



Experiencias e Investigaciones
Didácticas

revista
**Educación,
y Pedagogía**

Desde su surgimiento desarrolló sus propuestas artísticas y recreativas desde y con la comunidad, ya que su hacer se inspira en la mas profunda creencia que esta es depositaría de innatas energías de existencia y de vida, necesarias de potenciar y habilitar para su sobrevivencia

Esta convicción se afianzó con el desplazamiento periódico por los barrios, ciudades y pueblos del país, participando en sus actos festivos, sus carnavales, sus encuentros creativos, sus mitos y leyendas.

En Palabras de su director LUIS FERNANDO GARCÍA ARBOLEDA Barrio comparsa es un aula itinerante de la expresión alegre y juguetona del cuerpo.

Memorias de un Pedagogo Por una escuela digna y apropiada para el sordo*

**

Ernesto García Posada

Introducción

Al terminar el primer año de esfuerzos conjuntos alrededor de la pregunta fundamental sobre cuál ha de ser la mejor educación para nuestros sordos, conviene pasar revista de los temas tratados y establecer un balance preciso a fin de proyectar el futuro inmediato. Bajo estas intenciones he decidido componer el presente texto, con la esperanza de que las primeras conclusiones obtenidas empie-

* Memoria general del primer año de trabajo del Seminario permanente de la Asociación de sordos del Valle y la Asociación Colombiana de Pedagogía

** Rector del Instituto Jorge Robledo.

cen a circular, reciban la crítica que puedan merecer y alcancen, por esa vía, el punto de objetividad necesario para someterlas al contraste sistemático de su traducción práctica.

He organizado el discurso en cuatro partes diferenciadas que, aunque responden a una íntima coherencia global, pueden ser consideradas como cuatro planos autónomos de discusión. El primer apartado recoge los tres aspectos dominantes de la controversia sobre la educación del sordo: integración educativa, comunicación y discriminación del sordo y alcances objetivos (lingüísticos) de la limitación auditiva. La exposición es principalmente descriptiva y meramente introductoria puesto que se reduce a explicitar los términos de la controversia tal como me fue posible sentirla a través del testimonio de los colegas de ASORVAL aunque he tenido ocasión de revisar algunos documentos escritos al respecto, cabe advertir que el presente ensayo es apenas un ordenamiento retrospectivo de las ideas esgrimidas en el curso de nuestro trabajo, sin pretensiones de revisión bibliográfica; de hecho, esta revisión puede ser una de las tareas específicas que nuestro Seminario debe emprender en el próximo futuro.

El segundo apartado está dedicado a una extensa consideración sobre la tesis de la "integración competente". Como es sabido, tal concepto es, probablemente, el más valioso fruto de todo este primer año de trabajo. Bajo esta denominación hemos logrado recoger teóricamente toda la polémica previa y, lo que es más importante, hemos conseguido un redimensionamiento general de los términos mismos de la controversia, de tal manera que, con todo rigor, podemos hablar de una revolución conceptual que abre nuevos panoramas para nuestro trabajo.

En el tercer apartado he tratado de esbozar las principales implicaciones que pueden esperarse de un enfoque de integración competente en cuanto a la organización escolar para una digna y apropiada educación del sordo; como es natural, la exposición está configurada por el paradigma teórico de la *Pedagogía del Sujeto*. En cierto modo, este apartado contiene la respuesta teórica que la ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA quiere proponer ante la consulta que ASORVAL le presentó y que dio origen a nuestro estimulante proyecto.

Finalmente, incluyo un apartado de conclusiones. Como corresponde a todo ensayo teórico, estas conclusiones señalan vacíos que deben desarrollarse en el próximo futuro si se quiere persistir en la línea que hemos diseñado hasta el presente; se incluyen en las conclusiones un conjunto sistemático de las principales

tesis que deben orientar el programa **de** trabajo y, en la medida **de** lo posible, **se** proponen algunos lineamientos metodológicos para **su** desarrollo.

L Los términos de la controversia

No es casual que la primera sesión de nuestro Seminario haya recibido el ambicioso nombre de "Pedagogía y Lenguaje". Para un pedagogo que pretende abordar desprevenidamente el problema general de la educación del sordo, es obvio que la complejísima interrelación de los fenómenos pedagógicos y lingüísticos encierra fecundas oportunidades teóricas y elementos indispensables para una correcta apreciación del tema planteado. No obstante, una vez más, lo obvio resultó apenas el aspecto más superficial de una realidad infinitamente más compleja de lo esperado.

