El taller de cuento estimula en los alumnos la estructuración lógica de oraciones y enunciados, las historias se cuentan en LSM en su totalidad y el uso de los cuentos es interactivo, es decir tanto las docentes como los alumnos son participes de hilar la historia, comentarla y ayudar a la comprensión “lectora”.

Se contaron dos cuentos cortos “Mariana la gallina” y “Un gato llamado José” ambas historias en torno al proyecto del bimestre, *Mi familia*. Los alumnos participan de las dudas en clase y las docentes preguntan constantemente acerca del vocabulario contenido en los cuentos. Es importante señalar que ambos cuentos son compartidos totalmente en LSM, no se utiliza en ningún momento la oralización.



La clase se observó fundamentalmente en torno a dos categorías, *Materiales didácticos* y *Distribución espacial*, dado que la asignatura es Taller de cuentos se esperaba encontrar únicamente libros, cuentos y/o pequeños relatos, sin embargo se halló que se estimula también la construcción de historias en torno a la vida cotidiana de los alumnos, mediante el uso fotografías de la familia y se busca que los niños relaten en una pequeña historia con referencia a su vida familiar.

En el salón de clase existen fotografías de alumnos y docentes, en las que se hace referencia a la seña de cada uno¹⁸, esto con la intención de promover la memorización de los nombres de los compañeros y las maestras.

Cabe anotar que la LSM es en esta clase es también tomada como eje esencial de enseñanza y aprendizaje, las historias contenidas y expuestas por parte de cada alumno reforzó el repaso de vocabulario y la adquisición de nuevas señas.

¹⁸ En la cultura del sordo existe una forma específica de nombrar a las personas, sin deletreo se asigna una seña que alude a las características físicas de la persona. Regularmente se utiliza la seña de la letra con que inicia el nombre y se ubica en el espacio viso-gestual, de esta manera cuando se entabla una conversación es común que las primeras preguntas para establecer un dialogo se pregunte... ¿Cuál es tu nombre? La respuesta es la seña con la que se reconoce a la persona en la comunidad sorda.

Una vez trabajados los cuentos y las historias familiares de los alumnos, se trabajó con tarjetas señantes, un total de 150 aproximadamente, se abordaron en un orden lógico de campos semánticos.

Las tarjetas señantes son un recurso común de la metodología de enseñanza aprendizaje de las escuelas bilingües, la tarjeta contiene el dibujo de objetos, lugares, colores, personas y animales; contiene también el nombre escrito y al reverso se ubica la seña con la que se nombra el objeto. La docente muestra la parte del objeto y el señalamiento en lengua escrita, los alumnos señalizan mediante la LSM. Los alumnos recuerdan la seña y en caso de no hacerlo, la docente estimula con ejemplos para su realización.

Se observó que los alumnos del grupo 2.-“B” tienen un manejo vasto de la LSM, la dinámica construida en torno a este material didáctico refuerza, además de vocabulario la conversación entre alumnos y docente, los niños hacían referencia a objetos que había en casa, frutas de su agrado, ejemplos de utilización de señas en el entorno escolar.

En esta etapa de la sesión las docentes encuentran el espacio idóneo para la “corrección” de las técnicas de señalización y la manera en que las señas deben ser utilizadas. Lo que indica que las tarjetas apoyan no sólo la adquisición de nuevas señas y el repaso de aquellas que los alumnos ya adquirieron.

La planeación y la implementación de recursos didácticos adecuados para las personas sordas en el salón de clase, convierte el uso de la LSM -dentro y fuera del espacio escolar- en una práctica lingüística que se ve retroalimentada por el reconocimiento cotidiano de la lengua natural del sordo en el salón de clases.

Este contexto se creó manera idónea debido a la distribución espacial con la que se contó en el salón de clase, las mesas distribuidas en círculo y la visión abierta para cada uno de los presentes, permitió que el lenguaje de señas fluyera de manera prácticamente automática, las docentes procuraron en todo momento que los alumnos mantuvieran la atención

colocada en el alumno señante y los alumnos por su parte encontraron contenidos que responden a su lengua y a su contexto de vida real.

La planta docente del grupo está conformada por dos maestras, en este caso la titular del grupo y la docente de apoyo pedagógico son normo oyentes, a pesar de ello la clase es impartida totalmente en LSM y no utilizan ninguna técnica de lectura labio facial.

La clase impartida durante la observación fue bajo los contenidos de la asignatura correspondiente a matemáticas y estuvo distribuida en dos etapas, en su primera fase se compartieron instrucciones y se repasó el contenido por abordar en la sesión del día dentro del salón de clase, posteriormente se continuó la clase en el patio principal de la escuela.

En tanto las docentes y los alumnos estuvieron en el salón de clase, es importante señalar que la distribución del espacial con respecto al mobiliario, difería de las observaciones anteriores, no había mesas para conformar un sólo equipo, los pupitres son individuales y están distribuidos en el salón de clase de manera que se conforma un círculo con el pizarrón de clase como centro de atención.

El tema del día fue, *Unidades de medición* y se buscó la asimilación de la noción del metro en los alumnos, como una de las unidades de medida más utilizadas en las diversas actividades cotidianas; la instrucción fue medir el patio por medio del uso del metro, éste fue simulado con un trozo de estambre. Los alumnos debían medir en equipos el ancho y largo del patio y comparar los datos recabados con el resto de los equipos del grupo.

Las docentes únicamente coordinaron la distribución equitativa de los equipos en un orden igualitario entre hombres y mujeres, posteriormente observaron que los alumnos realizarán la actividad propuesta.

En esta sesión se observó bajo las esferas más sobresalientes de acuerdo con la estructura de la clase, líneas colocadas en torno a *Conductas no verbales*, *Conducta lingüística*, y *Distribución espacial*.



La dinámica de la clase permitió que los alumnos tomaran decisiones con la distribución de su propio espacio, tanto en el aula como en el patio, de manera que se ubicaron por sí mismos y con su equipo de trabajo; lo cual dio señales de cómo la distribución espacial está dominada por el grupo. Para la realización de las actividades, los niños se distribuyeron libremente por todo el patio, en las ocasiones en que su “ruta de trabajo” interfería con alguna de los otros equipos se acordaron turnos para la medición del espacio, la LSM se advierte, utilizada de manera fluida y sin resabios.

En este sentido es importante mencionar que los alumnos tienen la libertad de comunicarse entre sí, dado que la dinámica propuesta por las docentes se apoya principalmente en la convivencia colectiva, lo que suscita en mucho la participación de alumno a alumno. Las expresiones visuales de los niños se ven favorecidas por la estimulación del docente y por un ambiente expresivo entre los alumnos.

Una vez más se confirma que los gestos utilizados para las actividades de las clases son elementos constitutivos de la LSM y de su manera de permear la comunicación alumno-docente, alumno-alumno. Las conductas entre los alumnos pueden ser observadas por los docentes no sólo por las señas que los alumnos realizan, sino en gran medida por los gestos que acompañan el dialogo.

La actividad desarrollada en el patio dio lugar a que estos elementos fueran advertidos con mucho mayor claridad y entendimiento, las docentes se acercaban e intervenían de acuerdo con el ritmo señante de los alumnos y obedeciendo principalmente a los gestos de empatía o desacuerdo entre los alumnos. Esto permitió que los alumnos mostrasen libremente acuerdos y/o desacuerdos con uno u otro compañero y estas expresiones se presentan siendo respetadas por el docente, quien busca que las manifestaciones de divergencias entre los alumnos sean formuladas con respeto y resueltas mediante el dialogo.

La búsqueda del trabajo en equipo es un elemento que se ve reforzado por el seguimiento que hace la docente y el personal de apoyo pedagógico, todo ello mediante el uso de la LSM. En este grado y grupo tampoco se observan prácticas de oralización ni técnicas de lectura labio facial y los alumnos no utilizan aparatos auditivos o implantes cocleares.

El cuerpo docente de este grupo está compuesto también por la profesora titular y una docente de apoyo pedagógico, la profesora titular es sorda profunda prelocutiva y la docente de apoyo pedagógico normo oyente, ambas trabajan frente al grupo bajo la LSM de manera permanente.

En esta sesión los alumnos desarrollaron su clase en un primer momento en torno al libro de texto “Español lecturas”, en él abordaron lecturas de tipo descriptivo, las docentes escribieron el texto en el pizarrón y posteriormente señalaron el contenido con LSM, la estructura gramatical del texto se vio modificada de acuerdo con la estructura de la lengua de señas, las palabras que los alumnos no conocían fueron señalizadas y explicadas una a una.

Durante la clase se observaron de manera primordial los materiales didácticos utilizados y la conducta lingüística tanto de los alumnos como de las profesoras, esto permitió dar cuenta de la manera en que se progresa en estas esferas, debido a que se realizó también la observación del Taller de cuento en el grupo de 3.-“B”, estas observaciones abonan elementos de análisis a la noción de cómo se transitan los procesos de lectoescritura y la conformación de las estructuras de la LSM en plena interacción con la estructura de la lengua escrita del español.



Debido a la traducción del texto escrito a las Lengua de Señas, es posible observar la ausencia de artículos y la presencia de señas, modificaciones necesarias para dar coherencia al español escrito, las señas son incorporadas en la explicación y reflexión del texto al interior del grupo, de esta manera se garantiza la asimilación idónea de los alumnos frente a un texto con estructura gramatical distinta a la de su lengua natural, la LSM.

La estructura diferenciada de una lengua a otra lleva necesariamente a que las docentes realicen adecuaciones didácticas y pedagógicas para el abordaje de temas de tipo “oficial”, para el caso de la educación de personas sordas en el primer ciclo de educación primaria básica es un ejemplo claro, más aún si se observa que durante esta clase se abordó el tema

de los *Pronombres* mediante el uso de materiales didácticos muy austeros y que sin embargo, aportaron significativas ventajas en la comprensión del alumno.

Los pronombres tales como: *Yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos, ellas, y todos* fueron un elemento de la asignatura español por repasar, por medio de un pequeño pizarrón blanco se demostró la forma en que la metodología bilingüe no requiere más que la formación adecuada de la planta docente y los elementos claros que conforman la LSM.

Se formó un círculo integrado por todos los presentes en el salón de clase, posteriormente la docente señalaba a las personas o persona con la que se relaciona el pronombre, posteriormente los alumnos señalaron el pronombre y la docente pedía a alguno de ellos que anotara la respuesta en el pizarrón blanco.

Apoyándose en el campo visual de los alumnos, el señalamiento directo de la o las personas, el tema fue tocado con gran entusiasmo por parte de los alumnos y abordado de manera muy sencilla por las docentes.

Una vez realizada esta parte del ejercicio las docentes escribieron oraciones incompletas a las que los niños debían complementar con el pronombre correcto, de esta manera se transpolan los elementos que componen la estructura de la lengua escrita a la comprensión de las personas sordas, como un claro ejemplo de los esfuerzos docentes, pedagógicos y didácticos con éxito en la comprensión lectora y escrita de los alumnos sordos.

Con materiales de apoyo didáctico tan elementales como un par de pizarrones de diferentes tamaños las docentes transmiten nociones básicas del español escrito, respetando las estructuras gramaticales de cada lengua; sin soslayar la importancia de una sobre la otra se busca que los alumnos sordos adquieran la aprehensión de la lectura y la escritura y no por ello estorbar a las necesidades de aprendizaje coherentes con la estructura lingüística de la comunidad sorda.

Durante las observaciones realizadas en el IPPLIAP se mencionaron de manera frecuente entre las entrevistas realizadas, el estímulo artístico y la búsqueda de la sensibilidad ante el arte en los alumnos. Este Instituto ofrece a sus alumnos clases de pintura, grabado, tejido y artes plásticas, todo ello como pieza elemental del currículo y de la formación de alumnos con sentido humano y artístico.

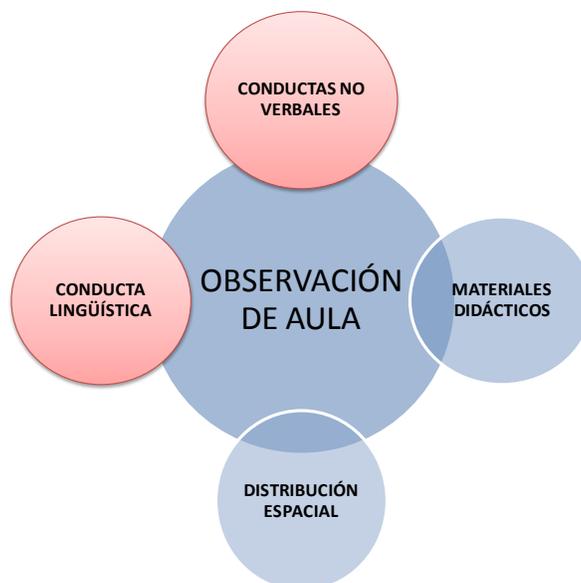
La decisión de observar esta clase estriba en que la formación en áreas humanísticas en los alumnos de las escuelas regulares pareciera más un discurso que una práctica, es sabido que las personas sordas desarrollan artes plásticas de manera magistral, así como piezas de expresiones corpóreas de gran expresión, que la escuela fomente la expresión gráfica de su población tiene una relación directa con el estímulo, uso y placer de los sentidos que son capaces de desarrollar, esto con la intención de enaltecer las habilidades con las que si cuentan los alumnos.

La clase es impartida por un profesor oyente con un manejo excelente de la LSM, en este caso no se encontró la figura del apoyo técnico pedagógico, el docente maneja los grupos del Instituto desde preescolar hasta sexto grado de primaria.

