

El triángulo de las Bermudas: Educación, Escuela y Currículo. Una perspectiva de futuro para los niños y niñas sordos/as

Rosa Vázquez Recio

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 016200. Fax (956) 016253.

(Recibido Septiembre 2000; aceptado Diciembre 2000).

Biblid (0214-137X (2000) 17; 71-84)

Resumen

El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre las concepciones y las prácticas que se han llevado y se siguen realizando en el campo de la educación especial para, a partir del análisis de su pasado y su presente, abrir nuevos caminos que nos conduzcan verdaderamente a una escuela que parta del principio del derecho a la educación y asuma la diversidad como un valor en sí misma.

Palabras clave: educación, escuela, curriculum, categorías, etiquetas, integración, segregación, inclusión, exclusión, identidad, dualismos, normalidad, diversidad, diferencia, administración educativa.

Abstract

The aim of the present article is to make a reflection on the concepts and practical aspects that have been –in the past– and are –in the present– applied in the context of special education in order to prepare the way to the development of new ideas that truly lead us to a concept of school that puts into effect everybody's right to have an education and which assumes diversity as a value in itself.

Key words: Education, school, curriculum, categories, labels, integration, segregation, inclusion, exclusion, identity, dualisms, normality, diversity, difference, educational administration.

Résumé:

Le but de cet article est de réfléchir sur les conceptions et les pratiques que l'on a faites et que l'on continue de faire dans le domaine de l'éducation spéciale, à partir de l'analyse de son passé et de son présent, en vue d'ouvrir de nouveaux chemins nous conduisant vraiment à une école prenant appui sur le principe du droit à l'éducation et assumant la diversité comme valeur en elle-même.

Mots clés: éducation, école, curriculum, catégories, étiquettes, intégration, ségrégation, inclusion, exclusion, identité, dualité, normalité, diversité, différence, administration éducative.

Sumario

1.- El pre-texto del texto: palabras contra la clonación social. 2.- ¿Qué educación queremos para los ciudadanos y ciudadanas del futuro?. 3.- Del aislamiento y la reclusión a la inclusión plena en las instituciones educativas. 4.- Del curriculum específico al curriculum común, comprensivo e inclusivo.

1.- El pre-texto del texto: palabras contra la "clonación social"

Como aún "nos¹ queda la palabra", eso decía Blas de Otero en uno de sus poemas, hagamos uso de ella para expresar las concepciones y las prácticas que se han llevado y se siguen realizando en el campo de la educación especial. Reflexionar y analizar su pasado y su presente nos va a permitir denunciar lo denunciado y también nos va a permitir abrir nuevos caminos que nos conduzcan realmente a una escuela que parta del principio del derecho a la educación y asuma la diversidad como un valor en sí misma.

Hablaremos de educación, escuela y curriculum como ejes vertebradores del discurso; un discurso que necesariamente partirá del análisis de una cuestión que está presente en las tres dimensiones citadas. No hemos de olvidar, en ningún momento, que los discursos se construyen a través del lenguaje, y el lenguaje a su vez, como producto y creación socio-histórica, permite legitimar aquellas visiones, concepciones y prácticas que están bajo el auspicio de los intereses sociales, políticos y económicos dominantes. El lenguaje, por tanto, nunca puede ser catalogado de neutral y aséptico.

Ludwig Wittgenstein nos hablaba, en su obra *Investigaciones filosóficas*, de los "juegos del lenguaje" como universos multi-dimensionales que no responden a reglas o técnicas fijas que permitan determinar con total certeza, no ya sólo su significado sino sobre todo, el sentido y la intencionalidad de aquel

que actúa en los procesos comunicativos e interactivos de la vida cotidiana, definiéndose en cada momento los papeles de los agentes sociales implicados. En este sentido, el lenguaje como instrumento y práctica social, desempeña un papel clave y fundamental en la construcción de los sistemas simbólicos y los significados que responden a los esquemas y representaciones que guían la acción humana y, en nuestro caso concreto, la educativa.

Bien es cierto que los discursos relativos a la educación especial han cambiado a lo largo de su historia pues basta mirar hacia atrás para rescatar del pasado aquellas creencias que defendían la no educabilidad de las personas sordas, y también aquellas prácticas que llevadas hasta sus últimas consecuencias, equivalían a la eliminación de aquellas; y, entre los muchos ejemplos que podemos mencionar cabe citar a Lutero que veía en los niños/as con discapacidad al diablo y, que por ello, debían ser matados/as. Lógicamente, la situación ha cambiado. Sin embargo, en ese conjunto de cambios ocurridos en el campo de la educación especial hay que hacer un llamamiento a esos discursos que se hacen eco de la atención a la diversidad, de una educación digna y justa para todos y todas indistintamente de sus particularidades y dificultades, de una escuela que haga frente a la exclusión y a la discriminación que sufren muchos colectivos entre los que se encuentran los niños y niñas sordos/as; dicho llamamiento responde básicamente a preguntas como ¿desde qué supuestos ideológicos se convocan esos discursos?, ¿qué traducción semántica realizan de esos términos? Esos discursos provocan la creencia de un cambio profundo cuando, en realidad, aún se siguen manteniendo las mismas -o casi las mismas-, convicciones, concepciones y acciones que conducen a la negación, a la segregación, a la exclusión, a la soledad y al silencio de aquellas personas que, por carecer de audición, rompen el orden y las estructuras hegemónicamente