Ciertamente, esa fue la primera lección que pude aprender al cabo de aquella sesión inicial: por muy significativos que puedan resultar los modernos avances de la investigación pedagógica y lingüística, *la teoría y la práctica de la educación del sordo tiene que superar cualquier tentación de reducir su temática al cómodo y aséptico terreno de las relaciones entre pedagogía y lenguaje*. Como se verá más adelante, este es sólo uno de los terrenos de controversia y, entre todos, el más superficial.

La vieja y ya casi circular polémica entre Oralismo y Comunicación Total ocupa, con razón, un lugar preponderante en el campo particular de la Pedagogía del Sordo. Aunque a primera vista parecería que se trata de dos enfoques lingüísticos divergentes, la confrontación esconde en realidad dos concepciones opuestas y excluyentes sobre la identidad esencial del sordo, sobre sus derechos fundamentales y, por tanto, sobre su educabilidad. A diferencia de las elaboraciones lingüísticas que se ubican en un nivel preponderantemente técnico (cómo manejar la sordera) y teórico (qué es sordera, hasta qué punto puede impedir el desarrollo normal del lenguaje), la polémica entre Oralismo y Comunicación Total está claramente ubicada en el nivel más profundo de la filosofía de la educación porque se refiere directamente al sentido y alcances que pueden y deben presidir el proceso educativo del sordo y, en particular, la intervención pedagógica; no se trata del cómo, ni el qué hacer en la educación del sordo sino del por qué y para qué hacerlo, así como de definir hasta dónde debe aspirarse.

Pero aún debe señalarse un campo más fundamental de la controversia: la interminable oposición entre el integracionismo y el segregacionismo. En este campo la discusión desborda el dominio particular de la educación del sordo para

inscribirse definitivamente en el ámbito más general de la Educación Especial. En efecto, en este terreno se interpela al pedagogo por definiciones de principio acerca de problemas tan fundamentales como la diferencia y relaciones entre normalidad y patología, perfectabilidad y destino, equidad y opresión, libertad, felicidad, justicia, etc.

En resumen, durante este primer año hemos recorrido un camino arduo y prometedor en el que hemos sentado sólidas bases para el futuro; al mirar hacia atrás podemos constatar que, sin que hubiésemos establecido un plan deliberado, nuestra reflexión se ha elevado a medida que el interés epistemológico que la impulsa ganó estadios más complejos; tal como los define C. E. Vasco (1989), hemos pasado el nivel empírico-analítico dominado por el interés de predecir y controlar los aspectos lingüísticos que pudieran incidir en la vida de las aulas; también pasamos por un nivel hermenéutico dominado por el interés de "ubicar la práctica personal y social dentro del contexto histórico que se vive." (Vasco, 1989, p. 19); y, finalmente, hemos alcanzado el nivel heurístico correspondiente a la invención del tipo de escuela que pueda asegurar al sordo el logro de los fines más elevados de la educación.

La experiencia acumulada durante el período nos permite hacer una reconstrucción ordenada en sentido inverso, es decir, desde lo más profundo hacia afuera, a fin de que nosotros y los que puedan estar interesados en agregarse a la discusión, no tengamos que volver a empezar de cero; se trata de dejar sentadas las premisas necesarias para liberarnos radicalmente de polémicas situacionales, dominadas por resultados prácticos y adhesiones hacia modelos que funcionan (mal o bien) en la práctica, para llegar al nivel de la discusión propiamente académica, caracterizada por la búsqueda cooperativa de acuerdos que permitan a todos los interesados el progreso que se busca (Mockus, 1989).

1.1. Integracionismo vs. segregacionismo

Podemos creer que toda forma de Educación Especial se establece a partir del supuesto de que la respectiva población debe ser compensada por alguna anomalía más o menos incapacitante. En la práctica, la explicitación de ese supuesto generalmente se elude, a pesar de su abrumadora evidencia, llegándose a una cierta obsesión negadora que sobredimensiona, la mayoría de las veces ilusoriamente, la capacidad del minusválido para comportarse normal o casi normalmente, "como si

no tuviera ningún defecto". Este consenso negador es, pues, el principio más arraigado de la Educación Especial y, por tal razón, debe someterse a escrutinio riguroso siempre que se pretendan adelantar experiencias educativas con poblaciones especiales.