Existe una constelación de posibilidades que derivan en efectos de tipo humano, la palabra del sordo no está puesta en sus habilidades fono articuladoras y sin embargo, la existencia del niño sordo no se reduce a la voz –ausente-, está ubicada en la presencia de signos corporales, el primero de ellos el acercamiento del sujeto a una imagen clara de su propio cuerpo.

La observación realizada durante la clase del Taller de pintura, refleja la búsqueda del docente en torno a la concienciación de los alumnos por su cuerpo. La instrucción fue la de plasmar un autorretrato con técnica libre, la mayoría de los alumnos utilizó la acuarela y expresaron imágenes evidentes en torno a su cuerpo, es preciso mencionar y no perder de vista que se dibujaron primordialmente en el cuadro correspondiente al espacio visoseñante, es decir reflejaron el torso, las manos, el rostro e irónicamente la mayoría proyectó las manos.

Las esferas de primer plano bajo las cuales se realizó la observación de esta sesión fueron, debido a la naturaleza de la asignatura, conducta lingüística y conductas no verbales.



Revisar la historia de la educación de los sordos es asomarse a controversias, posturas antagónicas o cómplices, enfrentamientos y cambios metodológicos permanentes, sin olvidar los constantes fracasos.

La educación de los niños sordos profundos continua aún hoy siendo fuente de encendidas discusiones, en nuestro país este contexto ha generado disparidades y poca claridad con respecto a cómo abordar la educación especial en general y en el caso específico de la presente investigación, para la población sorda.

Oscilando de manera permanente entre dos grandes vertientes, los centros de educación especial en contextos idóneos de integración y la propuesta relativamente reciente del modelo lingüístico bicultural. En otras palabras, entre formas de educación y modalidades de lenguaje, dos problemas que continuamente se identifican o se asocian con la perspectiva con la que es concebida la sordera, dicotomías con orígenes distintos.



¿Es posible aseverar que con la resolución y/o definición de la lengua del sordo se resuelve de manera automática el problema de la adecuación adecuada para esta población?

Nada asegura que tomar postura ante cual es la lengua de la comunidad sorda, es un paso suficiente para establecer las metodologías de enseñanza sin embargo, es importante iniciar por apuntalar cuáles son los principales elementos de discusión.

Para el caso del presente apartado es prioridad poner sobre la mesa las perspectivas que interfieren en cómo se concibe al niño sordo en el IPPLIAP y cuáles son las líneas descubiertas a partir de las observaciones realizadas. La manera en que se integran los hallazgos encontrados obedece a la asociación de elementos teóricos y las prácticas cotidianas de las docentes en las aulas.

Los cambios metodológicos, didácticos y pedagógicos de la población de interés están signados por las acciones concretas en diversos puntos del proceso educativo. La constitución del terreno de la discapacidad responde a condiciones históricas derivadas de un concepto particular de persona, y de lo que una cultura pretende ofertar como condición y sentido de vida para sus integrantes.

Cada institución insta una promesa inclusiva o integradora en torno a los sujetos sordos, para que la existencia de cada uno encuentre su posición, valor y sentido.

Ante las condiciones actuales de turbulencia en la que parecieran resquebrajarse los modelos de vida, se reconfiguran otras posibilidades y modalidades de intercambios que a primera vista resultan amenazantes y son objeto de los estudios sociológicos y culturales más actuales.

La escuela es receptora de este presente social, por lo tanto es de vital importancia llevar a efecto un análisis a profundidad de los sustentos teóricos, filosóficos y éticos de la filosofía educativa que se requiere, y dentro de la misma, una de las diferencias que aparecen en el horizonte de un mundo plural y heterogéneo, lo constituye el campo de la integración educativa, y sus posibilidades reales de inclusión.

El objetivo subyacente es dilucidar las cargas de significación y sentidos que algunos conceptos arrastran convirtiéndolos en cotidianidad y ejercer un potencial crítico en la exploración de la coherencia de los supuestos de la escuela bilingüe.

La atención a la diversidad muestra la tendencia a dar respuesta a un mundo plural caracterizado por la heterogeneidad. Este mundo requiere ser trabajado a partir de la diferencia, pero lejos de resolver la diferencia haciéndola pasar por la igualdad, se trata de reconocer justamente las dimensiones de la diferencia, de explicitarla, comprenderla, investigarla y hacerla converger con el sentido originario de la educación. A cada diferencia le corresponde una posibilidad de vida dentro del mundo que posiblemente está por construirse.

La construcción de este mundo, sin duda, emerge de la relación misma de las personas, en el intercambio de sus subjetividades, de sus acciones, de su pensar, de lo que se habla y de lo que no se habla pero que se dice y que van dando forma y sentido a este mundo.

Por ello, en el caso de la educación, resulta imprescindible recuperar las voces de autoridades y docentes que visualizan el sentido originario de la educación. Veamos algunos comentarios de estos personajes:

(...) “Se debe privilegiar la calidad de personas y no la cantidad de contenidos”.

(...) “Entonces les están restando calidad de vida, se está perdiendo la calidad, porque tantos contenidos y son tantísimos que para dominarlos todo, es necesario omitir las diferencias de inicio”.

(...) “La escuela es un espacio de vida, para la vida, del mucho tiempo que vienen a clase los niños..., ¡que vengan a sufrir!, porque a veces si se sufre, desde el punto de vista de ellos, sí se sufre”.¹⁹

La escuela como espacio de vida que ofrece: el conocimiento como norma de vida, como experiencia continua, experimentar, intentar y volver a intentar las artes como manifestaciones vitales de la existencia, la comunicación, la expresión que permita hacer vínculos con los otros, el esparcimiento, la alegría y el aprendizaje.

Si el hogar es el espacio de vida que nos constituye como seres para la vida y en la vida y la escuela es su extensión, tendría entonces, más que la función prioritaria de preparar a los sujetos a la vida productiva mediante una capacitación para hacer frente a las demandas competitivas del mercado, una función para prepararnos a una forma de vivir la vida; es decir, poder desarrollar una autonomía personal que implique tener el derecho a sostener una posición, un proyecto, un sueño en el mundo.

¹⁹ Fragmentos de entrevistas realizadas a profesoras del IPPLIAP, antes de ingresar a las aulas para la realización de las observaciones.

La autonomía personal no puede confundirse con una autonomía física, individual o social, todos dependemos de todos, estamos interrelacionados, concatenados y requerimos de una serie de normas que afirmen la convivencia y limiten la tentación de sojuzgar al otro. Requerimos de una capacidad de juicio y una resistencia a las pretensiones de sometimiento físico, mental o social.

El paradigma de la comunicación se ha convertido en el eje rector de las relaciones y convivencia entre las personas, en el marco de la discapacidad, se tendrán que encontrar o construir los códigos necesarios para conocer el otro lado del canal comunicativo, que implicaría saber “escuchar” para poder constituir los otros mundos posibles y con ello eliminar la falta auditiva a los significados y la imposibilidad visual a las realidades discriminatorias que generan.

En relación a esto un docente del IPPLIAP comenta:

(...) “Se requieren profesoras con maestría, con habilidades de observación, comunicación, expresión oral, etc. Yo estoy convencido también, que un maestro que no domine cualquiera de las artes como música, danza, teatro, artes plásticas, no sirve o sirve a medias. ¿Dónde están los futuros pintores, dónde están los arquitectos?”

La potencialidad del sujeto sordo se encuentra en términos de su capacidad, de expresarse corporalmente y más allá de sus carencias auditivas, elevando el cuerpo todo en la expresión comunicativa aterrizada en el cuerpo que le hereda la capacidad lingüística de las señas.

Hoy sabemos que en las lenguas de señas son fundamentales la articulación en el cuerpo y en el espacio, así como los rasgos no manuales, los gestos faciales o la postura del cuerpo. Y, que además, continuamente se manipulan ubicaciones y relaciones, alternadamente o de manera simultánea, en cada una de las señas articuladas con las manos, los gestos y el cuerpo.

Cada seña de las lenguas viso-gestuales puede ser analizada como la estructuración de una determinada configuración y orientación de la mano o las manos, de un determinado punto de articulación, y de un tipo específico de movimientos manuales y no manuales (expresiones gestuales y corporales), así como de su ubicación en el espacio del señante. El movimiento no sólo forma parte de los procesos fonológicos sino que se encuentra de manera inherente a los procesos morfológicos, sintácticos y discursivos.

El sistema de las lenguas de señas potencializa el uso del espacio. En un espacio físico delimitado se realizan diversos procesos fonológicos y morfológicos; este escenario es indispensable, por ejemplo, para la comprensión de las referencias de espacio, tiempo y persona, y en la vinculación de estos aspectos con el sistema verbal.

Si bien, el estudio de las lenguas de señas es muy joven en comparación a la investigación de las lenguas orales, han pasado ya más de cuatro décadas desde la aparición del primer estudio lingüístico de una lengua de señas (Stokoe 1960) y aun no se cuenta con una gramática completa de ninguna de ellas. Incluso aun no se tiene una tradición en el uso de un sistema de transcripción común, como en las lenguas orales, lo que nos habla de lo joven que es esta disciplina.

Pareciera que para IPPLIAP los esfuerzos se canalizan en las posibilidades de comunicación, aquellas que el sistema educativo regularmente hace a un lado, aquellas implicaciones del cuerpo que pertenece a cada sujeto, el efecto es insondable; la posibilidad de acción y de aprehensión de conocimiento de los niños sordos, en tanto las destrezas del cuerpo sin subsumirlo a uno de los cinco sentidos, se multiplica. Esto implica una reflexión sensata en torno a los argumentos de nivel teórico, en matiz con los hallazgos encontrados en las aulas.

Guajardo (1999) señala una reorientación en la educación básica, de un enfoque de integración y de la vida participativa de la sociedad, que no parte de la educación especial sino de la práctica pedagógica en la educación regular, este planteamiento transforma el papel de la educación especial.

Mientras que Ramírez y Cueto (1999) replantean el papel del educador en la educación especial a partir del Proyecto Nacional de Integración Educativa propuesto por el Gobierno de México en 1998, partiendo de la concepción de necesidades educativas especiales, optando por el cambio en la visión de déficit por una más amplia que implique los contextos escolares, familiar, social y el currículo.

Estos autores conciben al educador especial como el profesional que puede generar cambios en las prácticas educativas colaborando estrechamente con los maestros de educación regular.

En resumen, el profesional de la educación especial debe ser un promotor no sólo de la integración sino de manera paralela de una verdadera inclusión educativa en condiciones justas, equitativas, tal como lo demanda la sociedad actual y los grupos interesados o beneficiarios.

En esta misma tónica, la integración supone impulsar una estrategia global de cambio que involucre al sistema educativo en su conjunto, es decir, tanto a la educación especial como a la educación regular.

Estamos entonces ante un problema grave, en tanto hasta la fecha la educación especial en nuestro país sigue siendo el terreno en el que se desarrolla la batalla por el reconocimiento de la población sorda.

Concebir a las personas sordas como una minoría lingüística implica entonces dejar de observarla como una población objetivo de la educación especial, esta es una línea problemática de debate reciente en nuestro país y que habrá que definir en el trabajo que resta por delante.

En el caso de la investigación que desarrollaré en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) la perspectiva asumida es la de sordera como un equitativo de enfermedad. En el caso del Instituto Pedagógico para el desarrollo del Lenguaje (IPPLIAP) la perspectiva con la que se trabaja es socio-cultural y lingüística.

En ambos espacios estas diferencias se ven reflejadas en la estructuración del currículo ofrecido a los alumnos y en la propia práctica docente, este punto será desarrollado con mayor profundidad y con un nivel diferido de contraste una vez obtenida la información con el universo de población de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular.

En términos del trayecto de la investigación resulta muy interesante subrayar que la visión que se tiene de los procesos de enseñanza y aprendizaje se vieron seriamente influidos por la observación en las aulas y las entrevistas del trimestre pasado, tomando como eje fundamental la interacción con las docentes, sujetos esenciales para el planteamiento a seguir para la continuación de la investigación y por ende la construcción del objeto de estudio.

4.2 Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular caracterización de la metodología utilizada en este espacio educativo

Una de las acciones estratégicas que tomó el gobierno mexicano es la creación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el objetivo de erguirlos como las responsables de materializar la idea de integrar la Educación Especial a la Educación Básica Regular. Uno de los planteamientos esenciales es que se consiga la integración escolar en el aula regular y no fuera de ella, atendiendo a las adecuaciones curriculares propias a las necesidades del educando con ritmos de aprendizaje distintos; contando con la orientación de una plantilla docente de apoyo de USAER, el soporte del personal de la propia escuela y el esfuerzo conjunto con padres de familia de los alumnos con necesidades educativas especiales, éstas en sus diferentes vertientes, dado que se brinda atención a todo tipo de discapacidad, ya sea intelectual, motriz, auditiva o visual.

De aquí la necesidad de revisar el origen, objetivos, estructura y función de las USAER, como parte de la política educativa nacional en el área de la educación especial.

En 1992 se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativo, por lo que se impulsó una profunda transformación de la educación básica que se ha gestado en el país a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación del Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.

Este reordenamiento del Sistema Educativo Nacional expresado en la federalización de la educación, comprende una estrategia macro estructural. Para que este reordenamiento pudiera llegar a cada uno de los centros escolares, fue necesario complementarlas con acciones de carácter micro estructural. La gestión escolar participativa en cada centro educativo y su comunidad es una acción estratégica, característica fundamental para la compresión de la labor del docente.