¹Cabe señalar que el poema de Blas de Otero "España en marcha", habla en primera persona del singular, "me queda la palabra"; no obstante, para esta ocasión, resulta más adecuado convertirlo en primera persona del plural.

establecidas. Estas prácticas basadas en el no reconocimiento del otro como sujeto también conducen a su eliminación, pues, "hay muchos modos en que se nos puede hacer inofensivos. Ser fusilado no es el único" (Bernstein, 1990: 53). Debemos, por tanto, analizar esos juegos de términos que entran en funcionamiento en los discursos educativos actuales para comprobar y descubrir la parte silenciada, que es en definitiva, la parte que muestra la arquitectura conceptual y práctica de un sistema segregador consolidado, que continua dirigiendo su centro de atención, casi exclusivamente, hacia el sujeto sobre quien se considera, además, que se tiene que actuar, para modificarlo y ajustarlo al sistema normalizado. Aparecen nuevos lenguajes que configuran discursos prometedores y alentadores que, cuando aterrizan en la práctica, se comprueba que han sido utilizados para perpetuar la educación exclusiva, la negación de las diferencias y la inferioridad de determinados sujetos. Indiscutiblemente, seguir buscando las causas únicamente en el sujeto es una forma de desviar y, consecuentemente: a) ignorar la incapacidad de las instituciones educativas para dar respuesta a las necesidades del alumnado sordo (y de cualquier alumnado que rompe el patrón de la homogeneidad); b) olvidar las condiciones sociales, políticas y económicas que hicieron necesaria la diferenciación, la clasificación y el etiquetado en "tipos de ciudadanos/as" que permitieron justificar la creación de un sistema dual de educación (ordinaria-especial), y c) enmascarar el deseo del propio sistema de seguir manteniendo esas dos educaciones, o, dicho de otro modo, el desinterés por fundir ambas modalidades en una única educación para todos los niños y niñas.

En este orden de cosas, ha hecho su aparición la construcción de los dualismos, un asunto, por otra parte, nada sorprendente: hablamos de "educación ordinaria" y "educación especial", hablamos de "currículum común" y "currículum específico", hablamos de "escuela

ordinaria" y "escuela especial". El dualismo cartesiano parece que sigue estando presente en la construcción social de la realidad y de las prácticas de la vida cotidiana en la sociedad y en las instituciones educativas. Difícilmente podemos pensar en un polo (valorado positiva o negativamente) sin despertar inquietud o cuestionamiento por el otro, su opuesto. Las categorías sociales no pueden ser pensadas fuera del propio contexto que las generan porque, precisamente, es en ese contexto donde se consolidan los juicios que legitiman el valor de las mismas. Sin embargo, la atribución de valor positivo o negativo, "bueno" o "malo" no radica en una educación ordinaria y una educación especial, por ejemplo, puesto que ambas se consideran "buenas" desde los planteamientos que justifican ambas modalidades como las adecuadas para dar respuesta a la diversidad de alumnado; es el juicio que se hace sobre los sujetos destinatarios de una u otra modalidad quienes reciben la valoración positiva o negativa, configurándose asimismo una imagen bipolar para cada tipo de sujeto: una imagen "normal", "no patológica" y por tanto "buena/positiva", y una imagen "anormal", "patológica", y consecuentemente, "mala/negativa". Sin lugar a dudas, la etiquetación (no para la primera imagen pero sí para la segunda) no sólo estigmatiza al alumnado sino que origina el desarrollo de prejuicios y actitudes negativas hacia éste. Ya se trate del etiquetado con las categorías tradicionales basadas en el paradigma deficitario (alumnado deficiente) o del etiquetado con las nuevas categorías (alumnado de necesidades educativas especiales permanentes, alumnado de integración, alumnado de recursos) su utilización no asegura una mejor y adecuada atención y respuesta educativas. Pese a ello, no resulta fácil "huir del etiquetado cuando el sistema educativo sigue contemplando la exclusión como alternativa del alumnado más difícil de enseñar, cuando la organización escolar y la didáctica al uso permanecen prisioneras de los grupos homogéneos y de los libros de texto

como principal recurso, cuando la colaboración de los profesionales en la enseñanza y en la evaluación del alumnado con necesidades está lejos de producirse" (Porras Vallejo, 1998: 129). Al hilo de lo que venimos argumentando, cabe decir que las categorías son construcciones sociales que han de ser tratadas como datos no absolutos sino como datos históricamente condicionados, implicadas en un proceso de valoración social; "categorías que surgieron de situaciones sociales e históricas específicas que se conforman a un marco de referencia específico de suposiciones e intuiciones: categorías cuyo uso conlleva también la lógica de las suposiciones institucionales" (Apple, 1986: 176).