Hasta hace muy poco tiempo el hombre consideraba que cualquier anomalía del esquema corporal —innata o adquirida— era una fatalidad ante la cual no cabía ninguna otra actitud que la resignación y la misericordia. En la medida en que la ciencia y la tecnología disponían de un poder limitadísimo en relación con el cuerpo humano, las posibilidades de compensar aquellas anomalías eran mínimas y, por tanto, la mayoría de los minusválidos quedaban simplemente reducidos a esperar de sus familiares una tolerancia suficiente para poder sobrevivir en condiciones cuya calidad humana dependía totalmente de las posibilidades económicas y la caridad de los familiares y benefactores. Desde luego, el número de minusválidos creció junto con el crecimiento de la sociedad, en general, y su manutención y desarrollo dejó de ser un problema particular de los afectados para convertirse en preocupación pública a la cual debían hacer frente las instituciones sociales de beneficencia; en nuestro caso colombiano, esta obligación, junto con otras similares en el área de la educación, la salud y el bienestar de los sectores populares, fueron delegadas consuetudinariamente en las múltiples comunidades religiosas que florecieron en el territorio nacional. Puesto que la sociedad mercantil no podía esperar ningún beneficio de individuos recortados en sus posibilidades y tampoco disponía de ciencia y tecnología para compensar sus limitaciones, entregó su cuidado a comunidades religiosas que sabían trabajar sin esperar más ganancia que la limosna que pudieran recoger entre los opulentos.

La conjunción de todas esas circunstancias reforzaron la espontánea tendencia del hombre a considerarla enfermedad y la anomalía como estigmas indeseables que deben ser escondidos y que, en algún sentido, implican malquerencia divina. De ahí que lo que podríamos llamar "educación" de los minusválidos vino a confundirse casi siempre con sostenimiento gratuito —o subsidiado— en hospicios que generalmente llegaron a ser verdaderos *gethos* de los que difícilmente podían salir una vez entraban.

Pero con el ascenso de la modernidad, caracterizada por aquel avance científico y tecnológico que trajo, entre otras consecuencias, una avasalladora secularización de todos los aspectos de la vida, la sociedad también volvió los ojos sobre los que había considerado "minusválidos". En primer lugar, puso en tela de juicio el propio concepto porque desarrolló prótesis más o menos sorprendentes

que compensaban en distintos grados las deficiencias sensoriales y motrices; con ello, muchos de los minusválidos pudieron asumir actividades productivas de creciente complejidad que modificaron sustancialmente sus relaciones con el mundo de los "normales". Pero, además, con respecto a aquellos minusválidos para los que no se han desarrollado prótesis válidas, la sociedad secularizada cambió su punto de vista: ya no debían ser considerados como seres humanos estigmatizados e indeseables, sino como hermanos que merecen disfrutar en esta vida toda la felicidad que la sociedad haya alcanzado. La educación del minusválido adquirió entonces una importancia específica que amerita estudio, financiamiento y desarrollo diferenciado de otros aspectos no menos importantes del bienestar.

Los educadores especiales modernistas encontraron un panorama desolador: la mayoría de los minusválidos se encontraban en instituciones que —sin proponérselo explícitamente— les imponían una segregación incompatible con los más elementales principios de la igualdad entre todos los hombres y que, de todas maneras, no les brindaban una vida tan digna y satisfactoria como sus posibilidades les permitían. Se inició, pues, una lucha entre la tradición segregacionista y las promesas modernistas basadas en la idea de la integración. Marchesi (1987, p. 297) explica así el fenómeno:

"A partir de los años 60, ha surgido en diferentes países un profundo y constante impulso a abordar la educación de los alumnos con necesidades especiales en el marco de la escuela ordinaria, superando de esa forma la visión de la educación especial como sinónimo de escuelas especiales separadas. La quiebra del concepto de escuela como lugar de enseñanza homogénea, la importancia de la enseñanza individualizada y diferenciada, la consideración del alumno como sujeto activo que aprende, más que receptor pasivo de la información transmitida por el maestro, y el reconocimiento de que la escuela debe transformarse para dar respuesta a las necesidades de grupos de alumnos con problemas específicos (étnicos, culturales, sociales, físicos, psíquicos, etc.), fueron razones claves que contribuyeron a fundamentar de forma sólida el concepto de integración de los alumnos disminuidos en la escuela ordinaria"