En Educación Especial, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) constituye, precisamente, una estrategia micro estructural de reorientación de servicios que centra la efectividad de sus acciones en la innovación de la gestión escolar, tanto en los centros educativos regulares como en los de tipo especial.

La USAER ha partido de un cambio permanente. Se inició con los grupos integrados, pero continúa con el resto de los servicios de educación especial y se espera que influyan en los cambios que ya operan en toda la Educación Básica del Distrito Federal y el interior de la República.

En este sentido, la figura de USAER emerge como un elemento de respaldo que colabora con los y las profesoras de escuela regular que orientan sus esfuerzos hacia la inclusión educativa, hacia la instrumentación de actividades pedagógicas que procuren la compresión de las necesidades didácticas y cognitivas de la población objetivo, misma que cómo filosofía de arranque delinearía sus estrategias y sus acciones.

La USAER por consiguiente, es la instancia técnico - operativa y administrativa de la Educación Especial que se impulsó para ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de Educación Básica, contribuir en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad y las necesidades de la población escolar.

Los principales objetivos con los que las USAER fueron creadas son los siguientes:

- Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de de la escuela regular de nivel básico.
- Conformación de un equipo de docentes de apoyo integrado a la plantilla de los planteles educativos, que en acuerdo con el docente de grupo genere estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evaluación escolar.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para la funcionalidad de USAER se destacan dos vertientes importantes: el desarrollo técnico-operativo y el desarrollo técnico-pedagógico.

Por su parte el desarrollo técnico-operativo de la USAER, se realiza con base en dos estrategias generales:

- Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en grupos de enseñanza regular
- Orientación directa hacia el personal docente de la escuela y a los padres de familia.

Por otro lado, el desarrollo técnico pedagógico considera cinco acciones fundamentales:

- Evaluación inicial
- Planeación de la intervención
- Intervención
- Evaluación Continua
- Seguimiento

A dichas acciones se les acompaña de otras para la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia, así como de acciones de gestión escolar al interior de la escuela y la zona escolar.

En cuanto a la estructura organizativa de la USAER, ésta se constituye por un supervisor, un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria.

El propósito del supervisor es verificar que las actividades técnico – pedagógicas y administrativas, sean realizadas con eficiencia, así como establecer las acciones de enlace entre la escuela y las autoridades educativas para brindar un servicio educativo con calidad, pertinencia y equidad para la población con necesidades educativas especiales.

Entre las funciones principales que desempeña el supervisor está la orientación al personal directivo al inicio del ciclo escolar para la elaboración del proyecto escolar, planes y programas de trabajo, asesorar al personal directivo y docente de los servicios, sobre los aspectos técnicos- pedagógicos y administrativos bajo la normatividad de la Secretaría de Educación Pública.

Por su parte el director debe propiciar la integración educativa y escolar de la población con necesidades educativas especiales, a través de la prestación del servicio educativo de la USAER, administrar los recursos humanos, materiales y financieros destinados para su operación. Organizar y desarrollar los programas de detección de la población con necesidades educativas especiales en la zona de trabajo de la USAER, organizar el proceso de atención del alumnado con el personal a su cargo, mantener comunicación continua con la comunidad escolar y civil, para propiciar una mayor sensibilidad y aceptación de la población con necesidades educativas especiales, orientar a los padres de familia para que apoyen el proceso formativo de sus hijos, programar las reuniones técnicas e informar al Supervisor de Zona.

El director de la unidad establece su sede de operación en alguna de las escuelas de la Unidad y coordinará las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia en los planteles que suscriben a su Zona Escolar.

Los maestros de apoyo, son los maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo Integrado o Centro Psicopedagógico, participan en la elaboración del proyecto escolar de su unidad y de la escuela donde se encuentre, participan en la elaboración de las adecuaciones curriculares para la población atendida en la Unidad, respaldan al docente de grupo en el proceso de enseñanza - aprendizaje, colaboran en la elaboración de materiales didácticos que apoyen el proceso de enseñanza – aprendizaje, participan en la información y orientación que se dé a los padres de familia.

Se asignaron de acuerdo al caso, dos maestros de apoyo en cada escuela, previendo que cada USAER, en promedio, tiene 10 maestros de apoyo distribuidos en cinco escuelas.

En cada escuela se asignaron maestros de apoyo de educación especial de manera permanente para que proporcionaran el apoyo en la atención de las necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa con los alumnos y en la orientación a los profesores y padres de familia.

El equipo de apoyo o paradocente, conformado por un psicólogo, un especialista en lenguaje y un trabajador social. Además, pueden encontrarse casos de otros especialistas en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales, débiles auditivos o alumnos sordos, únicamente cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos así lo requieran.

Entre sus funciones destacan participar en las actividades de detección de la población con necesidades educativas especiales, participar en la elaboración de los programas de trabajo para la intervención de la población atendida, colaborar en las acciones de orientación y asesoría para los maestros de escuela regular y padres de familia, participar en acciones de seguimiento establecidas por la Unidad para la población integrada, colaborar en la elaboración de las adecuaciones curriculares específicas para la población atendida y diseñar y proponer auxiliares didácticos para elevar el rendimiento escolar de la población atendida, orientar y apoyar al maestro de grupo en el empleo de los apoyos didácticos.

El psicólogo especialista participa en el proceso de atención educativa para la población objetivo propiciando su integración educativa y escolar. En algunos casos orienta y asesora al personal docente y padres de familia en los aspectos psicológicos y emocionales de los alumnos que así lo requieren, cabe mencionar que esta figura no se encuentra de manera constante y en la mayoría de los casos se ha prescindido de su integración constante a la plantilla de apoyo de las USAER.

Idealmente el especialista en lenguaje tiene la responsabilidad de apoyar a todos los menores con necesidades educativas especiales que lo demanden como parte de su proceso educativo, ello requiere de un proceso de observación en el aula, en coordinación con el maestro titular y su posterior orientación para el maestro titular.

El puesto de Trabajador Social tiene como propósito colaborar en el proceso de atención educativa e integración para la población con necesidades educativas especiales, atendiendo los aspectos socio familiares que inciden en el desarrollo armónico y constante del alumno.

Las funciones del trabajador social son detectar oportunamente los problemas que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje con base en los estudios socio familiares y observaciones realizadas, participar en el desarrollo de las actividades cívicas y socio – culturales que promueva el director del plantel, así como orientar a los padres de familia acerca de los apoyos requeridos por sus hijos.

El equipo de apoyo técnico debe participar en cada una de las escuelas, tanto en la atención de los alumnos, como en la orientación a los maestros y a los padres de familia. Para ello, los integrantes del equipo de apoyo se deben establecer en la sede de la Unidad y ofrecer el apoyo a las escuelas de manera itinerante.

Sin embargo, es importante señalar que en la mayoría de las escuelas designadas como Unidades de Apoyo es comúnmente necesario recurrir a la Supervisión de Zona para la solicitud del apoyo del especialista en lenguaje, el psicólogo y el trabajador social.

El personal de apoyo está adscrito y tiene como centro de trabajo la USAER correspondiente y su lugar de desempeño son las escuelas regulares a las cuales se brinde apoyo, mismas a las que deben acudir con la frecuencia que el Supervisor de Zona le indique o en su caso cuándo algún director le solicite su presencia.

Cada USAER, en promedio, apoya cinco escuelas y ello depende de la zona en que se encuentren ubicadas las escuelas. En un primer momento se pensó en que cada una de las escuelas debería condicionar un aula que se le denomina “aula de apoyo”, y se considera el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular, siendo ésta la sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial y también es el espacio para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como el lugar donde se le da orientación al personal docente y a los padres de familia. Es sabido que en este sentido la carencia es muy fuerte dado que en la mayoría de las escuelas regulares no se cuenta con aula de apoyo.

Teóricamente la intervención psicopedagógica, primera estrategia de apoyo, se planteó como un proceso a desarrollar en el grupo regular y/o en el aula de apoyo.

La opción del aula de apoyo y/o del grupo regular se “elige” a partir de reconocer las necesidades especiales de los alumnos y de las circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje que se viven en la escuela.

La orientación a los profesores y a los padres de familia, constituye otra estrategia para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos. Tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, considerando además las necesidades que expresen tanto los profesores como los padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos, sin embargo, el personal docente regular ha mostrado históricamente su resistencia y desconfianza a la presencia del maestro de apoyo.

Dentro de la USAER, la evaluación de las necesidades educativas de los niños atendidos constituye un proceso continuo y mediante su desarrollo se obtienen los insumos sobre los cuales se construye y ajusta la intervención con los alumnos, los docentes y los padres de familia.

Mediante la evaluación se pretende explicar las interacciones entre el alumno, los contenidos y los contextos, en este proceso están implicados los contextos escolar y familiar. Las relaciones que se dan al interior de la escuela, el aula, y la familia, consideran a sus participantes y las características de éstos.

En este sentido, se constituyen como contextos, a partir de los cuales se pueden interpretar las interacciones entre el alumno y los contenidos.

El proceso de evaluación no sólo es la indagación y búsqueda de información hecha por diferentes profesionales -cuando el acceso a los mismos es posible- sino reunirla y analizarla en torno a la enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades en cada una de estas.

Es así que las USAER plantean que la evaluación se encuentra conceptualizada como el proceso permanente constituido por diferentes momentos, en donde cada uno de ellos representa una aproximación a la interacción, entre el proceso de aprendizaje de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelve, ofreciendo elementos para las explicaciones de las necesidades educativas especiales y para la toma de decisiones en torno a la intervención. (Dávila, 1999)

Para la realización de la evaluación de las necesidades educativas especiales se proponen tres momentos:

- La detección.

Momento en el cual el alumno presenta imposibilidad de acceder al currículo regular. Las causas pueden ser variadas, desde una mala metodología en la enseñanza hasta problemas fisiológicos, sociales o afectivos.

- Determinación de las necesidades educativas especiales.

Esta determinación hace necesaria la revisión cuidadosa de la interacción entre el alumno y los contenidos escolares consignados en el programa del grado que cursa y los contextos donde se desarrolla el proceso educativo. No se trata sólo del reconocimiento de la distancia que separa al alumno del logro de los propósitos fijados o de la existencia de conflictos familiares, o la aplicación de ciertas técnicas o recursos, es ante todo, la búsqueda de la información realmente útil, el análisis de la misma y para la determinación de lo que se necesita para que el alumno progrese en su aprendizaje.

Es indispensable conocer lo que el alumno ha aprendido, lo que le falta por aprender y las dificultades con las que se encuentra, además de las circunstancias que en el contexto escolar y en el familiar se viven y que facilitan o entorpecen el aprendizaje.

- Evaluación de la intervención.

Es el punto del proceso en el que se reconocen los avances del alumno respecto a la satisfacción de sus necesidades educativas para con ello ajustar o dar por concluido el proceso de intervención.

La intervención se concibe como un proceso a partir del cual se pretende modificar o compensar las condiciones y características de los contextos y de los alumnos con necesidades educativas especiales. Es a través de la intervención que se pretende incorporar, modificar, y reunir recursos y estrategias en la escuela con los cuales se amplíe la oferta educativa y se propicie la integración de los alumnos a la misma, lo que permitirá construir una escuela que facilite el logro de los fines educativos con calidad y que atienda a la diversidad. (Dávila, 1999).

La política educativa que enmarca la labor de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular, no es solo el conjunto de acciones administrativas, organizativas, escolares o curriculares que realiza el gobierno federal en este sector, sino un espacio social de permanente enfrentamiento político e ideológico entre las diferentes grupos organizados de la sociedad, mismos que son capaces de elaborar una propuesta educativa, pretendiendo imponerla al resto de la sociedad para conseguir la dirección ético cultural.

La sola presencia de los preceptos constitucionales no garantiza de ninguna manera su aplicación y vigencia en la realidad, sino que son mediados por la voluntad política de los individuos y de sus instituciones.

Ferdinand Lasalle en su clásico texto titulado “*¿Qué es la Constitución?*” señala ya los elementos reales de poder que están detrás de la aplicación de los principios estipulados en los artículos constitucionales, sin los cuales son letra muerta carente de sentido.

El conjunto de sujetos activos, o en su defecto sujetos pasivos que conforman la identidad y práctica de las instituciones educativas son los que finalmente garantizan u obstaculizan la aplicación real y la vigencia de las leyes de un país.

En el caso de la presente investigación, la política educativa y las leyes que la sustentan reflejan las demandas sociales cuyo origen es una larga historia de enfrentamientos de las familias y de los docentes con las diferentes formas en que el alumnado con necesidades educativas especiales ha sido atendido, carece de realidad e impacto.

Como veremos, el discurso educativo esconde las diferencias que en el terreno cotidiano existen y cohabitan, por lo que no corresponde de ninguna manera a la situación que verdaderamente se vive en las escuelas mexicanas, donde se reflejan las grandes desigualdades económicas, sociales y educativas, mismas que son los referentes para entender el funcionamiento de las representaciones sociales que a su interior se construyen cotidianamente, las referidas a USAER no son la excepción.

En ellas hallaremos la distancia que existe entre lo que se dice en el discurso oficial desde el poder, y su realización efectiva en la cotidianidad escolar.