Y nada más frecuente en el campo de la educación que la dicotomía normal/anormal para establecer, definir y justificar una jerarquía social de ciudadanos y ciudadanas de diferente valía y "utilidad" para el funcionamiento y mantenimiento del orden social constituido. A este dispositivo teórico, como tantos otros que podríamos mencionar, se le otorga un status científico que ciega los contenidos moral e ideológico, contribuyendo con ello a generar la neutralidad necesaria para reforzar, y al mismo tiempo impedir, el cambio en las estructuras, en las creencias y en las prácticas educativas institucionalizadas. En esa estaticidad aparente de los dualismos, que se dan por sentados, continuamente se crean y recrean formas de conciencia y de acción que permiten regular y mantener la concepción y explicación médica-biológica-psicológica que ha dominado en el campo de la educación especial, en el diagnóstico e intervención y en la definición de la discapacidad. Basta con haber creado un "régimen de verdad", como diría Foucault, para seguir justificando, no en pocas ocasiones, unas prácticas segregacionistas, de aislamiento, de marginación y de silencio que conducen a la negación y al no reconocimiento del sujeto discapacitado como persona, animadas, a su vez, por esas categorías que dotan de una identidad

particular a aquellos a quienes deben aplicarse esas mismas categorías (Popkewitz, 1990: 3). La pervivencia de éstas necesita, pues, de una legitimación intelectual y científica que las hagan aparecer como naturales, inmutables e incuestionables. No obstante, el reforzamiento de esas categorías con las que se intenta conformar una imagen desvirtuada de las personas sordas se logra a través de la acción del sentido común de la colectividad que "encierra innumerables interpretaciones pre-científicas y cuasi científicas sobre la realidad cotidiana, a la que da por establecida" (Berger y Luckmann, 1995: 37-38). Un conocimiento, éste, que no puede ser ignorado ni despreciado cuando queremos e intentamos comprender las actitudes, las relaciones y las actuaciones que se han desarrollado a lo largo del tiempo en la sociedad hacia las personas "diferentes", en la medida que la ciudadanía crece en "comunidades de memoria" (Bellah et al., 1989) que permiten el mantenimiento y la reproducción de esas creencias y prácticas (rituales, estéticas y éticas) devaluadoras y segregadoras.

Por otra parte, esa identidad particular que se define a partir de la categorización, siempre es externa al sujeto discapacitado que llega a asumirla como propia puesto que como bien apuntan Berger y Luckman (1995: 168) el sujeto "aprende que él es lo que lo llaman. Cada nombre implica una nomenclatura, que a su vez implica una ubicación social determinada. Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad es subjetivamente asumida por el [sujeto] también lo es el mundo al que apunta esta identidad". Las identidades particulares son concebidas por quienes se consideran a sí mismos como las personas capacitadas, y con derecho, para definir y atribuir rasgos personales, sentimientos, intereses y motivaciones que, por regla general, contribuyen a dibujar tipos y estereotipos de personas que desprenden y resaltan una imagen negativa y devaluada de

las mismas. Así, es frecuente escuchar o leer que las personas sordas son irascibles, malhumoradas, distantes, asociales, desconfiadas, desmotivadas. Esas identidades concebidas y construidas por "otros" sobre las personas sordas son, además, las que se emplean para explicar y dar razones de las peculiaridades de dicho colectivo. La imagen que desprenden raramente destaca un aspecto favorable de estas personas y, por supuesto, no podemos olvidar que nunca son la expresión que la propia comunidad sorda muestra de su identidad y de su propia historia. Tampoco se ha deparado en pensar que la manifestación de tales conductas, si se manifiestan en las personas sordas, son generadas como consecuencia, precisamente, de las actitudes de rechazo y las prácticas de exclusión social que realiza la sociedad oyente "capacitada".

Esta lógica reduccionista que venimos comentando nos revela varias suposiciones implícitas, estrechamente relacionadas:

a) una concepción innatista de las características que suelen atribuírseles a las personas sordas, como las mencionadas antes; una concepción que, por otra parte, permite justificar *ipso facto* el carácter hereditario, intrínseco y natural de las mismas,

b) todas las personas sordas comparten las mismas características personales, relacionales y motivacionales, permitiendo construir una tipología científica que es la que se emplea para representar y dar a conocer a estas personas; dicha tipología genera una categoría de individuos abstractos que conduce a su anonimización²,

²Hablar de categorías inevitablemente nos conduce a hablar de clasificación. El intento de silenciar lo particular a través de esos paquetes generales y universales es una forma directa de poner de manifiesto su "incapacidad" para la comprensión de la realidad que atiende, pues, siempre es parcial e

c) en consonancia con la premisa anterior, un único esquema de actuación será válido para cualquier persona sorda, indistintamente de cuál sea su historia personal, social y educativa,

d) por último y consecuentemente con todo lo anterior, la idea que se repite a lo largo de la historia de la discapacidad: la ausencia de la comprensión de la propia persona como totalidad, vista siempre como objeto antes que como sujeto.

Con todo ello, inevitablemente la complejidad del ser humano queda reducida a un conjunto de caracteres y *problemas personales* que necesita de la intervención especializada que gestione esos cuerpos identificados como "defectuosos", "enfermizos", "asexuales", "inútiles" que incumplen la normalización de la estética, constituyéndose e institucionalizán-

imprecisa. Con suma agilidad nos lo demuestra Michel Foucault (1985: 1): "Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar al pensamiento -al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía-, trastomando todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro. Este texto cita <<cierta enciclopedia china>> donde está escrito que <<los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas>>. En lo asombroso de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto".

dose, con ello, todo un *corpus de la* patología individual descontextualizada (Barton, 1999).