No obstante, y pasado el entusiasmo de las primeras experiencias, muchos de los impulsores del integracionismo han tenido que reconocer que no basta con

reunir dentro de un mismo salón de clase a los "alumnos con problemas específicos" con los alumnos normales; a medida que se acumularon evidencias objetivas fue comprendiéndose que, por encima de los propósitos declarados y de los esfuerzos institucionales, la confrontación permanente y directa entre normalidad y disminución impone a los "alumnos con problemas específicos" limitaciones sumamente dolorosas que en últimas se traducen en una segregación tan cruel como disimulada. Así, el mismo Marchesi tiene que reconocer que, en relación con la educación integrada del sordo,

"en general, los estudios realizados indican que los niños sordos presentan dificultades para un desarrollo satisfactorio; que la pérdida auditiva es el principal factor que determina el rendimiento académico y el desarrollo individual, y que el rendimiento de los niños sordos es mejor en escuelas integra-doras que en escuelas de educación especial. Un panorama relativamente diferente aparece cuando se revisan los estudios realizados sobre el desarrollo emocional y la adaptación social. *En ellos se pone de manifiesto que los alumnos sordos integrados tienen más dificultades en su adaptación social y emocional que sus compañeros oyentes.*" (Marchesi, p. 303 -Subrayado por EGP)

El concepto de normalidad es, de suyo, un concepto relativo que depende de un modelo predeterminado pero casi siempre implícito, es decir, susceptible de cambios más o menos arbitrarios que responden a diversas circunstancias. En toda institución escolar los criterios dominantes de normalidad adquieren una cierta objetividad que obliga al educador a explicitar el modelo de referencia, a criticarlo según los hechos actuales y los resultados *ex-post-facto* de su intervención, así como a dar cuenta de la objetividad con que se definen y aplican los criterios de normalidad. Así, en una cultura iletrada, en que la sujeción a la tradición oral y a los dogmas de la casta sacerdotal constituyen elementos principales del éxito social, las prácticas pedagógicas estarán orientadas por un criterio de normalidad en el que la sujeción y el ritualismo serán variables muy preponderantes, antes que la capacidad crítica y la actitud investigativa. Por el contrario, en una cultura basada en la tradición escrita, que potencia la fuerza de la razón por encima de la autoridad apriorística de la persona que argumenta, los criterios de normalidad educativa enfatizarán las variables de la autonomía y la flexibilidad conceptual antes que la sujeción y la memorización ritual.

En la polémica entre integracionismo y segregacionismo en educación especial parece haber primado una concepción voluntarista del criterio de normalidad que en la práctica no ha sido respaldada por los resultados de los presuntos beneficiarios. Los teóricos han insistido en la exclusión artificial de situaciones de comparación de desempeños y cualquier otra forma de competencia entre los "normales" y los "limitados" en los ambientes de integración; en muchos casos han llegado a introducir prácticas de competencia que incluyen complejísimos sistemas de compensación (o *handicaps*). Sin embargo, en los hechos, todo lo que se ha logrado es conseguir un sordo resentimiento, complementado por sentimientos más o menos ocultos de compasión, en la medida en que el limitado se ha visto siempre expuesto (con o sin compensación) a los criterios de normalidad de la mayoría y sus logros están siempre ponderados por los factores de su limitación

A pesar de las buenas intenciones que se descubren detrás de los movimientos integracionistas de la educación especial, podemos reconocer en ellos un igualitarismo ingenuo que amenaza llevarlos al ejercicio de una discriminación aún más odiosa que la que se pretendía combatir. Igualitarismo que, por otra parte, ya no tiene ningún respaldo en las ciencias sociales. En efecto, a medida que avanzamos en nuestro conocimiento del hombre, estamos en condiciones de diferenciar más detalladamente las distintas posibilidades de normalidad que encierra cada grupo y cada sujeto concreto, por pequeño que sea. Así mismo, estamos en capacidad de reconocer que la integración no puede consistir en la adaptación de todos los individuos a una única definición de normalidad (además, ¿cuál y quién debería definirla?) sino más bien en que todos disfruten de la posibilidad real de desarrollar su propio concepto de normalidad al tiempo que participan en condiciones equitativas de ciertos elementos generales que se derivan de su pertenencia a diversos grupos de referencia como la familia, la ciudad, la región (o departamento), la profesión, la nación y, en últimas, el género humano.

Por otra parte, es sabido que la identidad de todo sujeto tiene origen concreto en su esquema corporal y, por tanto, cualquier deficiencia que ocurra en ese nivel tiene efectos sumamente significativos para el desarrollo de su identidad; desde luego, estos efectos pueden ser negativos si se convierten en causa de inhibiciones adicionales a aquellas que se deriven de la deficiencia primaria. Toda educación especial está en la obligación de estudiar y definir con rigor el tipo de normalidad que pueden desarrollar sus alumnos a fin de orientar seriamente sus esfuerzos hacia el logro de una identidad estable, autónoma y satisfecha en todos y cada uno de los beneficiarios. El hecho de que la educación transcurra en aulas separadas o integradas

no parece ser un factor sobredeterminante puesto que se puede demostrar que en ambos casos los resultados individuales que se obtienen cubren todos los rangos, desde satisfactorios hasta insatisfactorios.

Ya en cuanto a la educación del sordo en Colombia, sólo puede decirse que ésta es una discusión irrelevante y extemporánea puesto que aquí ni siquiera se ha conseguido el elemental derecho a la educación, independientemente de que sea segregada o integrada. Según las cifras oficiales del Ministerio de Educación Nacional, en 1985 sólo 2236 alumnos sordos recibían educación formal y de ellos sólo 4 estaban reportados como estudiantes de educación secundaria. Es evidente que, mientras el sistema educativo general ha ganado un cubrimiento casi universal en primer año, la población de sordos todavía soporta una inaceptable discriminación que el Estado y las instituciones de la comunidad de sordos deben comprometerse a superar inmediatamente.

Aunque no existen cifras oficiales acerca de la población de alumnos sordos que asisten a colegios regulares, se tienen suficientes evidencias en el sentido de que la mayoría de los bachilleres así promovidos son efectivamente analfabetos y no pueden competir en condiciones normales de éxito por acceso a la educación superior ni al mercado laboral de nivel técnico o de calificación media. Se reconocen, claro está, los casos individuales de altos niveles lingüísticos y de desempeño académico pero ellos no son suficientes para invalidar la primera afirmación.

El hecho efectivamente discriminatorio contra el sordo consiste en que la sociedad colombiana no ha desarrollado una auténtica capacidad para atender su educación. No se han promovido profesionales en número y especialización suficiente para la educación del sordo —ya fuera en condiciones de aulas segregadas o integradas—, no se destinan recursos financieros suficientes para investigación y pago de maestros especializados, no hay tampoco locales adecuados ni producción de materiales didácticos especializados.

1.2. Oralismo vs. Comunicación Total

Puede decirse que la controversia entre oralismo y comunicación total es la proyección teórica de un enfrentamiento filosófico sobre qué es el sordo y cuál ha de ser la meta de su desarrollo. Es evidente que los educadores oralistas consideran que el sordo está esencialmente limitado por su sordera y por tanto debe aplicar sus

esfuerzos a superar esta inhibición aunque se sepa, de antemano, que ello nunca será posible. Aportemos algunos elementos para sustentar la anterior tesis:

"1. El Congreso, considerando la incontestable superioridad del habla sobre los signos para incorporar a los sordomudos a la vida social y para proporcionarles una mayor facilidad de lenguaje, declara que el método de articulación debe tener preferencia sobre los signos en la instrucción y educación de los sordo-mudos.

2. Considerando que la utilización simultánea de los signos y el habla tiene la desventaja de perjudicar el habla, la lectura labial y la precisión de ideas, el Congreso declara que el método oral puro debe ser preferido" (Marchesi, 1987. p. 184)

Puede aceptarse que estos dos artículos con que se inicia la resolución del II Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordomudos, celebrado en Milán (Italia), en el año de 1880, resumen con toda claridad la filosofía que estamos criticando. Es fácil pensar que esa superioridad presuntamente incontestable del lenguaje hablado sobre los signos ha sido establecida a partir de la actividad de profesores oyentes que no eran capaces de reconocerla existencia de otras formas de lenguaje diferentes al propio, los cuales no sólo tienen derecho de existir sino que son suficientemente válidos para la comunicación humana. En ese entonces la lingüística era una ciencia que todavía no se insinuaba siquiera; se había reconocido ciertamente que el sordo podía hablar y, por tanto, puede entenderse que el oralismo se erigía como un avance significativo en la medida en que ofrecía al sordomudo superar una parte de su limitación: dejaría de ser mudo. Sin embargo, es evidente que la solución diseñada es unilateral y discriminatoria porque le impone al sordo que se comporte como oyente sin exigir a éste ningún esfuerzo coherente para comprender la identidad específica del sordo.

El oralismo ha caído en desprestigio en la mayoría de los ambientes académicos de la educación del sordo a propósito del desarrollo de las ciencias del lenguaje (neuro, psico y sociolingüística) y del desarrollo de vigorosas asociaciones de sordos que han acogido el lenguaje manual como lenguaje propio, respetable y digno. Bajo distintas acepciones, la educación del sordo ha ido evolucionando en forma desigual pero creciente hacia la llamada Comunicación Total. Cada día son más los educadores de sordos que reconocen la obligación profesional de aprender y respetar el lenguaje del sordo y que reportan la incontestable superioridad de una

educación basada en este respeto. Sin embargo, la controversia se ha quedado en aspectos formales que no siempre reflejan los problemas de fondo.

A nombre de la Comunicación Total se han impuesto opciones que discriminan al sordo de una forma más sutil: se *adaptan*? los currículos mediante traducciones simplistas y simplificadoras de las asignaturas del plan de estudios de las escuelas de oyentes, eludiendo la obligación impostergable de investigar en profundidad las condiciones de desarrollo de la personalidad del sordo. De hecho, es a nombre de la Comunicación Total que se ha impuesto el afán integrador que, como veíamos antes, corre el riesgo de poner al individuo sordo en situaciones inequitativas de competencia con los oyentes en las que se le conceden ventajas odiosas y negativas para su autoestima.

En nuestro medio todavía la situación es muy primitiva. En el *Plan Nacional para el Desarrollo de la Educación Especial (PNDEE)* se adopta la siguiente definición de términos:

"Limitados auditivos o con Problemas de Lenguaje (sordos o hipoacúsicos) atiende aquellos niños y jóvenes que han perdido total o parcialmente la audición. También se incluye a los niños que presentan alteraciones en la adquisición o desarrollo del lenguaje. Su objetivo es utilizar al máximo la capacidad auditiva por mínima que ella sea, interpretarlas claves visuales del discurso oral o conversación, tanto los movimientos labiales como la expresión facial; producir y coordinar los movimientos correspondientes al aparato fonador (articulación). Desarrollar en el niño las habilidades que le permitan adquirir una articulación aceptable por medio de la enseñanza de patrones correctos del habla y corregir los malos hábitos de dicción, despertando en el niño interés por la corrección de su problema".

De entrada, parece como si no se hubiera avanzado ni un ápice en las ciencias del lenguaje desde la mencionada resolución del Congreso de Milán de 1880. Pero, además, la definición sólo contempla a los niños y jóvenes que han perdido la audición *excluyendo a los chicos que nunca tuvieron audición*. Se observa, por otro lado, la confusión típica de la época precientífica en psicología que suponía que los problemas de lenguaje se debían únicamente a defectos de la audición ignorando

las llamadas causas psicógenas, entre las cuales el autismo y los trastornos psicó-tícos de la infancia son las más notables.

En mi opinión, la controversia entre oralismo y comunicación total está agotada. Hay que ir más allá porque no basta con reconocer el derecho de los sordos a expresarse mediante cualquier canal que tengan a su alcance. Lo que hoy se sabe es que el lenguaje manual puede y debe convertirse en lenguaje propio y primario de la comunidad de sordos y que la educación del sordo debe ser, en rigor, una educación bilingüe que le introduzca en la cultura general de su sociedad sin renunciar por ello a la identificación primaria con la cultura organizada alrededor de su propia lengua. En este sentido, no basta con que los educadores aprendan el lenguaje manual para *traducir* las respectivas asignaturas sino que deben conocer profundamente e identificarse orgánicamente con la comunidad de sordos para poder cumplir su papel en condiciones dignas; además, es primordial que las comunidades de sordos promuevan y formen sus propios educadores mediante planes de desarrollo comunitario que privilegien la lengua y la cultura propias.

1.3. La lingüística

Aunque la temática del lenguaje constituye hoy día una discusión universal para todas las ciencias humanas, es evidente que en el caso de la pedagogía especial del sordo la controversia entre los distintos enfoques del lenguaje involucra una preocupación profesional específica. Tal como se me ocurre, esta controversia puede clasificarse en tres áreas que responden a las tres grandes ciencias del lenguaje: la neurológica, la psicológica y la sociológica.

En cuanto a lo primero, hay que empezar por recalcar que la sordera no puede clasificarse como un problema de lenguaje puesto que ella no implica por sí misma la existencia de distorsiones del funcionamiento del cerebro en cuanto a la producción, utilización o articulación de signos lingüísticos. Obviamente, hay que mencionar y reconocer que la ausencia de los signos del habla impone al sordo una severa limitación en el desarrollo espontáneo del lenguaje y que, de no mediar una adecuada compensación por otros canales semánticos, puede llegar a afectarse la función simbólica a un cierto nivel de retraso mental funcional. En este sentido, los avances modernos de la neurología confirman día por día las enormes posibilidades de compensación que guarda el cerebro humano y queda descartado cualquier

recorte de los niveles educacionales que pudieran basarse en supuestas inferioridades básicas del sordo a nivel de la configuración del sistema nervioso central.

Por su parte, la psicolingüística ha traído a primer plano la investigación y la controversia sobre las verdaderas posibilidades del sordo. En un primer momento se aceptaba que el desarrollo lógico-conceptual del sordo se veía retrasado en relación con el del niño oyente y, hasta cierto punto, se aceptó que la educación debía alterarse únicamente en el sentido de propiciar experiencias más largas y en mayor número para cada etapa del proceso educativo hasta conseguir la meta general en un plazo relativamente mayor. No obstante, en el actual estado de desarrollo de la cuestión, ya se sienten las voces científicas que muestran que ese rezago puede ser independiente de la sordera en sí y más bien responder a la privación comunicativa temprana que la sordera impone al bebé; se discute, pues, la hipótesis de que una adecuada comunicación temprana reduciría o superaría esencialmente cualquier rezago del desarrollo intelectual o relacional del niño sordo.

En convergencia con todo lo anterior, ha sido la sociolingüística la ciencia que permitió el descubrimiento del lenguaje manual como el lenguaje propio de la comunidad de los sordos; además, esta ciencia ha dado lugar a diversas investigaciones tendientes a la expansión cuantitativa y cualitativa de la lengua de los sordos, con resultados más que promisorios en todas las latitudes. A partir de los postulados de la sociolingüística moderna la educación del sordo ha podido concebirse y realizarse como una educación bilingüe en la que se ha demostrado sistemáticamente que la sordera por sí misma no impone limitaciones intelectuales de ningún género sino que es la privación cultural, asociada al recorte de interacción comunicativa que padece el sordo, la responsable de cualquier rezago o recorte en su despliegue intelectual. Así mismo, esta ciencia ha abierto el panorama en el sentido de superar los esfuerzos iniciales de *adecuar* los currículos de oyentes mediante traducciones a lenguaje manual; sabemos hoy día que la verdadera alternativa es *desarrollar currículos biculturales* que partiendo de la identificación primaria con la lengua propia permitan al sordo un despliegue cabal de sus potencialidades personales y sociales.

11 La integración competente

Uno de los frutos más significativos de nuestro seminario permanente es el concepto de *integración competente* que hemos acuñado para definir concisamente

el objetivo perenne que se propone el proyecto educativo de ASORVAL. Además, estamos convencidos de que esa integración competente debe ser el objetivo universal de la educación del sordo.

Entendemos por integración competente la capacidad que todo individuo sordo debe demostrar para organizar su vida en forma autónoma, basado en una profesión de calificación promedio dentro de la sociedad en que vive y en condiciones de competencia abierta y equitativa con los demás individuos (sordos y oyentes) de su misma profesión. La integración competente se opone a toda forma de discriminación contra la población de sordos pero en manera especial a toda forma de *integración compensatoria* que reduce al sordo a distintas clases de dependencia basadas en la compasión de otros.

La integración competente no podrá conseguirse por el esfuerzo individual y aislado de ningún sordo sino solamente mediante su integración en comunidades progresistas que cohesionen y potencien la fuerza de todos y cada uno de sus miembros, protegiéndolos y respaldándolos en la competencia profesional abierta. De igual modo, la integración competente implica que las comunidades de sordos desarrollen culturas competentes, es decir, que participen en condiciones equitativas del progreso y bienestar de la sociedad en general.