4.3 Centros de Atención Múltiple, opciones educativas para la población sorda

La integración educativa tal como se conceptualiza actualmente es un movimiento mundial iniciado en la década de los sesenta. (Frankin, 1996). Surge inicialmente como un movimiento ideológico social relacionado con un nuevo enfoque de los valores sociales, que percibe positivamente la discapacidad de las personas. Según algunos autores (Vlachou, 1999), la integración surge a partir de la presión ejercida por algunos grupos de personas discapacitadas y defensores de las mismas, para poner de manifiesto que la segregación educativa, practicada hasta entonces por la educación especial, era uno de los signos que evidencian los prejuicios de la sociedad contra las personas con discapacidad.

Este movimiento internacional tiene como antecedentes a diversos encuentros internacionales, que culminan en una serie de acuerdos en favor de la infancia, como las reuniones de Jomtien, Tailandia (1990), y la Cumbre Mundial de Nueva York, (1990) en los cuales se aprobó la iniciativa de “Educación para Todos”.

En la Declaración de Salamanca (1994), se promueve el nuevo proyecto de integración y de atención a las personas con discapacidad de todas las edades, y se demanda para ellas su incorporación plena a los servicios educativos.

De esta manera, la UNESCO ha abanderado la política de integración y elaborado una serie de materiales para el apoyo a las necesidades educativas especiales, así como la formación de personal docente en la actuación profesional, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. (Jacobo y Villa, 1998).

En México se asumieron varios de estos acuerdos, conformando un marco jurídico y las políticas que regirán desde entonces el destino de la Educación Especial.

De acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE, 2000), la reorientación de los servicios de Educación Especial surge de:

- El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del artículo 3ero constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, acuerdos que consistieron en promover la integración educativa.
- Las políticas internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad, que reconocen su derecho a la integración social y a la inclusión educativa, con el objeto de evitar la segregación y discriminación que son producto entre otras situaciones, de la organización anterior de los servicios de Educación Especial.
- La nueva concepción del sujeto de educación especial a partir de la adopción del término necesidades educativas especiales.

Por las razones anteriores los servicios se transformaron dando paso a la creación de los Servicios escolarizados de Educación Especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos como la institución educativa que ofrece educación básica para los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio. Asimismo, se organizaron los grupos en función de la edad, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.

Al mismo tiempo se establecieron las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía a los servicios complementarios y en el apartado anterior se expuso a detalle su funcionamiento.

Se dio paso también a la conformación de las Unidades de Orientación al Público (UOP) todo ello con el objetivo de brindar información y orientación a los padres de familia de niños y/o jóvenes con algún tipo de discapacidad (PNFEEIE, 2000).

Como ya se mencionó, el Centro de Atención Múltiple (CAM) tal como opera en la actualidad, nace a partir de la reorientación de los servicios impulsado por el movimiento de la integración educativa.

En sus inicios los servicios de educación especial se brindaban según los requerimientos de los alumnos. Es decir había dos tipos de servicios. Los que atendían a aquellos niños “cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización”, y los que contemplaban el servicio de educación especial como “complementaria al proceso educativo regular” (DGEE, 1985).

El primer grupo de servicios puede considerarse precursor del CAM. Según el mismo documento las áreas de atención eran: “deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. La atención se brinda en escuelas de educación especial, centros de rehabilitación y educación especial”. (DGEE, 1985).

El segundo grupo “comprende las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. La atención se brinda en unidades de grupos integrados centro, psicopedagógicos y centros de rehabilitación y educación especial” y se destaca que en los centros de rehabilitación y educación especial, también podían atenderse alumnos con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, situación que no se ve reflejada en el CAM en el que se realizó esta investigación dado que en él se atiende a una numerosa población con problemas de audición y/o sordera, tal como se verá más adelante.

Las escuelas de Educación Especial se crearon en los años setenta. Su organización como ya se mencionó era de acuerdo a las áreas de atención o discapacidad específica. Los programas de trabajo para cada área eran de acuerdo a la discapacidad. El alumno por atender era conceptualizado como un alumno con discapacidad desde el planteamiento puramente clínico, por lo cual la provisión de servicios educativos era de corte médico terapéutico. Como es posible advertir, el término rehabilitación aparece desde el inicio de los servicios de educación especial.

Tres grandes cambios organizativos de los centros se dieron lugar con la reorientación de los esfuerzos de atención del sistema educativo de nuestro país:

- Planes y programas de estudio de educación básica empezaron a ser el eje del trabajo educativo, en lugar de una currícula paralela.
- Los Centros de Atención Múltiple empezaron a atender a todas las discapacidades, no solo a algunas.
- El criterio de formación de los grupos sería la edad y no la discapacidad presente en el alumno.

Se presentaron los Centros de Atención Múltiple como aquéllos espacios en los que se “deberá promover la integración de los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad a las escuelas de educación regular, y tener funciones similares a los servicios de apoyo” (PNFEEIE, 2002).

De acuerdo con las políticas actuales de educación especial y la filosofía de la integración educativa, los CAM se organizan alrededor del currículo regular dejando a un lado el currículo paralelo. Además organizan sus grupos, ya no por discapacidad o nivel, sino con base a los criterios de edad y multi discapacidad. Los servicios de los CAM se estipulan en las Pautas Operativas, diseñadas por la Subdirección Técnica de Educación Especial (2002). En ellas se especifica desde el ingreso de los alumnos, hasta la organización de los grupos.

Los criterios de ingreso de un alumno al CAM son:

- Que el alumno presente discapacidad severa o múltiple, su edad va desde 45 días de nacido hasta 24 años de edad por lo que se cubren los niveles de educación inicial, educación básica y capacitación para el trabajo.
- El alumno se integra oficialmente cuando se realiza una entrevista solicitada por el padre o tutor.
- Deberá establecerse un periodo de observación no menor de un mes y no mayor de tres meses.
- Al concluir este periodo, el equipo de apoyo en acuerdo con el director determinan la permanencia del alumno, ubicándolo en el grado escolar que le corresponda.

La permanencia de un alumno(a) en el servicio, depende principalmente de los recursos con los que cuentan las escuelas de educación regular en las que se integran.

Se han establecido las siguientes recomendaciones que fijan los criterios para la conformación de los grupos y atención de los alumnos en los CAM:

- Deben evitarse cuotas fijas de alumnos, para procurar elevar la calidad y trabajar bajo el principio de equidad.
- Debe ubicarse a los alumnos considerando la edad cronológica, sin que exista una diferencia mayor de dos años entre la edad cronológica y el grado escolar, privilegiando la edad sobre el grado.
- En cuanto a los alumnos con discapacidad severa o múltiple se sugiere que la atención sea realizada durante periodos graduales, incrementando el tiempo de permanencia, según las características de los alumnos, hasta lograr la jornada completa.

Así mismo se conformaron CAM de organización completa, incompleta y centros unitarios.

De acuerdo con su modo de organización, las pautas operativas para la formación de grupos en los centros de organización completa hay tres opciones de atención:

- Formar grupos por ciclos (1º, 2º y 3º) con alumnos que presenten una misma discapacidad
 - Formar grupos con alumnos que presenten discapacidades compatibles, y
 - Brindar atención individual a los alumnos con discapacidad severa.
-
- En los centros de organización incompleta también existen tres opciones para atender a los alumnos:
 - Grupos multigrado con alumnos que presenten la misma discapacidad.
 - Grupos por ciclo con discapacidades diferentes
 - Atención a discapacidades severas o múltiples de manera individual por periodos graduales de tiempo, de acuerdo a las características de los alumnos.

En los centros unitarios que atiendan a más de dos discapacidades en distintos niveles educativos, se puede destinar media jornada por grupo ya sea formado por discapacidad o por ciclo.

Los CAM deben promover la integración educativa a la escuela regular de los alumnos y para ello consideran estas estrategias

- Incorporar al CAM, durante un tiempo, a los niños y niñas que por su discapacidad requieran de estrategias didácticas y pedagógicas específicas para poder tener acceso al currículo regular. Una vez adquiridas estas habilidades se recomienda y promueve la integración del niño a la escuela regular.
- Los niños y niñas con discapacidad integrados a escuela regular deben continuar con apoyo del CAM, mediante la asesoría a los maestros que los atienden, acerca de metodologías para trabajar con los niños conforme a su discapacidad.
- Otra opción es proporcionar apoyos específicos en el turno alterno, a los alumnos con discapacidad que asisten a escuela regular.

En términos generales, los CAM pueden estar organizados en las formas que se mencionaron y el trabajo con los alumnos se organiza alrededor del currículo básico. Por otro lado, es importante señalar que lo anterior se refiere a recomendaciones generales de organización, sin embargo al igual que en el caso del planteamiento organizacional, didáctico y pedagógico no siempre se encuentra dicha caracterización en la práctica cotidiana del docente y la forma en la que se estructura a nivel operativo el organigrama de los Centros de Atención Múltiple.

La mayoría de los CAM están conformados por el director, personal administrativo y de servicio, maestros de grupo y el equipo de apoyo técnico.

El maestro de grupo es el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que tiene a su cargo. Las funciones de los miembros del equipo de apoyo técnico pedagógico son proporcionar atención directa a los alumnos o bien asesoría a los maestros de grupo.

No todos los CAM cuentan con el personal que conforma su estructura ordinaria. En algunos, el personal realiza dobles funciones, como maestro de grupo y director, por ejemplo y sobre todo en escuelas multigrado, lo cual está previsto en el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

En la esfera correspondiente al perfil del alumnado atendido por los CAM, fue posible constatar que los padres de familia, su acceso a la información y las condiciones de cercanía o lejanía al plantel, son factores que influyen de manera decisiva en la asistencia y elección de las opciones educativas de los niños con algún tipo de discapacidad, para el caso que nos ocupa se observó que es el CAM que alberga a una buena franja poblacional con algún déficit, debilidad auditiva o sordera total en el Distrito Federal.

4.4 Lenguaje de señas mexicano, su utilización real en los espacios educativos observados

Partiendo del panorama hasta aquí expuesto, es importante señalar los matices y las diferencias de acceso de los niños y jóvenes sordos a los espacios educativos y parafraseando al lingüista Boris Fridman, “pareciera que el principal reto de la educación del sordo es su acceso a la escuela”; para el caso de los alumnos que conforman el universo de estudio de la presente investigación dicha problemática está “resuelta”, sin embargo es importante analizar de qué manera se integra a los alumnos, es decir con qué matices y sobre todo cuál es el impacto real de su integración educativa y si estamos en condiciones de observar una verdadera inclusión.

De acuerdo con el mismo autor, si se advierte a la sordera sólo en términos de condición biológica, ésta determina las posibilidades de socialización del sujeto. Por tanto, ser sordo puede constituirse en una condición de identidad social, ello depende de las alternativas disponibles en el entorno social y, por ende, dejaría en todo caso, de ser concebida como la mera discapacidad permanente.

Partiendo de dicho planteamiento y de acuerdo con el lingüista es posible diferenciar tres identidades del alumnado sordo mexicano, mismos que pudieron ser observados en las diferentes esferas de estudio, tanto en CAM como en IPPLIAP y se encuentran “repletos” de este tipo de niños y sus familias.

A continuación se enuncian:

- Hispanohablante sordo
- Sordo Señante
- Sordo Semilingüe

Cada uno de éstos interactúa con las habilidades que el contexto familiar le otorga desde el nacimiento, conforma con ello una identidad lingüística que más tarde, al ser integrado a un espacio educativo escolarizado se yergue como el primer plano con el que el docente inicia y sostiene el proceso educativo de enseñanza.

Para el caso del Hispanohablante Sordo, se encuentra a aquéllos alumnos que asumieron la lengua oral como su misma lengua, sin que exista cuenta clara del momento en que se “adquirió” la sordera, este mismo esquema aplica para el caso de sordos de nacimiento, regularmente cuando son hijos de padres oyentes.

Es común que el niño o adulto sordo, procuren su propia integración social mediante el establecimiento del dialogo, el fondo de ello es la terapia de lenguaje que se dio sobre todo en la etapa en la que se consideró la sordera como “curable”.

El niño o el joven sordo es sometido a largas sesiones de lectura de labios, apoyándose en que no todo sordo es necesariamente mudo, es regular en el ámbito educativo ver niños e incluso profesores sordos que emiten fonemas en orden, al grado de hacerse entender como si fueran sujetos oyentes.

Por su parte el Sordo Semilingüe se denomina al tipo de sordo que no ha desarrollado a plenitud ninguna de las dos lenguas, no maneja plenamente la lengua de señas en ninguna de sus vertientes y tampoco tuvo acceso a una de las terapias o estrategias de lenguaje que le permitieran entrenar la emisión de fonemas o la lectura de los labios de modo que puedan ser capaces de estructurar un “dialogo”.

Cabe señalar que mientras más temprana sea la edad en que una persona ensordece, más borrosa será la frontera que separa al sordo que se cree hablante y que verdaderamente domina el español como primera lengua, respecto del que se autodenomina hablante pero que en verdad es Semilingüe.

Por último debemos definir al sordo cuyos derechos lingüísticos y culturales empiezan a ser reconocidos en la legislación nacional e internacional: “Sordo Señante” denominada como toda aquella persona cuya forma prioritaria de comunicación e identidad social se define en torno de la cultura de una comunidad de sordos y su lengua de señas, en el caso de nuestro país la Lengua de Señas Mexicana, por lo menos en alguna de sus versiones regionalizadas.

Las opciones de escolarización del niño o el joven sordo en nuestro país están atravesadas por la puesta en marcha de las estrategias impulsadas por la propia Secretaría de Educación Pública, con su estructura operativa y las aportaciones de la sociedad civil, cuándo ha sido el caso, muchas de las estrategias han sido elaboradas en un ambiente de contradicción, falta de claridad, pero sobre todo a un paso lento en la conformación y conciliación ante las necesidades urgentes del niño, el joven y el adulto sordo.