Volviendo al punto de partida de este discurso, los tres ámbitos considerados, a saber: la educación, la escuela y el currículum, comparten -como también hemos visto en otro momento- el adjetivo que las delimitan, las definen y las caracterizan; este es, el adjetivo *especial*. Pero cabe preguntarse, ¿por qué precisamente especial? La Real Academia de la Lengua define el término como "singular o particular, que se aparta de lo común o general". Si consideramos que lo común o general es aquello que es aceptado como "normal", lo singular o particular tiende a aceptarse como "no normal/anormal"; asimismo, mientras que la primera dimensión (normal) se asume como homogénea e igual, la segunda (no normal) se asume como diferente en la medida que se aparta, por su particularidad, de lo común o general. Lo grave de esta diferenciación es que los sujetos incluidos en cada una de las dimensiones reciben, igualmente, un trato injusto: unos que por ser "diferentes", son excluidos y otros, que por ser incluidos en el lote de la homogeneidad, anulan su singularidad como individuos únicos, y no hay mayor desigualdad que trata a todos por igual. Esta paradoja de la falsa inclusión/exclusión puede verse intensificada si nos detenemos en el dualismo, ya mencionado, de normal/anormal. Si por "normal" se entiende aquello que se halla en su estado natural o aquello que ocurre como siempre se da, su opuesto es, por definición, aquello que se halla fuera de su estado natural o aquello que no se produce siempre de la misma forma. Esto nos conduce nuevamente a preguntarnos, ¿qué se entiende por estado natural/estado no natural?, ¿podemos afirmar que una persona oyente es aquella que se "halla en" su estado natural, y por tanto es normal, y una persona sorda es aquella otra que se "halla fuera de" su estado natural y por tanto es anormal? Siguiendo la casuística planteada y entendiendo

el estado natural como entidad ontológica absoluta que define el constructo ser persona, podríamos decir que todo individuo que se halle en su estado natural es persona (está incluido en la entidad ontológica) y normal; y por el contrario, todo individuo que se halle fuera de su estado natural es no-persona (está excluido de la entidad ontológica) y anormal, y en tal caso, si no es persona, ¿qué es, pues? Como dice Gladys Swain, "el hombre no puede convertirse verdaderamente en el otro del hombre; no podría haber un afuera humano de lo humano..." (1983, cit. por Pérez de Lara, 1998: 26).

En este punto del análisis, resulta interesante cuanto más oportuno, rescatar del Diccionario de uso del español de María Moliner, la acepción que dice de especial aquello que generalmente se entiende "mejor" que lo corriente o común para poner de manifiesto el olvido de la misma cuando se le asigna este calificativo a una persona que presenta una deficiencia como puede ser la auditiva, pues, curiosamente, la valoración que permanece implícita en la conciencia social es la contraria, esta es, "peor" o inferior a lo corriente o común. Esta asunción de la inferioridad pone al descubierto, por una parte un tratamiento sustentado en el paternalismo que permite, consecuentemente, establecer relaciones jerárquicas de "superioridad" de una mayoría "normal" sobre las minorías "no normales" (entre las que queda incluida la comunidad sorda) de las que se resaltan, en primer término, sus déficits y sus carencias. También, y no menos importante, un tratamiento que declara el sistema de creencias, concepciones y actitudes que se ha ido elaborando y organizando a lo largo de la historia en torno a esas minorías, un sistema caracterizado por biologizar el pensamiento social que absolutiza las diferencias, atribuyéndoles un carácter innato. De esta forma, justificar la inferioridad desde su innatismo es una manera cómoda y fácil de

promover la exclusión de esas minorías consideradas "no normales".

2.- ¿Qué educación queremos para los ciudadanos y ciudadanas del futuro?

Como puede apreciarse en el epígrafe que da título a este apartado del discurso, no aparece la expresión "niños y niñas sordos/as". Ello responde a una única razón que, aunque personalmente pueda resultar de perogrullo, para muchas otras personas del pasado y del presente -no quiero añadir del futuro pues resultaría desesperanzador-, no resulta tan clara y evidente. Esta renuncia a añadir la parte omitida quedará justificada con las reflexiones que siguen en torno a la educación de los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

La primera cuestión responde al siguiente planteamiento. Si es cierto que caminamos hacia una Educación de la Diversidad, ¿a caso tiene sentido seguir hablando de una Educación Especial para los niños/as sordos/as como modalidad diferenciada de aquella otra no catalogada con tal término? Si se asume que la finalidad de la educación es la misma para todos los niños y niñas sin hacer distinciones de ningún tipo, ¿por qué seguir desviando del circuito ordinario a los niños y niñas sordos/as? ¿por qué tienen que seguir siendo los sujetos los que sean desviados antes que reformular y modificar el sistema educativo establecido para que deje de ser, éste, "discapacitado"? Quizás no tengamos que hacer demasiada memoria para comprobar cómo la consolidación y la institucionalización desde principios del siglo XX de la subcultura de la educación especial, de los centros de educación especial y de los profesionales de la educación especial (expertos en el déficit) sigue todavía actuando en la conciencia educativa y social.

Pero tal vez la cuestión que debemos plantearnos en estos momentos, al hilo de lo

expuesto, es precisamente ¿qué entendemos por Educación?, ¿de qué hablamos cuando hablamos de Educación?, ¿quiénes son los destinatarios de esa Educación? Hemos de pensar, al menos por unos instantes, que la constitución de una subeducación para los niños y las niñas sordos/as es una forma de decir sutilmente que ellos y ellas, por su particularidad de carecer de audición, son "subciudadanos" y "subciudadanas"; una categoría que les sitúa en una posición inferior, por otra parte nada sorprendente, en la jerarquía social de la ciudadanía considerada "normal". Ser concebido subciudadano/a implica estar en una situación de desventaja en el disfrute del bien común y de los derechos humanos.

En este recuento, las prácticas educativas llevadas a cabo con los niños y niñas sordos/as parecen, en ocasiones, que han confundido la *educación con la caridad, la asistencia, el cuidado y la protección*- "educar a los mejores y cuidar al resto" (Stainback y Stainback, 1999: 15). Por otro lado, cuando se ha contemplado la educación de esos niños y niñas, las prácticas han priorizado, por considerar (parece ser) su principal preocupación, la adquisición del lenguaje oral aplicando todo el aparato mecanicista y rutinario del aprendizaje basado en la repetición descontextualizada de lo que se aprende; con ello, el fracaso escolar de estos niños/as está, prácticamente, garantizado. El propósito consecuente que se vislumbra de estas actuaciones es el de "normalizar" a los niños y niñas sordos/as, pues carecer de lenguaje oral es el motivo de su exclusión de la población escolar normal. Este control, dominio y manipulación conlleva inevitablemente la negación de aquello que les hace ser diferentes, anula el poder definir su diferencia en la medida que la persona sorda queda reducida (ficticiamente) a lo mismo, esto es, a la homogeneidad oyente normalizada; acción, como decíamos en otro momento, sigue generando procesos de exclusión. Por contra, la educación es una

cuestión de derecho, y como derecho implica considerar al niño/a sordo/a como persona y no como objeto sobre el que se ha de actuar para normalizarlo, esto es, que hable. "Unas prácticas educativas que preparen al alumnado para una sociedad en la que los ciudadanos sean intelectualmente conscientes del mundo que les rodea, capaces de adoptar un papel activo en la promoción de la democracia en todas las esferas de la vida social, se animen a desarrollar su individualidad única y no sólo muestren una preocupación vital por su propio bienestar, sino también por el de todas las personas que viven en nuestro planeta" (Goodman 1999, 46) no pueden ser pensadas únicamente para quienes supuestamente no tienen necesidades educativas especiales, o dicho en otros términos, para aquellos escolarizados en el circuito educativo ordinario. No podemos olvidar, nuevamente, que el carecer de audición y/o de lenguaje oral quiera decir que carezca de razón, de capacidad reflexiva y crítica, y sobre todo algo importante: la persona nunca puede ser reducida ni equiparada a "un oído". No sigamos confundiendo las partes con el todo.

Por tanto, a raíz de lo dicho, la educación de los niños y niñas sordos/as, ciudadanos y ciudadanas del futuro se fundamenta, en:

a) Una *educación para la diversidad* que precisa en primer lugar, de la transformación institucional basada en la fusión de la educación general y la educación especial en una única educación (Porras Vallejo, 1998: 45). La educación para la diversidad necesariamente implica un cambio en el concepto de lo humano, un cambio en las relaciones sociales con las personas sordas, la eliminación de prejuicios y estereotipos que conducen a su anulación; un cambio, como diría Paulo Freire, de concienciación social.

b) Una *educación para la diversidad* que asuma una práctica que consiste en actuar y

cambiar con la persona sorda y ver a ésta como sujeto y no como objeto.

c) Una educación que parta de la comprensión de la diversidad como rasgo constitutivo del ser humano en el mundo y con el mundo.

d) Una *educación democrática* que forme hombres y mujeres libres, capaces de hacer juicios como sujetos pertenecientes a un espacio social público y comunitario y que promueva un pensamiento racional que le permita participar colectiva y cooperativamente en la búsqueda de nuevas soluciones y alternativas. Los ciudadanos y ciudadanas del futuro tienen que desarrollarse en el presente como personas libres y autónomas desde el punto de vista moral e intelectual, para su participación activa y real en la sociedad, sustentada en la capacidad de juicio crítico y deliberativo. Esta visión de la educación también le pertenece a los niños y niñas sordos/as, y si es así, ¿por qué se pierde este horizonte cuando se trabaja con ellos/as? Tal vez porque representan una realidad no pensada, silenciada, olvidada, cuando máxime, la educación debe crear los cauces para "todos los usos de la palabra [signos] para todos (...). No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo" (Rodari, 1999:12).

e) Una educación que posibilite a todos los niños y niñas sordos/as la comprensión, la reflexión, las estrategias para participar y recrear la cultura y el conocimiento que les permitan buscar las alternativas a las situaciones diversas y conflictivas que la sociedad les presente antes que una "educación" reducida a la adquisición, el desarrollo y el dominio de habilidades y destrezas.

f) Una educación para la tolerancia, el diálogo, la justicia, la solidaridad, la cooperación, el respeto mutuo, la libertad; una educación que posibilite la racionalidad como la *racionalidad: la primera* conviene a un individuo en cuanto tal y puede ejercerse por ello monológicamente, la segunda posee un carácter social "porque sólo se entiende por

relación con otros individuos con los que se pretende cooperar" (Cortina, 1986: 190).

g) Una educación cuya mirada comprensiva se sostenga en la tensión entre lo idéntico y lo diferente, entre lo propio y lo ajeno, entre lo mismo y lo otro, entre el proceso de hacer extraño lo conocido y lo conocido hacerlo extraño.

Antes tales principios educativos, cabe plantearse ¿cómo son nuestros centros educativos?, ¿en qué medida dan respuesta a la necesidades educativas de los niños y niñas sordos/as?, ¿es posible encontrar a estos niños y niñas escolarizados en centros ordinarios?, ¿es posible hablar de una escuela para todos, sin exclusiones? Pasemos a analizar el segundo ámbito de nuestro discurso.

3.- Del aislamiento y la reclusión, a la inclusión plena en las instituciones educativas

Bien es cierto que desde la institucionalización de la educación especial hasta nuestros días se han dado cambios importantes provocados por el desarrollo de toda una serie de formulaciones teóricas, disposiciones legislativas y experiencias diversas procedentes de movimientos sociales, profesionales y familiares que criticaban duramente las medidas segregacionistas. Así, el proceso de integración educativa, representa un hito en la historia de la educación aunque no por ello se puede decir que desde sus comienzos, década de los 70, el camino haya sido, y siga siendo, un camino fácil de andar; más cabe decir, que ha estado cargado de dificultades y obstáculos que han provocado en unas ocasiones un retroceso y en otras, el estacamiento de prácticas educativas realmente integradoras.

La integración viene a ser un concepto problemático y conflictivo no en cuanto a las ideas que propugna (plano teórico, conceptual,

retórico) sino, por una parte, en los cambios o en las transformaciones que han de darse en las instituciones educativas, en los elementos del proceso educativo, en la formación de los profesionales de la educación, en las funciones y relaciones entre éstos, en la concepción de la diversidad; y por otra, un "cambio efectivo" en la política-administrativa que garantice y facilite la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, pues hasta ahora parece que la administración ha guiado sus actuaciones por el llamado *efecto escaparate*, esto es, "no se busca más que una fachada, lo visible, con los mínimos gastos, los mínimos cambios y el mayor control en la gestión de los riesgos" (Pérez de Lara 1994, 83). Esta situación da razones de lo que algunos autores (Slee, 1993; Branson y Miller, 1989; Oliver, 1992) señalan en relación a la gestión política de la integración o de la diferencia, a saber: a) la integración ha quedado, en términos generales, reducida al traslado de unos/as alumnos/as desde los espacios segregados a las escuelas y aulas ordinarias; b) la integración es una disposición nueva de una vieja realidad (la gestión del alumnado en un contexto educativo ordinario); c) se ha constituido como un problema técnico de adecuar los recursos al alumnado en función de sus necesidades especiales; d) la integración, no en pocas ocasiones, queda atrapada en una lucha por los recursos, pues se entiende que la disponibilidad de los mismos en los centros educativos garantiza ipso facto, la integración del alumnado; e) cuando se habla de integración se piensa en una acción que solamente afecta a aquellos niños y niñas que, administrativamente, han sido identificados con necesidades educativas especiales, dejando al margen su incidencia en el resto del alumnado y en el propio *status quo* del sistema educativo, y f) parece que los alumnos con necesidades educativas especiales siguen recibiendo una educación inferior al resto.

No obstante, pese a esta serie de aspectos que hemos destacado sobre la integración educativa, que en cierta medida, pone en tela de juicio las prácticas, las estrategias y las formas de llevar a cabo aquella, abre una lanza a seguir defendiendo la supresión del sistema dual de educación y la propia integración en la medida que se constata resultados positivos para todos los discentes, discapacitados y no discapacitados. Por ello, el primer paso es preguntarnos por nuestras escuelas, cómo son las distintas formas que puede adoptar la integración educativa y hasta qué punto pueden ser consideradas como prácticas integradoras todos las modalidades que se identifican, y por otro, en cuáles de los diferentes niveles de integración es frecuente encontrar a los niños y niñas sordos/as.

Son muchos los modelos de atención a la diversidad basados en el emplazamiento, como el modelo de Reynolds (1962), el modelo de Deno (1973), el modelo de Cope y Anderson (1977), el modelo de Gearhart y Weishahn (1976) y el modelo de Hegarty y Pocklington (1981). Todos estos modelos, denominados "en cascada" comparten una serie de criterios: a) son modelos no categóricos: se basan en la valoración de las necesidades educativas del alumnado y no en las categorías tradicionales de la deficiencia; b) abarcan un continuum de alternativas que van desde la integración total (centro ordinario/aula ordinaria) hasta la segregación (centros específicos); c) intentan proporcionar la respuesta menos restrictiva posible, y d) intentan que la demarcación entre educación especial y educación general desaparezca.

Además de estos criterios, se contempla la posibilidad de "movimiento" entre los niveles de emplazamiento con vistas, siempre, a ubicar al alumnado en la situación más ordinaria posible. Sin embargo, a tenor de lo expuesto hasta el momento, surgen diversos interrogantes

y dudas cuando nos detenemos a pensar en el alumnado sordo y en la respuesta educativa que recibe. Así, se puede comprobar que se cumple la movilidad pero en el sentido contrario al deseado o esperado: la tendencia es desplazar al alumnado hacia las situaciones más restrictivas o menos ordinarias. Esta acción es justificada, casi siempre, por la constante pregunta: ¿cómo se puede atender al alumno/a sordo/a y al resto del alumnado sin que éste se vea perjudicado en sus aprendizajes por aquél/ aquella? Esta pregunta podría ser aceptada si se contempla una segunda parte, es decir, ¿de qué manera se puede ver perjudicado un alumno/a sordo/a por el patrón de la "homogeneidad" del grupo? La primera premisa, promotora de exclusión, se refuerza cuando le acompaña esta segunda reflexión: el alumno/a estará mejor "atendido", recibirá una "educación de calidad", será mejor para él/ella una atención individualizada fuera del aula ordinaria porque no puede seguir el ritmo de la clase al igual que el resto de sus compañeros/as. De esta forma, los nuevos planteamientos conllevan nuevos procesos de exclusión tan excluyentes como los viejos, tal vez no tan viejos, lugares de exclusión: "niños y niñas etiquetados de integración y excluidos por esa nueva etiqueta 'dentro' de la escuela" (Pérez de Lara, 1998: 130). Podemos preguntarnos en estos momentos, y en primer lugar ¿cuántos niños y niñas sordos/as están escolarizados en centros ordinarios?; en segundo lugar, una vez dentro, ¿cuál es su situación? Fácilmente podemos apuntar que la mayoría del alumnado sordo se encuentra escolarizado en un centro específico para sordos. De nuevo surge la idea que subyace siempre en estos planteamientos y actitudes: la falta de recursos (i.e. intérpretes), e indirectamente, la ausencia del lenguaje oral es el motivo que se toma como excusa para justificar la exclusión de alumnado antes que la incapacidad del contexto educativo ordinario para dar realmente una respuesta educativa a las necesidades de este alumnado; además el ritmo retrasado, sus dificultades en el proceso de

aprendizaje son achacados directamente a la sordera antes que plantearse toda una serie de cuestiones: primero, que ningún alumno/a, sean cuales sean sus particularidades y dificultades, siguen el mismo ritmo de aprendizaje; segundo, partiendo de esta premisa, el discente queda rezagado, retrasado y "olvidado" porque, precisamente, no se atiende a la particular forma de expresión y comunicación con la que ha configurado y construido su representación de la realidad social y cultural que dista de la forma dominante, el verbalismo. En este recuento de "negatividades" no podemos dejar en el olvido una concepción que ha viajado paralelamente con la ausencia del lenguaje oral, puesto que refuerza la visión de incapacidad y retraso del alumnado sordo en los procesos de aprendizaje. Me refiero a la razón o dicho en otros términos, a la capacidad de razonar o pensar. Así, si en la antigüedad se aceptaba que la persona que no podía hablar no podía razonar, hoy día la persona que no tiene lenguaje oral, convencional, presenta un déficit intelectual o cognitivo que le genera al sujeto dificultades para desarrollar su pensamiento. Rara es la ocasión que no se encuentre, aderezando la deficiencia auditiva, el déficit en el desarrollo intelectual del alumno/a sordo/a, cual si se tratase de una particularidad inherente a la sordera. Es posible constatar en muchos alumnos/as sordos/as un retraso cognitivo provocado, no por la propia sordera, sino por la carencia de un amplio espectro de informantes y por la escasa y/o la privación, consecuente, de información y conocimiento de la realidad que le permita la elaboración y construcción de esquemas conceptuales cada vez más complejos y abstractos.

Estas reflexiones nos sitúan en aquello que decíamos en otro momento a través de las palabras de Porras Vallejo (1998), de seguir excluyendo al alumnado difícil de enseñar, ¿tan difícil resulta enseñar a un niño/a sordo/a en un contexto oyente que justifique su desplaza-

miento a un centro específico? Tal vez resulte difícil la tarea porque nos centramos en las dificultades del alumnado sin contemplar las dificultades de nuestra práctica docente.

Llegados a este punto y avanzando en nuestro planteamiento, resulta interesante detenernos, al igual que hicimos en el primer apartado del discurso, en el término "integración" o "integrar", para introducir una nueva filosofía educativa en la atención a la diversidad. Integrar es lo opuesto a segregar y la inclusión lo opuesto a la exclusión. Si bien es posible equiparar los opuestos, es decir, segregar y excluir no podemos hacer lo mismo con integrar e incluir (integración/inclusión). Integrar se define como componer un todo con sus partes integrantes o como reintegrar, que en su caso se define como recobrar lo perdido o devolver algo íntegramente. Esta segunda acepción desprende una idea clave para nuestro análisis, a saber: la integración es recobrar lo que previamente se ha "perdido", segregado, o excluido. Por su parte, la inclusión tiene como máxima aceptar a todos los alumnos y alumnas sean cuales sean sus características y dificultades, y ningún alumno/a queda fuera de la escuela ordinaria. En palabras de Stainback y Stainback (1999), el cambio del concepto de integración por el de inclusión plena, responde a varias razones: "en primer lugar, se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales. En segundo lugar, se está abandonando el término de integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido (...) En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. No se

asume que las escuelas y aulas tradicionales, estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados "normales" o de la mayoría sean suficientes ni que todos los alumnos tengan que ajustarse a lo que se ha diseñado para la mayoría so pena de exclusión. La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos" (Stainback y Stainback, 1999: 21-22).

La inclusión de los niños y niñas sordos/as en las escuelas normales es el nuevo reto educativo. Se ha de aceptar que son miembros de la comunidad social y educativa y por tanto, han de participar activamente en ella, defender la heterogeneidad frente a la homogeneidad; luchar por la exclusión de los déficits y contra la rigidez de las estructuras; desarrollar un trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los miembros de la comunidad educativa; incluir a todos los sujetos en la toma de decisiones para comprender el porqué de la inclusión de niños/as sordos/as en el contexto ordinario; fomentar y desarrollar redes de apoyo haciendo uso de la educación especial y demás recursos; por último, replantear el currículum.

4.- Del currículum específico al currículum común, comprensivo e inclusivo

Hemos llegado a la tercera dimensión considerada para el desarrollo del presente discurso dedicado a la búsqueda de nuevas alternativas educativas que nos permitan hablar, definitivamente, de justicia social, igualdad de oportunidades, de respeto y aceptación de las diferencias de todos nosotros y nosotras, de inclusión social y educativa. No por ser la última significa que sea más sencilla de analizar ni que sea tampoco menos importante. Quizás,

como apuntan Hegarty y colaboradores (1988: 21) "las transformaciones más importantes han de operarse en el nivel del currículum: lo que a los alumnos se les enseña y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso".

La respuesta a la diversidad desde el currículum requiere determinar el concepto de escuela y el concepto que se tiene del alumnado sordo para ver desde qué concepto de currículum se parte. Como hemos dicho en varias ocasiones, la noción de atención a la diversidad guarda diversos modelos comprensivos que se ajustan a diversas maneras de entender cómo ha de ser la respuesta educativa desde el currículum. Basta echar una mira al pasado para comprobar que la gestación de un currículum específico y paralelo al ordinario era entendido como la mejor y la adecuada respuesta para aquellos alumnos y alumnas que se apartaban de la normalidad, entre los que se encontraban los niños/as sordos/as; currícula individuales, distintos al ordinario, ajustados a los déficits e incapacidades, a lo que el alumnado no es capaz de hacer y centrados en habilidades, destrezas y hábitos; un currículum específico, privativo y compensativo (López Melero, 1994). Sin embargo, parece que desde el planteamiento de la integración el tipo de respuesta curricular no ha variado mucho pese a estar -cuando están- en un centro ordinario, la enseñanza que recibe este alumnado se ampara en un currículum diferenciado y en clases separadas, y en ocasiones en grupos de trabajo, dentro del aula ordinaria, que reducen la acción integradora a su simple "estar". Este hecho no resulta demasiado sorprendente si tenemos presente que la ruptura y el replanteamiento del *status quo* del sistema difícilmente se produce cuando el discurso continua fundamentándose en la afirmación, ya maniquea, de que las cosas son así y no pueden ser de otra manera. El mantenimiento de currícula diferenciados, paralelos y específicos está asegurado mientras no se cuestione el

currículum general y ordinario, porque precisamente, como está concebido, diseñado y estructurado, provoca la exclusión de todos aquellos discentes, incluidos los niños y niñas sordos/as, que no se ajustan al patrón estándar.

Por tanto, debemos plantearnos una alternativa curricular que permita y garantice la inclusión de todos los niños y niñas en las escuelas ordinarias. Debemos partir de un currículum común, que no uniforme, que tenga en cuenta a todos los alumnos/as a la hora de establecer objetivos y contenidos; un currículum que partiendo de los mismos contenidos y compartiendo situaciones y experiencias, permita el desarrollo y la expresión de las diferencias individuales; un currículum común que responda y acoja la diversidad garantizando que todas las voces, que hasta ahora habían sido silenciadas, sean escuchadas; un currículum común que reclama una escuela única para todos/as y la comprensividad-inclusión; un currículum común que permita metodologías diferentes; un currículum que parta de la experiencia de la vida cotidiana sin menospreciar los conocimientos exigidos por la sociedad; un currículum que permita diferentes formas de expresión, comunicación y lenguajes, más allá del verbalismo"; un currículum que se desarrolle a través del trabajo cooperativo y participante; un currículum que otorgue un nuevo sentido al espacio del aula y del centro, al tiempo y a los materiales curriculares; un currículum rico y significativo para el alumnado, que atienda a las necesidades y características, que permita la diversificación de tareas en función de aquellas y que proporcione los apoyos que se consideren oportunos.

Referencias bibliográficas

- Apple, Michael W. (1986), *Ideología y Currículum*. Madrid, Akal.
- Barton, Len (Comp.) (1999), *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata.
- Berger, Peter L. y Luckman, Thomas (1995), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Cortina, Adela (1986), *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid, Tecnos.
- Foucault, Michel (1985), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Barcelona, Planeta Agostini.
- Hegarty, S. et al. (1988), *Aprender juntos. La integración escolar*, Madrid, Morata.
- Pérez de Lara, Nuria (1994), "El currículum oculto de la integración", en *Cuadernos de Pedagogía*, 229, págs. 80-85.
- Pérez de Lara, Nuria (1998), *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*, Barcelona, Laertes.
- Popkewitz, Thomas (1990) *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Porras Vallejo, Ramón (1998), *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*, Sevilla, Cuadernos de Cooperación Educativa/M.C.E.P.
- Rodari, Gianni (1999), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Ediciones del Bronce.
- Stainback, Susan y Stainback, William (1999), *Aulas Inclusivas*, Madrid, Narcea.