Uno de los principales motivos de ello es la falta de incorporación del cuerpo docente en las reflexiones, ausencia de capacitación y por último la inexistencia de materiales didácticos que apoyen la labor del docente frente a grupo.

Generalmente se prejuzga que el sordo hablante se desenvolverá sin mayor problema en la escuela que corresponda a su zona, aún cuando dicha escuela no haya sido preparada con antelación para recibirlos. Si bien se supone que ellos y sus docentes reciben el apoyo de las USAER, en realidad son pocas las adecuaciones materiales e interactivas que efectivamente se realizan para facilitar su participación en la vida escolar; por ende, su socialización escolar se encuentra plagada de prácticas inequitativas. Por ejemplo, el profesor y los alumnos hablan y escriben al mismo tiempo (aunque el sordo no pueda verlos y escribir al mismo tiempo), hablan sin que el sordo hablante pueda verles el rostro, y en los eventos públicos nunca hay estenografía proyectada de lo que se dice.

Por otra parte, para decidir la asignación del sordo Semilingüe a una escuela regular de hispanohablantes - “normo-oyentes” en el lenguaje de la educación especial que heredó los preceptos de la concepción de la sordera desde el punto de vista únicamente clínico- los lineamientos oficiales son que se le debe incluir siempre que pueda comportarse o “integrarse” de modo aceptable, según lo indique su evaluación psicopedagógica, no obstante, estas evaluaciones son intrínsecamente subjetivas y pueden ser sesgadas.

Por su parte, los sordos semilingües que de cualquier manera son asignados a escuelas regulares monolingües perduran semilingües, de manera indefectible, pues aunque sean físicamente incluidos o integrados permanecen segregados en materias social y lingüística.

Por último, los sordos señantes que son asignados individualmente a escuelas regulares de hispanohablantes reciben la misma denominación que los semilingües, la de “sordos” integrados, salvo que sean en alguna medida bilingües y puedan vocalizar el español en alguna medida, en cuyo caso recibirán la clasificación de “hipoacúsicos” integrados .

Aunque estén físicamente dentro de una escuela regular todos los sordos señantes quedan excluidos de la socialización y lingüísticamente segregados. Toda participación equitativa en los procesos lingüísticamente articulados de enseñanza-aprendizaje formal les queda vedada.

Los testimonios recabados muestran que lo que puedan aprender depende de las amistades y los familiares con quienes tienen alguna capacidad de diálogo, siempre en el ámbito de las actividades formalmente marginales o extraescolares.

Los menores semilingües que asisten al Plantel del Cam de estudio tienen la fortuna de interactuar con sus compañeritos señantes que aplican la LSM, lo que les permite dejar de ser semilingües y asumirse como señantes. Sin embargo, la escuela y sus docentes hispanohablantes no reconocen ni sacan provecho de la naturaleza positiva de este proceso de maduración social y lingüística. Por lo general se dedican a “oralizar” (castellanizar) a sus alumnos con ejercicios de rehabilitación oral, mecánicos y repetitivos.

Son pocos los docentes que se percatan de que podrían explicarles lo que están haciendo en LSM, si quisieran aprenderla de los propios menores sordos. Si bien en este plantel los menores sordo-señantes carecen de un modelo adulto de la LSM, aun así ellos dominan su lengua mucho mejor que ninguno de sus docentes hispanohablantes.

Paradójicamente, los docentes tienden a considerar a todos los niños como discapacitados del lenguaje, como sordos semilingües, y suelen adjudicarse una autoridad normativa sobre la LSM, con la argumentación de que son especialistas en audición y lenguaje.

La circunstancia bilingüe en que vive el CAM de estudio, en donde históricamente se vienen congregando muchos menores sordos, ha facilitado que algunos docentes hispanohablantes decidan aceptar y reconocer formalmente que la LSM debe ser utilizada incluso en el salón como parte del proceso formal de enseñanza y aprendizaje.

Las visiones de estos docentes oscilan significativamente entre quienes conciben la LSM como mero instrumento de comunicación y la educación bilingüe como un método pedagógico, y entre quienes aceptan que la LSM es parte de una identidad cultural con la que comulgan los educandos, y que la educación bilingüe es sobre todo una manifestación escolar de lo que debiera ser una relación más equitativa entre la Comunidad de Sordos Mexicana y la mayoría nacional hispanohablante.

Los sordos semilingües que llegan a estas escuelas se convierten en señantes rápidamente y junto con quienes ya lo eran asumen gradualmente el español como segunda lengua. En el proceso todos viven un proceso de maduración y fortalecimiento de su autoestima, el cual les permite una integración de calidad con el mundo hispano- hablante en el que, por lo general, se incluye el de sus propios padres y hermanos.

Ahora bien, los menores sordos necesitan identificarse con docentes que sean como ellos, sordos señantes y bilingües. Necesitan ver que su escuela valora a sus docentes sordo-señantes positivamente. Sin embargo, la SEP no reconoce formalmente que estos centros de educación son escuelas bilingües regulares, no les da el trato correspondiente y tampoco se ocupa de crear programas dirigidos en específico a la formación y certificación de docentes sordo-señantes.

De ahí la relevancia en torno a la construcción de programas con una orientación al modelo educativo bilingüe y bicultural, que fundamente las prácticas educativas para con los niños, jóvenes y adultos sordos y este método se basa, en la enseñanza de la LSM como primera lengua y lengua española en su modalidad escrita como segunda lengua.

El modelo educativo bilingüe y bicultural y la enseñanza de la lengua de señas en las personas sordas tienen un respaldo que consta de legislaciones internacionales y nacionales que le dan valor jurídico. Ahora bien los programas o las iniciativas de políticas educativas que no sean influidas por estas legislaciones estarán violando el derecho de este colectivo.

Los sordos no deben de ser considerados como enfermos, discapacitados, toda esa gama de conceptos que restringen su desarrollo armónico y pleno y fundamentados notablemente por la perspectiva médico-clínica, sino que deben de ser vistos como una comunidad lingüística minoritaria, quienes tienen y han desarrollado una identidad, lengua y cultura propia, fundamentado por la perspectiva socio antropológica, por lo tanto no puede ser la escuela la que impida este desarrollo por el contrario, debe potenciarlo.

Indudablemente existe una mala educación para los niños sordos en nuestro país, con notables problemáticas como el negar el acceso a la educación por la sencilla razón de no comunicarse con ellos en su propia lengua y hacer lo imposible por quitarles su identidad como sordos, curar la sordera, y nuestro afán de convertirlos en oyentes, hablantes del español, con técnicas y estrategias agresivas de rehabilitación, prácticas totalmente desviadas de los fundamentos pedagógicos.

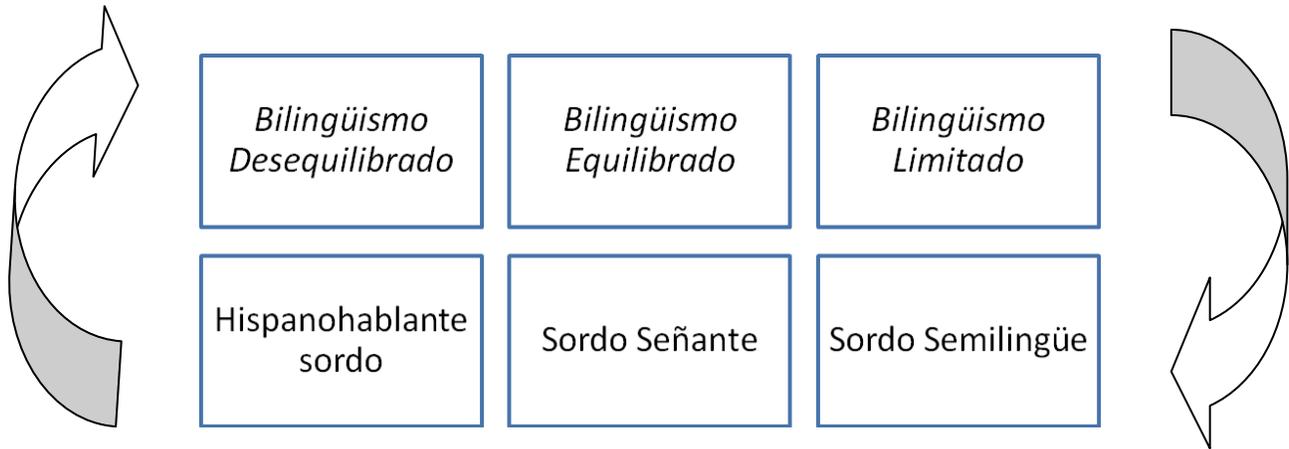
A los niños sordos se les debe de asegurar un contacto inmediato con una lengua (en este caso la Lengua de Señas Mexicana), que les sea realmente accesible, que pueda adquirir de manera natural y de ser posible con un diagnóstico oportuno.

CAPÍTULO V

ESPECIFICACIONES Y NECESIDADES DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO SORDO

5.1 Consideraciones teóricas en torno a la práctica del bilingüismo en México.

El bilingüismo es un fenómeno, dicha complejidad ha dado lugar a numerosas definiciones que tratan de especificar, usando distintos criterios, qué significa ser bilingüe. De una forma simple, es posible definir el bilingüismo como la eficacia en dos lenguajes. Por ejemplo: una persona puede ser competente en dos lenguajes orales, en dos lenguajes signados o en un lenguaje oral y un lenguaje de signos. No obstante, el bilingüismo no es un fenómeno de todo o nada, involucra grados de eficiencia respecto al desempeño en cada uno de los lenguajes. (Jim Cummins 1984) El autor se refiere a estos grados o niveles de competencia y señala que existen tres clases de bilingüismo. El primero se refiere a un *bilingüismo limitado*, donde existe una competencia pobre en ambas lenguas. El segundo se refiere a un *bilingüismo desequilibrado*, donde el niño muestra una competencia adecuada para su edad en una lengua, pero no en la otra. Y por último, un *bilingüismo equilibrado*, donde ambas lenguas muestran un desarrollo apropiado a la edad del sujeto, si ponemos de contraste las categorizaciones del lingüista Boris Fridman se tienen las siguientes líneas de comprensión para el problema de estudio que nos ocupa.



En el caso de ambos planteamientos se asegura que las capacidades de lectura y escritura adquiridas inicialmente en la primera lengua suponen un cimiento sobre el cual construir un fuerte desarrollo de la segunda lengua.

En este sentido, Cummins (2001) explica que durante muchas generaciones los estudiantes bilingües fueron castigados por cualquier uso de su lengua materna en el contexto escolar y discriminados en prácticamente todas las áreas de la educación. El autor propone que el reconocimiento o institucionalización de la lengua y la cultura de los niños de minorías bilingües en las escuelas es un requisito previo para revertir el legado de relaciones de poder. Afirma también que en el caso de los estudiantes bilingües la promoción del orgullo por la lengua y la cultura del estudiante, a través de programas bilingües, es un componente integrante de una filosofía más amplia de educación multicultural.

Diversas investigaciones que han analizado las ventajas de la educación bilingüe señalan que las personas bilingües desarrollan un conocimiento más sofisticado de las funciones generales del lenguaje, demuestran un mejor rendimiento en tareas psicolingüísticas, mayor conocimiento respecto sus referentes en el mundo real.

Los sujetos bilingües poseen una mayor habilidad cognitiva para analizar las características conceptuales subyacentes en el procesamiento de la información. Igualmente, se ha observado que la exposición temprana al lenguaje de signos es una situación potencialmente útil para que los niños sordos lleguen a ser competentes en el conocimiento metalingüístico de la lengua escrita.

Según el autor, existe una relación entre las lenguas “habladas” por un bilingüe, incluso tratándose de lenguas de distintas tipología cuyos sistemas de escritura son totalmente distintos.

La hipótesis de interdependencia sugiere que existe una competencia subyacente común a todas las lenguas, que posibilita la transferencia de ciertas habilidades cognitivas entre distintos idiomas. La alfabetización es un caso claro de esta transferencia, ya que las estrategias cognitivas relacionadas con la lectura y la escritura son en esencia las mismas para todas las lenguas.

La mayor o menor dificultad en la transferencia de estrategias adquiridas de una lengua a otra, dependerá del grado de exposición e instrucción en ambas lenguas. Por otra parte, Cummins (1984) plantea la necesidad de distinguir entre habilidad comunicativa y habilidad académica. Indica que la habilidad comunicativa es la habilidad para usar el lenguaje en propósitos de la vida cotidiana, mientras la habilidad académica se refiere a la habilidad para adaptarse al lenguaje de los discursos empleados en las aulas y en los textos escolares. El autor expone, que un bilingüismo equilibrado requiere que las habilidades comunicativas y académicas se desarrollen al mismo nivel en ambas lenguas y para ello es fundamental no dejar de estimular ninguna de ellas en detrimento de la otra. En el caso del bilingüismo con estudiantes sordos que emplean la lengua de señas, es necesario incentivar las competencias comunicativas y académicas en ambas lenguas, puesto que como está anteriormente expuesto, muchas veces se deja de lado la lengua de signos por priorizar la lengua oral.

Los niños sordos de padres sordos conocen una serie de estrategias de interpretación de textos escritos que les han sido transmitidas por sus padres. Signar cuentos, usar la dactilología para conocer palabras que no tienen signos, usar signos que incluyen la dactilología de la primera letra con la cual se escribe una palabra, buscar las relaciones entre lenguaje de signos y lenguaje escrito, etc. son actividades que se realizan de forma natural en las familias de sordos con hijos sordos. Como consecuencia, cuando estos niños se enfrentan al aprendizaje de la lengua oral escrita poseen un cúmulo de experiencias con los textos escritos que les permite relacionar las experiencias lingüísticas recibidas en ambos lenguajes.

Junto a la teoría de la interdependencia lingüística, Chamberlain y Mayberry (2000) proponen una concepción del proceso de lectura que provea una base para llevar a cabo un modelo de lectura para los señantes sordos.

Este modelo es la Visión Simple de la Lectura formulada por Hoover y Gough (1990). El principio básico de este modelo es que la comprensión lectora se realiza básicamente a través de dos componentes; comprensión lingüística y codificación.

Chamberlain y Mayberry (2000) plantean que la visión simple es un modelo de lectura que permite explicar con mayor pertinencia el desarrollo de la lectura en los niños sordos, debido al importante papel otorgado a la comprensión lingüística en la comprensión lectora.

En conclusión, el bilingüismo en la educación de los sordos implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta. El lenguaje de signos proporciona una base semántica esencial para comprender y conocer el mundo, para pensar, valorar y reflexionar. En definitiva, provee las herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para la construcción del aprendizaje. Asimismo, el lenguaje oral provee un código de representación lingüístico que permite comprender el código oral de la mayoría oyente, es un medio de integración social y genera la posibilidad del auto aprendizaje en todas las etapas de la vida. Una propuesta educativa precisa y sistemática, sustentada en aspectos teóricos e implementados de forma práctica, resulta imprescindible para poder llegar a un bilingüismo equilibrado.

5.2 El docente y su papel frente a un grupo de alumnos sordos

Las tareas propias de una educación inclusiva pueden, por su naturaleza, pero sobre todo por las rutas poco claras con las que han llegado a las manos de las plantillas docentes, desbordarse, malinterpretarse y en los peores casos no pueden dar lugar a reacciones contrarias.

Sin embargo, estas mismas tareas y cuestiones abordadas en compañía, con el apoyo de otros compañeros, pueden mejorar notablemente (Parrilla, 2004). El respaldo y la capacidad que genera la cooperación y el apoyo cumple una función básica, la de aportar seguridad emocional y bienestar a los docentes, ya que les ayuda a crear sentimientos de pertenencia, y de identificación. Por lo que, un indicador de inclusión en los centros escolares es el establecimiento de amplias y sólidas redes de colaboración, apoyo y ayuda a múltiples niveles y abiertas a la participación de todos (profesores, alumnos y familias).

Para que el proceso hacia el establecimiento de una colaboración entre profesores sea factible, Echeita (2006) recuerda que es necesario disociar con toda claridad la ayuda de la evaluación y la colaboración del control; así como que las relaciones de ayuda sean recíprocas, solidarias y preferentemente construidas a nivel colectivo.

Otra forma de colaboración entre el profesorado es la *docencia compartida*, un tipo de organización en la que dos docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase. Habitualmente se habla del profesor de aula (responsable de la materia) y el profesor de apoyo, CAM y USAER tienen este factor en común. Sin embargo, cómo ya se enunció en el caso de centros educativos de alumnos sordos existen experiencias bilingües de educación combinada en las que se ha desarrollado el esquema en el que los docentes trabajan juntos en un aula (uno oyente y el otro sordo) para atender las necesidades de comunicación que pueden presentar estos alumnos. En estas experiencias se señala la idea de que compartir el aula y conseguir que ambos profesionales participen en igualdad como planificadores y ejecutores de la programación, supone organizar meticulosamente esta coordinación a través de reuniones de distinto tipo, que tienen que hacerse un hueco en la siempre escasa disponibilidad de tiempo de la labor docente cotidiana.

Aunque las relaciones colaborativas entre profesores son fundamentales, no son suficientes, no están claramente delineadas y aunque “debieran” establecerse también relaciones entre éstos y los alumnos; entre los alumnos entre sí; y, de unos y otros con las familias y con la comunidad en la que se insertan, ello no necesariamente sucede. La *colaboración entre los alumnos* es un recurso de primer orden para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y conductas de integración social y por ende educativa bajo un clima de respeto y valoración de las diferencias. Para conseguir que los alumnos aprendan en grupo, no basta con agrupar a los alumnos, ni trabajar en grupo es sinónimo de cooperar.

El alumno depende del equipo y éste del alumno (Duran y Miquel, 2004). En este sentido, son muy útiles los métodos de aprendizaje cooperativo, estos métodos no sólo reconocen las diferencias existentes entre el alumnado, sino que parten de ellas y las utilizan, la diversidad se ve como un recurso pedagógico más que como un problema. Una forma de ilustrar estos métodos es la *tutoría entre iguales*, donde un alumno (alumno tutor) aprende enseñando a un compañero (alumno autorizado), que aprende a su vez gracias a la ayuda personalizada y permanente que recibe. Las parejas de alumnos pueden constituirse entre compañeros del mismo curso o bien entre alumnos de diferentes edades. Lamentablemente no es la dinámica de trabajo de los CAM y para el caso de IPPLIAP el ritmo de aprendizaje se da de manera colectiva y sincronizada en el nivel del alumno tanto cómo en el del docente.

Las formas de comunicación en el caso de los alumnos de IPPLIAP enfrentan carencias que van más allá de la sola presencia biológica de la sordera, se observaron grupos en los que están insertos alumnos con más de una o dos discapacidades.

Para ello retoma especial relevancia la formación del profesorado, dado que constituye otro de los indicadores fundamentales para la construcción de escuelas inclusivas.

La formación de los profesores debería plantearse como un proceso de aprendizaje que acompañe al profesor en los distintos momentos de su carrera profesional y que le ayude a plantearse nuevos retos y metas a partir del análisis y reflexión personal; lo cual debería de conducir a una estrecha colaboración entre la planta docente y la matrícula del alumnado, donde los resultados de la coordinación colegiada se incorporen en la práctica docente y donde se investiguen cuestiones de la práctica educativa que sean un reto para los profesores.

De forma más concreta, en la formación de maestros de alumnos sordos se han de introducir discursos que faciliten la comprensión, comunicación y relación entre estos profesionales y los alumnos sordos, ofreciendo no sólo una visión clínico-terapéutica sino también fortaleciendo la perspectiva social y cultural sobre quiénes cómo son los alumnos sordos.

En algunas propuestas de formación inicial de maestros de alumnos sordos (Gascón-Ramos, 2006) se plantea que un número significativo de créditos de su formación sea impartido por profesionales sordos que cuestionasen su visión sobre las personas sordas y sobre la capacidad de la lengua de señas para transmitir complejas ideas abstractas y para entrar en contacto de primera mano con la pedagogía sorda, que será fundamental para conectar con sus alumnos una vez en las aulas.

Se advierte que como parte fundamental de esta formación decente la estancia en espacios de la comunidad sorda que ofrezcan la posibilidad de aprender formalmente la lengua de signos. Finalmente, en esta propuesta y en relación a la formación permanente del profesorado se plantea la necesidad de buscar espacios para la reflexión que permitan a los profesores profundizar sobre sus experiencias de enseñanza con niños sordos.

Sin embargo la identificación de problemáticas en común por parte del docente y sus colegas está seriamente condicionada por los ritmos de trabajo y búsqueda de la institución a la que pertenece.

Para el caso de los CAM y USAER, existen jornadas de capacitación y actualización docente promovidas por la propias SEP, sin embargo se acude a éstas con la intención de generar certificaciones y acceder a documentos que corroboren la participación del docente; lamentablemente el docente está inserto en una carrera por mejorar sus ingresos y son pocos los casos en que dichas capacitaciones y actualizaciones se ven reflejadas en un cambio de su práctica docente en aula y frente al alumno y sus familias.

IPPLIAP cuenta con un buen número de docentes sordos que hacen posible la reivindicación de la imagen del maestro, los niños tiene una estrecha convivencia no sólo con docentes oyentes, sino que también tiene una interacción constante con docentes con las que pueden crear lazos de identificación, comparten su fundamental característica, manejan la LSM.

Para el caso de los alumnos que se integran al CAM, los docentes son en su totalidad oyentes, no se tiene un manejo claro de la LSM y se cae constantemente en la emulación de la lengua.

Es sabido en las esferas de participación principalmente a nivel de Asociaciones Civiles conformadas por los propios padres de niños y jóvenes sordos, que los docentes de CAM y USAER manejan la lengua signada, es decir sustituyen el uso de la estructura de la LSM combinando el “deletreo signado” por la señalización global, cabal y con uso consciente de la LSM.

El reto de los docentes ante el uso de la LSM actualmente sigue oscilando entre la aceptación, concepción y comprensión de sus alumnos sordos como una minoría lingüística y la adquisición de sus propias habilidades, carecen de un seguimiento constante con respecto al uso de la LSM y tampoco cuentan con los ingresos necesarios para acudir a espacios en los que puedan adquirir o asistir a diplomados, cursos básicos o iniciales en torno a la lengua de la población a la que atienden.

Por otro lado aún a pesar de la normatividad que se señala para la conformación de los equipos de trabajo, sobre todo hablando estrictamente de los docentes de apoyo para USAER y CAM; la dinámica de retroalimentación, reflexión y retribución al aula es prácticamente inexistente.

Largo camino le espera a las instituciones educativas, profundos han sido también sus esfuerzos y sin embargo pese a ello el impacto frente al alumno no ha sido el más exitoso.

5.3 Material didáctico y su impacto en los alumnos sordos

Uno de los principales retos del docente de educación especial o regular ha sido históricamente el uso, acceso y diseño de materiales didácticos que garanticen o mejoren el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para el caso de los docentes de alumnos sordos, no sólo haría falta observar el vacío pedagógico y didáctico del que son prácticamente víctimas, valdría la pena mencionar que son los propios padres de familia, principalmente los padres oyentes de hijos sordos los que de frente a un cúmulo de frustraciones no conocen los mejores elementos didácticos que apoyen su titánica labor.

Mucho se ha planteado hasta este punto en torno a la problemática de la comunidad sorda, la falta de reconocimiento de la LSM, el sujeto sordo en su condición de exclusión lingüística, social, académica e incluso se ha tocado ya el tema de mejorar y ajustar conceptos cruciales como lo son los conceptos de integración e inclusión en un nivel de política pública. Se enunció también al docente y al alumno sordo en la tesitura de su historia, la falta histórica de la estadística que nos señale de manera confiable cuántos y en dónde están las franjas poblacionales que podrían demandar de manera urgente la atención educativa que seguramente se demanda y por derecho constitucional merecen.

Sin embargo, incluso en el estado del arte necesario para la conformación de la presente investigación, pasa por inadvertido la necesidad de aportar elementos didácticos básicos para la comunidad académica que atiende a las necesidades educativas del sordo y su familia, evidentemente sin dejar de lado la labor del docente.

De ahí que los docentes que desarrollan su labor de enseñanza frente a niños con necesidades educativas especiales, en la mayoría de los casos, aún con la voluntad de realizar su tarea con nivel y eficiencia, carecen de las herramientas pedagógicas y principalmente didácticas para ello.

La elaboración de materiales didácticos que respondan a las necesidades cotidianas, del docente, del padre de familia y del alumno con discapacidad, podría aportar elementos concretos para la mejora del nivel educativo de los niños sordos o cualquier otro tipo de discapacidad.

Los mecanismos pedagógicos y didácticos emitidos por la SEP a través de las delegaciones de la Dirección de Educación Especial en todo el país y retomando como marco de acción los objetivos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa han procurado y difundido la práctica docente en pro de la integración educativa; sin embargo, como se ha visto hasta ahora ha sido muy poco el avance en torno a una verdadera inclusión educativa, se ha logrado dar paso a una mejora en la cobertura de la rama de la educación especial, ello no está en duda, no así la práctica docente de la enseñanza, no así el ritmo de aprendizaje del alumno sordo.

Se percibe un serio problema de inclusión, dado que no basta haber logrado la estancia del alumno en el plantel, batalla ganada o perdida según sea el caso, habría que continuar hasta “ganar la guerra”, para el caso del alumno inserto en el sistema escolarizado, mejoremos su proceso de aprendizaje, afinemos la preparación del docente, busquemos la manera de acompañar al padre de familia en un camino que pocas ocasiones conoce, la integración social no ya sólo del niño, el joven y el adulto sordo, sino de la concepción integral de la condición de minoría lingüística de la comunidad Sorda.

Retomando, los alumnos con necesidades educativas especiales requieren ritmos y dispositivos de enseñanza y aprendizaje específicos a sus necesidades; ante ello existe una gran diversidad en cuanto a las metodologías utilizadas por organizaciones civiles, hospitales, centros de atención para la población con discapacidad y las propias familias, así como modelos de enseñanza bajo diversas metodologías; a pesar de que muchas de ellas contemplan las ventajas de implementar recursos didácticos y pedagógicos es necesario apoyar de manera concreta al docente mediante capacitación y en el alumno reforzar el acceso al conocimiento mediante técnicas y recursos didácticos acordes a su características y necesidades de aprendizaje.

En las sesiones de observación realizadas en el marco del universo e estudio, se encontraron casos ejemplares en los que el docente tiene un excelente manejo de la lengua de señas y por ende genera rutas claras de comunicación, un primer obstáculo es el caso de los alumnos sordos hispanohablantes, es ajusto en ese punto del camino dónde el docente requiere por lo menos de un mecanismo didáctico básico de apoyo en su encrucijada, acude entonces a elementos visuales, sin otro escudo que la señalización deletreada. En este caso se debe subrayar que se dan caso en los que el docente esfuerza en su máxima potencia la paciencia, sin embargo no por un manejo consciente del derecho lingüístico de su alumno objetivo, sino se advierte en líneas arriba los retos y el contexto de la mayor parte de los docentes observados, principalmente en el CAM.

CONCLUSIONES

Un gran número de sordos no alcanzan, en las condiciones en las que se les atiende, un lenguaje mínimo eficiente que les permita saciar sus necesidades comunicativas básicas, menos aún un nivel educativo acorde a sus capacidades, necesidades y por sobre todo lo anterior el reconocimiento a las habilidades con las que sí cuentan.

Niños sordos con certificados de primaria, que no han desarrollado un nivel básico de expresión en su propia lengua y menos aún en el lenguaje escrito, de comprensión lectora sería mejor no hablar, el caso es aterrante. Por ende, los conocimientos propios a los primeros grados de educación elemental son carentes, descontextualizados. Éstos son los Sordos que salen a la calle poco después, a vender estampas y agujas en el metro, porque su “integración” ha consistido en sentarlos durante años, en un aula donde no entendieron nada.

La formulación de propuestas de cambio en el ámbito educativo no podrá darse sin un coherente y claro marco conceptual e ideológico que contenga los términos dentro de los cuales se encierre la educación que queremos transformar.

El estudio de las políticas educativas deberá prestar una especial atención a la toma compartida de decisiones. La toma de decisiones supone una base cultural específica para los acuerdos fundamentales, en los que se considere el consenso para la formulación, ejecución y evaluación de políticas educativas en situaciones reales.

Si se aplica esta concepción a la presente investigación, podrá afirmarse que el consenso constituye el elemento esencial en la configuración de una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos, determinada por los sectores interesados en el problema o directamente afectados por su aplicación.

Una política sustentada en la necesaria realidad bilingüe-bicultural en la que están inmersos los sordos como minoría lingüística y cultural.

La enseñanza de la lengua escrita en sordos debe descansar en un proyecto educativo emanado de la construcción colectiva y del acuerdo de todos aquellos a quienes afecte su aplicación, un proyecto educativo ajustado a las necesidades prioritariamente sociales de la comunidad sorda. Por lo tanto, un modelo educativo bilingüe-bicultural para sordos encierra el respeto por sus diferencias y la participación efectiva en grupos sociales más amplios. El desarrollo temprano de la lengua de señas en todos los ámbitos: familiar, educativo, recreativo o cultural es urgente. De allí que definir el valor y la posición que ocupa la lengua de señas en la educación de los sordos y su vinculación con el aprendizaje de otras lenguas constituye otro de los eslabones claves dentro de una política educativa. La investigación realizada y la experiencia adquirida nos señalan los pendientes y las deudas con el objeto de estudio, el niño sordo.

La presente investigación plantea que una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos, debe partir de la revisión de los conceptos de bilingüismo del sordo tanto como del actor oyente. Hace falta instrumentar y concretar la inclusión educativa de manera coherente, una política educativa que promueva la presencia y participación activa de la comunidad sorda en su proceso educativo y que vaya en torno a los planteamientos expuestos en la concepción socio-antropológica de la sordera. Sólo bajo la superación del paradigma clínico podrá diseñarse un currículo escolar adecuado para los sordos.

El diseño de planes y programas relacionados con la formación de los niños y adultos sordos deberá contemplar estrategias didácticas destinadas a favorecer el aprendizaje de la lengua escrita así como lo concerniente a segundas lenguas. Este análisis apenas ha comenzado, son muchas las implicaciones y variados los caminos para comprender la naturaleza y la dinámica de la comunidad sorda. Conocerla traerá, en un futuro inmediato, beneficios para la educación a la que tienen derecho.

Instituciones como el IPPLIAP se crearon para atender a niños sordos, al igual que en los CAM de población predominantemente sorda, hoy con la experiencia acumulada y la convivencia con los sordos, han transitado paulatinamente del enfoque clínico al antropológico al reconocer la diversidad cultural de sus educandos y asumir un enfoque bilingüe y bicultural para su educación.

Otras, organizaciones e instituciones educativas han surgido en los últimos años expresamente para crear espacios de educación bilingüe, dada la demanda del sector público para crearlos, principalmente de los padres de familia.

Respetar las diferencias no significa anularlas en función del “ideal” de la inclusión masiva e indiferenciada, como se ha llevado a cabo la supuesta integración en México. La política integradora representa un intento de normalizar no de respetar (Emerton en Parasnis, 1996), sin embargo, el efecto ha sido el aislar al niño sordo de otros niños como él y privarle de la oportunidad de entrar en contacto, y volverse parte, de esas comunidades formadas por otros sordos.

Como lo expresa Sánchez: “Es hora de mirar, de mirar de frente la realidad, porque es imprescindible analizar y discutir nuevos elementos que están incidiendo de manera perversa en el futuro de la educación de los sordos. Entre estos elementos se ubica el lineamiento inaceptable de la “integración” salvaje o de la actualmente llamada “inclusión” indiscriminada. Por otro lado no menos importante hay que partir de la idea de que un modelo incluyente no puede tener como condición previa la aniquilación de la diferencia, la homogeneización de los individuos de acuerdo con un patrón de normalidad impuesto por la mayoría dominante” (Sánchez, 2007), como se ha venido haciendo hasta ahora.

Dadas las circunstancias reales y actuales de la educación en México, las condiciones para llevar a cabo una integración adecuada para los sordos están aún muy lejos de alcanzarse, y hasta que no demos a esta minoría la atención especializada que requiere, no podremos lograr la equidad por la que tanto se ha luchado en diferentes momentos de la historia de nuestra educación y por tantos personajes, sordos y oyentes.

La educación del niño sordo requiere antes que otra cosa, de espacios en los que éste pueda adquirir un lenguaje y desarrollarlo plenamente. El ideal de la integración educativa, de brindar las mismas oportunidades a todos los niños, será imposible de lograr sin que esta esté sólidamente reflejada en la práctica docente cotidiana, en el aula que es en dónde subrayaría su importancia.

En lo que a la población sorda se refiere, ser equitativos no supone dar a todos lo mismo, supone dar a cada uno lo que necesita para lograr un desarrollo pleno. Implica ofrecer a todos las mismas oportunidades, aunque no necesariamente bajo las mismas condiciones.

Respetar las diferencias tampoco significa dejar de verlas, como se ha venido haciendo. Por el contrario, significa conocerlas a fondo para responder a las mismas de manera acertada. Fue así, como hace algunos años, preocupados por la dramática situación de los sordos en nuestro país, en el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, institución originalmente de perfil 100% oralista, dio inicio un proyecto de educación bilingüe para niños sordos.

Los modelos educativos surgen y crecen con características distintas en relación al momento y lugar de su desarrollo, y el tratar de copiar modelos que han sido creados en otros países y contextos, como recetas de cocina, no solo es imposible, sino erróneo.

Años de aprendizaje, de aciertos y desaciertos, nos preceden de acuerdo con Skliar, cuando se plantea si en realidad existe un modelo de educación bilingüe para la escuela de sordos y que, si por modelo se piensa automáticamente en un método, en una única propuesta educativa ya madura, a ser trasplantada sin dificultades en todas las escuelas para sordos del mundo, tal modelo no existe. Como bien señala el autor y se corrobora bajo la estructura de la presente investigación: “Ninguna práctica educativa es exportable o importable (...)” “Una misma comprensión de la práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes”. La intervención es histórica, es cultural, es política. Es por eso que se insiste tanto en que las experiencias no pueden ser trasplantadas, sino reinventadas.

En el mejor y casi ideal de los casos la educación de los sordos, en la actualidad, tiene como propósito garantizar el desarrollo pleno de la Lengua de Señas y de la inteligencia humana inherente a ellos por encima de su falta de audición, promover la formación académica de los alumnos y propiciar su integración emocional y social, el resto del camino continua en construcción, en algunos casos con mayores deudas en otros casos se configura ya como una convicción.

Asegurar que el niño desarrolle un lenguaje a través del cual pueda preguntar, opinar, discutir, resolver un problema, aprender, persuadir, relacionarse, vincularse con el otro, incluirse realmente no es tarea sólo de las instituciones educativas, los padres sordos de niños sordos y los padres oyentes de niños sordos continúan con la búsqueda de asumir en serio el gran reto.

Las necesidades son múltiples para quienes apostamos por mejorar los procesos educativos, no sólo contemplarlos, intervenir y planearlos sin detenerse sino hasta lograr prever futuros escenarios. Atender un programa educativo que contemple los mismos contenidos del programa educativo nacional para cada grado, no debiera ser únicamente un sueño, esto es, buscar que los alumnos sordos reciban la misma información que reciben sus pares oyentes es también procurar un desarrollo emocional óptimo ofreciendo un espacio en el cual los alumnos crezcan con un sentimiento de identidad y pertenencia, y en donde realmente estén integrados en todo el sentido de la palabra.

Implementar un programa educativo bajo el esquema de un modelo bilingüe en construcción, en el que se incluya también la experiencia en cada cuerpo colegiado que se desarrolle en un ambiente de trabajo en equipo donde los saberes de unos, la experiencia de otros, la creatividad de unos más y el espíritu y dedicación de todos den como resultado el cumplimiento de las expectativas de las familias de los sordos y por supuesto de los sordos mismos.

Al plantear las búsquedas, es necesario enunciar los retos, ya que vislumbrar un modelo bilingüe sin contar con usuarios competentes en el uso de la LSM como punto de partida implica un riguroso y honesto análisis de entrada.

Estaríamos entonces de acuerdo en que: “para que el sordo pueda realmente acceder a la cultura a través de la escritura necesitará por fuerza tener un nivel de lectura alto y que es hora de que la escuela, con la intermediación de sus docentes y con la participación activa de sordos adultos, asuma una tarea mucho más difícil, aunque posible: abrir para sus educandos el acceso al mundo de lo escrito, al dominio de una lectura estética, reflexiva, formativa”.

Para ello, habría que empezarse por donde se debe empezar: contar con maestros que sean usuarios plenamente competentes en dos lenguas: la lengua de señas y la lengua escrita. Como puede verse, una tarea nada fácil”, a lo que vale la pena agregar que no es escena vista de manera fácil ni entre sordos, ni entre oyentes.

Aunque idealmente, el modelo bilingüe pretende que maestros sordos y oyentes, trabajen conformando equipos bilingües, en la realidad mexicana hay muy pocas personas oyentes, que sean maestros especiales, y que además, sean de antemano, usuarios competentes en la LSM.

Por otra parte, no abundan tampoco las personas sordas capacitadas para la labor educativa, pues la mayoría de los sordos adultos en México, como resultado del problema educativo que ya se describió a lo largo de la tesis, por lo general no alcanzaron niveles académicos para ello y se requiere de mirar con detenimiento el tiempo que nos resta en la historia hasta aquí contada para perfeccionar ese factor urgente en la tarea educativa.

Los adultos sordos sin embargo, fueron y siguen siendo elementos esenciales en la conformación del nuevo camino, no solo por actuar como modelos significativos a partir de quienes, los niños sordos puedan construir una identidad sorda positiva (Massone 1999), sino además, por ser modelos lingüísticos que han servido y lo siguen haciendo, para elevar la competencia en LSM del docente oyente, del padre oyente que todos los días lucha por aceptar y entender la difícil labor de ser padre de un niño sordo, el nuevo camino de ser hermano del sordo, el hijo oyente del padre o de la madre sorda, en éstas y las combinaciones posibles, la referencia debiera seguir siendo la necesidad del sujeto sordo.

Los sordos, como los oyentes, necesitan capacitarse en el terreno pedagógico de la vida misma, no sólo del aula y buscar hacerse de habilidades y aptitudes para el cuidado en la toma de decisiones, y en segunda instancia, tener la vocación y aptitud para dedicarse a la educación, dado que ese sería en todo caso asunto del tema que nos ha venido ocupando.

Queda continuar enfrentado el enorme problema de concientizar a los padres sobre la necesidad de aprender el idioma que sus hijos sí comprenden y con el cual se expresan: la Lengua de Señas que adquieren en el contexto escolar con o sin ellos, evidentemente, peor sin ellos. Quizás, en aquellos países en los que el nivel educativo de los padres es alto, esta necesidad se presenta, como lo vimos en otras modalidades, los padres comprenden en automático lo que la elección de una lengua implica.

Sin embargo, en un país como México, con un elevado índice de pobreza, donde además recaen la mayor parte de los niños sordos, este es un problema real y grave. La mayoría de los padres no aprenden la Lengua de Señas sino en un nivel muy básico, y por la tanto, la comunicación con sus hijos y la estimulación e información que éstos reciben fuera del ámbito escolar, es muy reducida.

Existe otro requerimiento urgente para el caso de la enseñanza del sordo, existe la necesidad de contar con intérpretes competentes en muchos y variados ámbitos pero principalmente en las escuelas públicas de nuestro país. Sólo con ese vacío se podría desmitificar el propio modelo bilingüe. Los niños sordos, a pesar de todos los esfuerzos y búsquedas en el ámbito de la enseñanza de la lectura y escritura, a pesar de contar con un lenguaje manual rico, sólo por no aspirar en automático a la adquisición, uso y defensa de la LSM, enfrentan las mismas dificultades que enfrenta cualquier sordo bajo otros modelos de atención, si dicha figura no existe.

El dominio de la lectura y la escritura parece seguir siendo el Talón de Aquiles en la educación de los sordos, no importado qué modelo educativo se elija. Como lo dice Sánchez: "...los sordos en pocas ocasiones han hecho suyas la lectura y la escritura, como para poder aprovecharlas en sus posibilidades: no son lectores y escritores competentes por lo que habitualmente, no leen ni escriben" el modelo bilingüe parece suplir con su engordado deseo de que los sordos lean y escriban como oyentes, el deseo de los oralistas de que hablen como oyentes: "La vieja ideología médico-rehabilitadora parece haber encontrado un refugio en la lengua escrita: la superación de la sordera, la "hominización" del sordo a través de la lengua que usa la mayoría, aunque sea en su versión escrita "(Sánchez 2007).

El bilingüismo, tomado como antídoto del oralismo, simplemente ha caído en los mismos errores que éste, como son: la discriminación es terrible descubrir con vergüenza que “si eres sordo y hablas, no eres en realidad sordo”; ”si hablas, eres oralista”; la generalización, los oyentes nos han hecho sufrir, nos han oprimido; y los radicalismos, si no eres competente en mi lengua, no eres merecedor de pertenecer al mundo de los sordos, no conoces “la cultura sorda”. Radicalismos a los que José Gabriel Storch (España) atinadamente denomina con gran sagacidad, el “nazi-sordismo” del siglo XXI, y que en muchas ocasiones, no son posicionamientos que vienen originalmente de los sordos, sino de oyentes que se empoderan manipulándoles, haciéndoles creer que la exclusión del sordo ha sido maquilada de manera lúgubre, intencional y sistemáticamente por agentes con una misión cumplida.

Esa es la situación más allá de las propuesta institucionales, y con ellas la educación de los sordos es un asunto con solución, con caminos avanzados y con algunos otros aun cerrados esperando un impulso de voluntad y dedicación para ser abiertos, la educación de los sordos es un asunto con solución aunque siga siendo, al menos en mi país, un asunto sin resolver.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social, Comp. Y trad. de Isabel Jiménez. México, Siglo XXI Editores, 1997

Brígido, Ana María, Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales. Córdoba Argentina, 2006.

Divito, M. Introducción”. En Divito, M.I. (Comp.), Debates actuales en educación especial, Vol. 13 (pp.13-18). Editorial Universidad Nacional de San Luis (Argentina). 1998

Domínguez, Ma. Eugenia. “La familia y el bebé sordo” Bilingüismo de los sordos. p.258

Duschatzky, S. y Skliar, C. “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación”. En Larrosa, J; Skliar, C. y otros. (Eds.), Habitantes de Babel. 2001

Equipo del proyecto bilingüe INSOR. “Bilingüismo de los Sordos”, p.258.

Grosjean, Francois. El derecho del niño sordo a ser bilingüe. Universidad de Neuchâtel, Suiza, 1999, <http://www.cultura-sorda.eu>. (También en: http://www.francoisgrosjean.ch/the_right_en.html).

Giddens, Anthony, Sociología. Madrid, Alianza Editorial, 2004

Herrera, Valeria. Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica. Revista El Cisne. Año XIV N° 159. Argentina, Noviembre 2003.

Herrera, Valeria. Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. Revista de Estudios Pedagógicos 31 N° 2. 2005.

INEGI, “Personas con discapacidad en México una visión censal”, México 2001 pág. 222

V Congreso y Exposición de Trastornos del Desarrollo Infantil. La educación especial en el distrito federal, Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F. 2003

López Melero, M. La integración escolar: Otra cultura. Editorial Andalucía. (España) 1990

González Gómez, M.C. La integración educativa. Editorial CIMS. (España) Lampe, A. (1976). “Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela”. *Educación Especial*, 12(1): 15-19. 1999

Ornelas, Carlos, “Incentivos a los maestros: La paradoja mexicana” en Carlos Ornelas (compilador), *Valores calidad y educación*, México, Aula XXI/Santillana, 2002.

Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995 (hay 11 reimpressiones).

Ornelas, Carlos, Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo, México, Siglo veintiuno Editores

Osnaya, Alarcón Fernando, Las representaciones sociales de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Facultad de ciencias de la educación. Bellaterra, 2003

Rivero, G. “La integración social. Principio rector de la educación especial.” *Candidus* 13 (2): 30-32, 2001

Rita Flores Ramos “El desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje temprano de una lengua”, *Bilingüismo de los sordos*. p. 264. 2004

Sánchez, C. (1999). La lengua escrita: Ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. En Skliar, C. (Comp.), Actualidad en la educación bilingüe para sordos, Vol. 2 (pp. 35-95).

Skliar, C., Massone, M.I., y Veinverg, S. “El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al Biculturalismo” Revista Infancia y Aprendizaje, Madrid, vol. 69-70. pág. 85-100. 1995, 2008.

Skliar, Carlos. Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos. <http://www.cultura-sorda.eu>.

SEP. PLAN DE ESTUDIOS 2009. Educación Básica. 6º grado. México, 2009.

SEP. Atención Educativa de Alumnos con Discapacidad Auditiva. Licenciatura en Educación Especial. Programas y materiales de apoyo para el estudio del 3er semestre. Secretaría de Educación Pública. México, 2006.

SEP, Dirección General de Educación La Educación Especial en México. México, 1985.

SEP, Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México, 2006.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. (PNFEEIE) (2002). México, D.F: SEP.

Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. (2002-2007). Dirección de Educación Especial, Secretaría de Educación Jalisco.

ANEXOS

Guión de entrevista semiestructurada

1. ¿Cuánto tiempo tiene usted como docente en esta institución?
2. ¿Recibe algún tipo de capacitación o actualización docente?
3. ¿Qué tipo de discapacidad tienen sus alumnos?
4. ¿Qué discapacidad cree usted que genera mayores problemas de aprendizaje?
5. ¿Cuántos alumnos sordos hay en su grupo?
6. ¿Cómo capta la atención de los alumnos sordos?
7. ¿Cómo integra a los alumnos sordos en las actividades cotidianas?
8. ¿Cómo se comunican los alumnos sordos con usted?
9. ¿Usted recibió algún curso de capacitación para comunicarse con sus alumnos sordos?
10. ¿Cómo se comunica usted con los alumnos sordos?
11. ¿Cómo se comunican entre sí los alumnos sordos que existen en su aula?
12. ¿Cómo se comunican los padres de familia con sus alumnos sordos?
13. ¿Qué materiales didácticos utiliza para el aprendizaje de la lectoescritura con sus alumnos sordos?
14. ¿Los materiales didácticos que usted utiliza han mejorado el aprendizaje de sus alumnos sordos?
15. ¿Considera que la oralización y la LSM forman parte de su metodología?
16. ¿Regularmente usted utiliza métodos alternativos de enseñanza de la lectoescritura?
17. ¿Cuál es el proceso que requieren sus alumnos sordos para la enseñanza de la lectoescritura?
18. ¿Considera pertinente el uso de lenguaje escrito en los alumnos sordos?
19. ¿Es necesario aprender la LSM?
20. ¿Cree usted que la LSM puede apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos sordos?
21. ¿El plan de estudio que maneja es adecuado al ritmo de aprendizaje de los alumnos sordos?
22. ¿Usted considera que la convivencia de los alumnos sordos guarda alguna característica específica, con respecto a las otras discapacidades?

DATOS DE LA OBERVACIÓN

Fecha:
Hora:
Observación N°:
Duración de la observación:
Lugar:
Nombre del docente:
Grado: **Grupo:**
Número de alumnos:

DATOS DEL INVESTIGADOR

Tipo de rol: Abierto, observador no participante.

Apoyos para la observación: Croquis, Grabadora, Cámara fotográfica (en caso de ser autorizada)

Unidad de observación	Categoría	Sub Categoría	Registros de observación			Preguntas de investigación
			Anotaciones interpretativas, comentarios personales			
CONDUCTAS NO VERBALES	Dimensión del espacio viso-espacial entre alumnos y docente	Conducta visual (Alumno, docente)	Mira de frente			
			Ignora instrucciones			
			Atiende instrucciones			
			Sigue al docente			
			Ignora al docente			

		Conducta visual (Alumno, alumno)	Mira a sus compañeros de frente			
			Ignora a sus compañeros			
			Mira atento las participaciones de sus compañeros			
			Mantiene la mirada perdida mientras sus compañeros señalizan			
			Mira constantemente los labios de sus compañeros			
		Gestos de empatía alumno-alumno	Ofrece ayuda a sus compañeros			

			No acepta ayuda de sus compañeros			
			Apoya actividades colectivas			
			Prefiere el trabajo individual			
			Busca participar en equipo			
		Gestos de empatía docente-alumno	Atiende las dudas del alumno			
			Fomenta el trabajo en equipo			
			Encamina las actitudes nocivas de sus alumnos			

			Aprueba los aciertos de los alumnos			
			Estimula la participación en clase			
		Posición espacial del docente con respecto a sus alumnos mientras explica los contenidos de un tema	Permanece en el campo visual de sus alumnos			
			Procura mirar de frente al grupo			
			Permanece sentado en el escritorio			
			Utiliza el espacio áulico en su totalidad			
			Se ausenta frecuentemente del salón de clase			

		Posición corporal del docente con respecto a los alumnos	Evita usar el pizarrón mientras explica contenidos			
			Da la espalda para explicar contenidos			
			Fomenta la posición frontal entre los alumnos			
			Permanece en el campo visual de los alumnos			
			El docente procura el contacto corporal con sus alumnos			

			El docente aprueba conductas mediante el uso de LSM			
		El docente asiente o desaprueba conductas de sus alumnos con gestos o con señas	El docente usa gestos para aprobar la participación de sus alumnos			
	El docente llama la atención de sus alumnos con gestos					
	El docente desaprueba conductas de desorden con gestos					

			El docente señala objetos para interactuar con sus alumnos			
		Actitudes de los alumnos con respecto al docente	Los alumnos se muestran hostiles con el docente			
			Los alumnos interactúan de manera fluida con el docente			
			Los alumnos procuran el contacto visual y corporal con el docente			
			Los alumnos ponen atención a las instrucciones y explicaciones del docente			

			Los alumnos ignoran totalmente al docente			
CONDUCTA LINGÜÍSTICA, TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN UTILIZADAS EN EL AULA	-Lengua de señas -Lectura labio facial -Oralización	Manejo del docente con técnicas de lectura labio facial				
		Manejo del docente de la Lengua de Señas Mexicana				
		Manejo de las técnicas de oralización y de lectura labio facial por parte de los alumnos				

		Ritmo de señalización del docente		
		Ritmo facial, el docente atiende el nivel de captación de ideas de sus alumnos		
		El alumno pregunta a sus compañeros mediante el uso de la Lengua de Señas Mexicana		
		El alumno pregunta a sus compañeros mediante el uso la oralización		

		El alumno pregunta sus dudas al docente mediante el uso de la Lengua de Señas Mexicana		
		El alumno pregunta sus dudas al docente mediante el uso de la oralización		
		El docente pregunta si hay dudas en Lengua de Señas Mexicana		

		El docente pregunta si hay dudas con el apoyo de técnicas de lectura labio facial		
MATERIALES DIDÁCTICOS QUE APOYAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA	Uso, frecuencia y manejo del docente con materiales que atiendan las habilidades y capacidades visuales de los alumnos	Materia trabajada durante la observación		
		Frecuencia de uso, por tipo de materia que se aborda		
		Gustos y preferencias por el uso de materiales visuales por parte de los alumnos		
		Pizarrones, con qué frecuencia se utiliza y en dónde están ubicados		

		Cuentos, trabajados en grupo o individualmente. ¿Los maneja siempre el docente?		
		Cañón, tipo de proyecciones realizadas		
		Tarjetas señantes, de qué tipo y en qué materias		
		Revistas, uso colectivo o individual.		

		Fotografías, dibujos animados u objetos reales		
		Películas, subtituladas o de cine mudo		
		Juegos de mesa (Memorama, lotería, dominó, damas chinas)		
		Materiales de ensamble, utilizados colectiva o individualmente		
		Libros, de texto o de apoyo, ¿Para qué materias se utilizan?		

		Señalización de objetos, uso y adecuación del espacio áulico		
DISTRIBUCIÓN ESPACIAL	Características que permiten la visualización y el aprovechamiento espacial del salón de clase	Cámara de vídeo,		
		Posición y dirección de las bancas con respecto alumno - alumno		
		Posición de alumnos con respecto al docente		

		Uso adecuado del espacio por parte del docente		
		Ubicación, dimensiones y uso del pizarrón por parte de los alumnos		
		Distribución de alumnos dentro del salón, especificar si existen condiciones de movimiento corporal		

		Dimensiones del salón, en metros cuadrados		
		Espacios que permitan la visión corporal y la interacción entre alumnos		
		Tiempo aproximado de estancia en el salón de clase, con respecto al horario de entrada y el primer descanso		

		Otros		
--	--	-------	--	--

ESPECULACIONES E HIPÓTESIS DE LO QUE SUCEDE EN LA DINÁMICA DEL SALÓN DE CLASE EN TORNO A LA FIGURA DEL DOCENTE:

ESPECULACIONES E HIPOTESIS DE LO QUE SUCEDE EN LA DINÁMICA DEL SALÓN DE CLASE EN TORNO A LA FIGURA DEL ALUMNO:

