

El Proceso de un Centro Específico de sordos hacia una Educación más Inclusiva. Colegio Gaudem²⁵ Madrid.

The Process of a Specific Center for the Deaf towards a more inclusive Education. Gaudem School Madrid

Pilar Alonso, Pilar Rodríguez y Gerardo Echeita²⁶

Resumen

En este artículo se describen narrativamente algunos hitos relevantes en el proceso de cambio e innovación que ha llevado desde su creación, hace cuarenta y cinco años, el Colegio de educación especial para alumnos sordos, *Hispano Americano de la Palabra* de Madrid, hasta convertirse en el actual *Colegio Gaudem* un centro ordinario con un proyecto educativo inclusivo, una de cuyas principales señas de identidad es el establecimiento de un enfoque de educación compartida bilingüe para el trabajo escolar con el alumnado sordo que el colegio continúa escolarizando. En el trabajo se resaltan algunos de las condiciones escolares que fueron haciendo posible la evolución del proyecto educativo del centro y su concreción en medidas organizativas y pedagógicas coherentes con su progresivo cambio de perspectiva educativa hacia el alumnado sordo. También se muestran algunos aprendizajes realizados en este proceso, los cuales se ponen en relación con los futuros dilemas que el centro tendrá que enfrentar para mantener sus principios, metas y valores en el escenario educativo creado con el nuevo centro.

Palabras Clave: Alumnado sordo. Educación compartida bilingüe. Estudio de caso. Cambio, innovación y mejora. Educación inclusiva.

25 *Gaudem* del latín *gaudium*, “alegría”. Colegio Gaudem www.gaudem.es

26 **Pilar Alonso Baixeras** es orientadora del Colegio Gaudem y responsable de su departamento de orientación e innovación. **Pilar Rodríguez Ramos** es la directora del Colegio Gaudem. **Gerardo Echeita Sarrionandia** es profesor en la Universidad Autónoma de Madrid y asesor externo del Colegio Gaudem.

Los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (EOEP) son equipos multiprofesionales en funcionamiento en varias comunidades autónomas españolas, que actúan en un sector escolar y que tienen asignadas, entre otras funciones, las de realizar la evaluación psicopedagógica previa a los dictámenes de escolarización de los alumnos considerados con n.e.e. o las de asesorar psicopedagógicamente a los equipos docentes para el buen desarrollo de la escolarización de los alumnos en cuestión. En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid existen varios EOEPS de carácter autonómico, especializados en algunos déficits específicos, como es el caso del EOEP específico de discapacidad auditiva que se menciona.

Abstract

In this paper are describe in a narrative way some key facts and conditions in the changing and developing process hold since this foundation – forty five years ago as an Special School for Deaf-, by the *Colegio Hispano Americano de la Palabra* in Madrid, until became an inclusive ordinary school called *Colegio Gaudem*, also in Madrid. This new ordinary school wants to develop an inclusive project in which deaf student remains in the core of it, through a share bilingual educative approach. Some lessons learned about this changing process in the educative perspective about deaf education are made explicit and take into consideration regarding the dilemmas the *Colegio Gaudem* has to face up to keep alive his aims, principles and values according within the new context.

Key Word: Deaf students. Bilingual deaf education. Case study. Change, innovation and improvement. Inclusive education.

Introducción

Como se viene señalando desde hace tiempo (Acosta, 2006; Domínguez y Alonso, 2004) las posiciones respecto a la educación de los alumnos sordos llevan demasiado tiempo en “disputa” como para que *sea llegado el tiempo* de explorar perspectivas y prácticas que busquen, por encima de cualquier otra consideración, el bienestar educativo y social de todos y cada uno de los alumnos sordos, reconociendo su intrínseca diversidad de necesidades y variables personales y el hecho de que no hay respuestas accesibles, únicas o igual de apropiadas para todos ellos. A esta posición nos han llevado varios caminos. Por un lado el reconocimiento de que en los últimos años se han producido cambios de una profundidad y alcance que resultaban difíciles de imaginar no hace mucho tiempo. Justo es reconocer, por ejemplo, todos los avances tecnológicos en el ámbito de las ayudas técnicas para la comunicación oral, a cuya cabeza se sitúan las técnicas de implante coclear (Furmanski, 2004; Manrique y Huarte, 2002). Los indiscutibles buenos resultados que muchos niños implantados antes de los dos años de edad están logrando en el ámbito de la audición y las producciones orales son claros y ponen de manifiesto que esa es una vía de intervención, en muchos casos, adecuada.

Pero no son de menor calado los cambios que se han producido en la esfera del respeto social a las minorías de cualquier signo en el marco de sociedades *postmodernas* que, progresivamente, aspiran a ser y se reconocen a sí mismas como más plurales, diversas e igualitarias. Es en este contexto en el que muchas personas sordas han reclamado, con justicia, el *derecho* a que se respete su opción de reconocimiento como un grupo con una identidad singular articulada en torno al hecho de que, sobre todo, comparten una lengua (la lengua de signos o de señas) (AA.VV., 2003; Conill Sancho 2002; CONGRESO MUNDIAL, 2008; Minguet, 2000). El reconocimiento legal de la lengua de señas, que está produciéndose a nivel mundial (como recientemente ha ocurrido en España) se apoya firmemente en estos convencimientos y tiene en la Convención de la ONU (2006) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad su más alto respaldo legal.

En este contexto, las opciones educativas que han entendido esta posición y que se han articulado de forma que han hecho que la lengua de señas y la lengua oral sirvan ambas como lenguas vehiculares del currículo escolar están cosechando buenos resultados escolares. Son los planteamientos educativos que responden a lo que se ha venido en llamar enfoques y centros “bilingües” (Apansee, 1999). En este trabajo queremos dar cuenta, de forma sintética, de algunos contenidos nucleares del proceso de cambio (en este caso de perspectiva educativa), de mejora (en la organización y funcionamiento del centro en su conjunto)

y de innovación (en sus prácticas pedagógicas), que ha llevado a un colegio de Madrid, originalmente de *educación especial* (el *Colegio Hispano Americano de la Palabra*), a convertirse en un *centro ordinario* también en Madrid (el *Colegio Gaudem*), que escolariza a alumnos sordos y oyentes, donde los alumnos y las lenguas conviven en el contexto de un proyecto educativo “bilingüe”, con la meta puesta en ofrecer a todos ellos una enseñanza que promueva al máximo posible su aprendizaje y participación, en el marco de lo que, desde otro punto de vista, se está llamando una educación inclusiva (Echeita, 2008). Finalmente también queremos compartir algunos de los retos y dilemas que todo ello conlleva.

Por todo ello bien podría decirse que en este trabajo presentamos un *estudio de casos* (Stake, 1998), que permita al lector comprender, en cierto grado, la justificación, el sentido del cambio y algunas de las condiciones escolares que han ido produciendo en el mismo, así como algunos de sus logros y dificultades. Bajo ningún punto de vista pretendemos presentar este *caso* como un ejemplo de “buena práctica” o como algo a imitar. En consonancia con lo que hemos aprendido de otros (Booth y Ainscow, 2002), somos plenamente conscientes de las diferencias existentes tanto entre los contextos nacionales respecto a las políticas, los recursos y las voluntades disponibles -como al interior de los propios equipos docentes-, como para creer que es posible repetir, generalizar o trasladar acriticamente el proceso de lo acontecido durante los 45 años que median entre la creación del Colegio Hispano Americano de la Palabra y el recientemente creado Colegio Gaudem. En todo caso creemos que el lector dispuesto a reflexionar podrá encontrar en este relato elementos significativos que, llegado el caso, pueden iluminarle y *ayudarle a pararse y pensar*, en el marco de su propia realidad, sobre el complejo proceso de toma de decisiones que se precisa para tratar de ir dando respuestas al constante y nunca definitivamente resuelto dilema de cómo asegurar una educación compartida y de calidad entre alumnos sordos y oyentes. Para su presentación hemos adoptado un *enfoque narrativo* por cuanto creemos en él como forma privilegiada para tratar de transmitir, con el mayor grado posible de rigor pero también *calidez*, la composición de las diferentes dimensiones (pedagógicas, humanas, sociales) que se entrecruzan y construyen los procesos educativos.

2. El Instituto hispano Americano de la palabra, un buen colegio de niños sordos.

El *Instituto Hispano Americano de la Palabra* (IHP), fue fundado en 1963 por Don Manuel Aroca Rozalen como un centro concertado de educación especial, **para enseñar la palabra** a los niños sordos tanto de Hispanoamérica como de España. El colegio comenzó con una matrícula muy pequeña de alumnos y con los años se convirtió en uno de los colegios más prestigiosos de sordos de Madrid, llegando a contar con una matrícula de más de 150 alumnos sordos y a impartir las enseñanzas de Educación Preescolar y Enseñanza General Básica (EGB) -equivalente en parte a la Educación Primaria actual más el primer ciclo de la E. Secundaria Obligatoria-, así como el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y el entonces llamado Curso de Orientación Universitaria (COU); de hecho fue el primer centro en España que tuvo estas aulas de enseñanza secundaria superior para alumnos sordos. El centro compartía con los demás colegios de educación especial de sordos de España y con las Asociaciones de Padres, que el déficit auditivo de los alumnos sordos suponía fuertes limitaciones para su desarrollo, principalmente en los ámbitos de la lengua oral y de la lengua escrita, déficit que era necesario compensar a través de un trabajo sistemático y riguroso. El reconocimiento de este análisis llega incluso hasta la propia denominación del centro: Hispano Americano **de la Palabra**.

De aquellos años, la obra más importante y que refleja bien la filosofía y el concepto que el centro tenía sobre los alumnos sordos y las personas sordas fue el llamado método *MAR* (*Acrónimo en reconocimiento del fundador Don Manuel Aroca*), compuesto por un conjunto de cuadernos para trabajar vocabulario,

frases y lectura y en donde se incluían, además, los llamados “**Visualizadores Fonéticos**”, que eran gestos manuales que intentan resaltar algunas de las características propias de la emisión de los fonemas consonánticos. El logopeda y/o el alumno repetían estos gestos en sus emisiones orales sirviendo de facilitadores de la correcta producción de cada articulación. Estos visualizadores se han seguido utilizando en momentos puntuales de logopedia hasta la actualidad por sus beneficios en la producción, sobre todo, de aquellos fonemas con dificultades para la emisión como la /s/ o la /k/.

3. El colegio comienza a hacerse preguntas. Antecedentes del cambio.

Durante más de 25 años, el centro se mantuvo con firmeza en este enfoque oralista. Muchos de los alumnos que por allí pasaron consiguieron tener un buen nivel de competencia en la lengua oral y escrita como para poder acceder a los aprendizajes escolares de las distintas áreas curriculares, pero otros muchos no consiguieron dominar bien nunca estas herramientas y su escolarización se quedó limitada a la obtención del Certificado Escolar. Este hecho, junto con otro conjunto de circunstancias, hizo que el colectivo de profesionales del centro comenzara a plantearse la necesidad de un cambio.

Creemos que puede ser interesante comenzar a relatar ese cambio, destacando una de las experiencias que en 1990 nos hizo reflexionar sobre nuestros estables planteamientos educativos. La visita al centro del prestigioso escritor y neurólogo Oliver Sacks, que estaba en España presentando su obra “*Veo una Voz*” (1989). En este libro, Oliver Sacks hace un hermoso recorrido sobre los valores de la Sociedad Sorda Americana y la Lengua de Señas desde el punto de vista lingüístico y neurolingüístico. Mezclando la narración literaria y datos experimentales de investigaciones rigurosas, nos enseñó que las lenguas de señas tienen un estatus lingüístico y neurológico igual que las lenguas habladas, lo que situaba a las lenguas de signos en un plano muy distinto a la idea de éstas como algo más que *mimo* o gestos naturales, que era lo que, en esa época, realmente nosotros creíamos que eran. Muy relacionada con esta visita, fueron los encuentros que el centro comenzó a tener con exalumnos sordos que habían participado en unas jornadas organizadas de la Confederación Nacional de sordos (CNSE) denominadas “Nuestra Identidad” algunos de cuyos ponentes eran personas sordas de países como Suecia, Francia y Alemania, y teniendo todos ellos en común el que habían usado la lengua de signos de su país para sus presentaciones.

Sin ser conscientes de ello, estábamos presenciando los comienzos de la transformación de la comunidad sorda española hacia una visión de sí mismos como pertenecientes a un colectivo y con unas *características culturales* propias, derivadas especialmente de su lengua. Las personas sordas de nuestro país comenzaban a definirse por una experiencia de vida positiva (y no negativa, “no oír”), y en donde sus valores y sus características grupales venían definidos, principalmente, por la Lengua de Signos Española (LSE) (Alonso y Valmaseda, 1993).

También cabe destacar en estos años la importancia del contacto habitual que desde el año 1992 tuvimos con el *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial* (CNREE), un servicio educativo del Ministerio de Educación y Ciencia de España creado en 1986 para ayudar a las escuelas, principalmente con recursos materiales y formación, en su atención a los alumnos con discapacidad en el contexto de la mejora de las políticas de educación especial e integración escolar que el ministerio español inició hacia mediados de los años ochenta. El CNREE contaba con un departamento de atención a los alumnos sordos que, entre otras iniciativas, promovían encuentros de formación con los centros de educación especial para alumnos sordos. Nuestro colegio, junto a otros centros de Madrid, acudimos a aquellos encuentros, en donde hubo serias confrontaciones de ideas sobre temas como:

- En qué centros debían estar escolarizados los alumnos sordos. Cuál podía ser el papel de los colegios especiales, así como el tipo de alumnado que debería educar...
- Cómo condicionaba el desarrollo temprano de un niño sordo el uso exclusivo de la lengua oral.
- La conveniencia de utilizar sistemas complementarios de comunicación dentro del ámbito escolar y familiar, con el fin de huir de la aproximación restrictiva de la comunicación que imperaba en nuestros centros y de utilizar todos los canales disponibles por el niño con una actitud motivadora y positiva.
- La reflexión de la LSE como verdadera lengua y por lo tanto su valor en la educación de los alumnos sordos.

Las reacciones antes estas novedosas concepciones fueron muy diversas (rechazo, asombro, disgusto, reflexión, dudas...), en aquel grupo de profesionales que habían dedicado toda su vida **a enseñar a hablar** y a comprender la lengua oral a los alumnos sordos. No olvidemos, por otra parte, que los Centros de Educación Especial (CEE) estaban viendo como se reducía su matrícula habida cuenta de la implementación y el desarrollo del *Programa de Integración Escolar de alumnos con necesidades educativas especiales* que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) estaba impulsando, desde el año 1985, en consonancia con el cambio internacional en las políticas de “educación especial”.

Nuestro centro vio en aquel grupo de profesionales del CNREE que deseaban generar cambios en los centros educativos para sordos, un *apoyo para reflexionar sobre su práctica educativa* y, porque no decirlo con claridad, una estrategia *de acomodo a los nuevos tiempos* para que nuestro colegio continuará recibiendo alumnos y no tener que cerrar nuestras puertas. Adoptamos así el compromiso de iniciar nuestra formación en la lengua de señas y en el aprendizaje de sistemas complementarios de comunicación, para intentar ir incorporando, poco a poco, la LSE como sistema de enseñanza y aprendizaje

De esa formación destacaríamos, en primer lugar el conocimiento de experiencias educativas de este tipo en otros países. Algunas de estas experiencias habían comenzado a gestarse alrededor de los años 80 ya que, no sólo en España sino a escala internacional, existía una fuerte crisis en relación con la educación del alumnado sordo. Crisis provocada por los limitados rendimientos escolares que los alumnos sordos obtenían al acabar su periodo de escolarización obligatoria.

Lo más destacado y preocupante de todas aquellas investigaciones era que una gran mayoría de alumnos sordos no superaban los niveles lectores de los niños oyentes de 9 años (Asensio, 1989; Conrad, 1979). Este dato y otros muchos más relacionados con su desarrollo social y emocional estaban llevando a profesionales y autoridades educativas a plantearse la necesidad de introducir modificaciones sustantivas en su educación, fundamentalmente en el tipo de comunicación que se utilizaba para enseñar a los alumnos sordos. Un gran número de escuelas americanas y europeas empezaron entonces a incorporar de forma más o menos sistemática ayudas visuales a la comunicación oral (*Palabra Complementada, Comunicación Bimodal o Idioma Signado*). También en la primera mitad de los años 80 dos escuelas nórdicas inician *experiencias bilingües* a demanda de padres que desean que sus hijos fueran educados a través de la lengua de signos. De aquellas experiencias e investigaciones recordamos ahora como nos impactaron los resultados que ponían de manifiesto que los rendimientos lectores de los alumnos sordos eran ostensiblemente mejores si los niños eran iniciados en el uso de la lengua de signos en edades tempranas (Heiling, 1999).

¡La de veces que utilizamos los materiales elaborados con estas reflexiones desde el CNREE!, y que para nosotros fueron un apoyo fundamental para el conocimiento, la reflexión y la puesta en marcha de nuestro propio proceso hacia la innovación, proceso, por cierto, que nos llevo no menos de cuatro o cinco años. Este es un hecho que debemos tener muy presente: ***Los procesos de cambio llevan tiempo y a la larga lo más decisivo no es iniciarlos con entusiasmo, sino sostenerlos en el tiempo para que den frutos.***

4. Nuestros dos primeros años como centro bilingüe

En el curso 94/95, aproximadamente diez años después de haber iniciado nuestra andadura como centro escolar, comenzó nuestra experiencia “bilingüe” con cuatro niñas, de 3 y 4 años de edad. Todas ellas diagnosticadas de sordera neurosensorial bilateral profunda. Los padres de estas niñas, acudieron a nuestro centro con una clara demanda de una atención educativa que contemplara los sistemas de comunicación más adecuados a las necesidades de sus hijas (lengua de señas) pero que prestara, además, atención al aprendizaje de la lengua oral.

Entendimos que lo más adecuado, tanto a nivel pedagógico como organizativo, era comenzar el programa bilingüe en el aula de infantil e irlo trasladando a otras aulas paulatinamente. Estos cambios no estuvieron exentos de críticas tanto por profesionales, asociaciones y familias que seguían viendo la LSE como un problema, y para los cuáles estuvimos en el *punto de mira* durante algún tiempo, demandándonos resultados rápidos que avalaran nuestros planteamientos. Por todo ello, intentamos ser cautelosos y respetuosos, sin intención de imponer nada, pero definiendo cada vez con más seguridad nuestras concepciones educativas. Lejos quedan ya, y nos cuesta recordarlo ahora, aquellos primeros momentos en los que teníamos que presentar con precaución nuestra *condición de bilingües*, dándose en algunos momentos la paradoja de ser cuestionados tanto por los sectores más *oralistas* -que a pesar de nuestro enfoque argumentaban que menospreciábamos la lengua oral-, como por parte de la comunidad sorda *signante*, que veía con recelo nuestro trabajo habida cuenta de nuestra historia reciente y que no terminaban de creer en la honestidad de nuestros planteamientos “bilingües”.

Por todo ello, nos esforzamos en dejar claramente definidos y escritos los principios básicos del programa de actuación y que se concretaron en los siguientes (Rodríguez, 1998):

- Intervención educativa apoyada en dos lenguas: Lengua de signos y Lengua Castellana.
- Presentación de las dos lenguas de forma simultánea, pero no concurrente.
- Realización de sesiones individuales de logopedia.
- Igual proporción de tiempos en el uso de las dos lenguas.
- Participación de un adulto sordo y otro oyente como agentes educativos.
- Posibilidad de que las niñas realizaran intercambios comunicativos con niños oyentes de su misma edad, saliendo de nuestras aulas y acudiendo a un centro cercano de oyentes.
- Atención a los padres, creando un programa que contemplase aspectos de formación y orientación educativa.

El constante progreso en nuestra práctica bilingüe permitió que en el centro se resituara el papel de la lengua de signos en la educación de nuestros alumnos sordos en un lugar distinto y mucho más positivo al que ocupaba años atrás. Inicialmente nuestros alumnos signaban, sobre todo lo hacían en los recreos y entre ellos, pero no durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, en las aulas. Pero poco a poco se abrieron espacios de reflexión, de diálogo y de creación de experiencias educativas en las aulas del centro. Así se crearon los *Talleres de Comunicación* que impartían personas voluntarias sordas, con los que pretendíamos que otros alumnos, de otras aulas que no participaban en el programa bilingüe, fueran teniendo experiencias de comunicación signada con adultos sordos, además de normalizar entre las familias la presencia de adultos sordos y de su lengua.

Indudablemente, algunas familias que vieron una amenaza en la lengua de signos para el desarrollo oral de sus hijos e hijas, tomaron la decisión de llevarles a otros centros. Otras, sin embargo, vinieron a ocupar su lugar cansadas, en su caso, de ver las dificultades comunicativas que tenían con sus hijos en casa. Para éstas la lengua de signos era un recurso y una ayuda necesaria para el aprendizaje de la lengua oral, para el desarrollo efectivo de la comunicación y por todo ello, para el bienestar personal y relacional de sus hijos (Valmaseda, 2004).

El papel de la LSE y los Especialistas en Lengua de signos

El centro incorporó al aula de infantil, como comentamos en un principio, un profesional sordo como “modelo educativo adulto”, tanto para las niñas sordas como para sus familias. Esto significaba poner a disposición de las niñas, de sus familias y de los profesores oyentes del centro una persona con estrategias educativas basadas en su **experiencia visual de vida**. Los niños sordos requieren de la atención visual en mayor grado que los niños oyentes, deben estar más atentos a la información visual y aprender a alternar su mirada cuando reciben varios estímulos visuales simultáneamente. Los asesores sordos, al contar ellos con esa experiencia visual de vida, nos enseñaron a traducir todo esto a objetivos y contenidos curriculares susceptibles de ser enseñados tanto a los niños, a sus familias y a los profesores oyentes. El debate, aunque no podríamos decir ahora que siempre fue “sereno”, nos llevo a aceptar que habíamos “infravalorado” la lengua de signos, así como los sistemas visuales de comunicación y a tomar conciencia de lo importante que era para el desarrollo de nuestro proyecto bilingüe la figura de lo que empezaron a llamarse entonces “**asesores sordos**”.

Siendo conscientes de que una figura profesional tan novedosa como ésta debía desarrollarse, consolidarse y evaluarse con rigor y en profundidad, el claustro del centro, ayudado de nuevo por la CNSE y por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), específico de Discapacidad Auditiva¹, se comprometió en la formación y evaluación del trabajo de estos profesionales. Así, recibieron diversos cursos específicos para la tarea que tenían que llevar a cabo -como por ejemplo, didáctica de la lengua de signos-, y participaron en todos los cursos de formación que el centro solicitaba como miembros de pleno derecho.

Otros de los aspectos que se quedaron claramente definidos y escritos en los distintos documentos de centro fueron el perfil de estos profesionales y las funciones que iban a realizar en el aula y en el centro. Por ejemplo, en cuanto a las funciones de estos profesionales, merece la pena destacar aquí las siguientes:

- Favorecer la adquisición y competencia en LSE.
- Ser modelo de identificación para los alumnos.
- Garantizar una total comunicación.
- Enseñar a los profesionales sordos estrategias de comunicación propias de las personas sordas signantes..
- Favorecer el aprendizaje de la lengua escrita desde la LSE.

Dos tutores en el aula

Si las niñas iban a tener dos lenguas para comunicar y aprender, tenían también que tener dos profesores en su aula (Alonso y Rodríguez, 2004), cada uno referente de una de esas lenguas. Esta decisión introduce un cambio significativo en la vida de las aulas, vinculado a la presencia de dos docentes (uno sordo y otro oyente), que deben tener el mismo estatus de tutores de aula y compartir, por ello, tareas y responsabilidades. De ahí la expresión de *Cotutores* que desde entonces venimos utilizando.

No resultó, ni resulta todavía fácil compartir, programar o repartir funciones entre dos profesionales en una misma aula. No teníamos costumbre ni preparación para ello. Es más, en buena medida chocaba con nuestras concepciones implícitas de lo que es un aula (un sólo profesor y un grupo de alumnos relativamente homogéneo en sus capacidades), y de ahí, seguramente, las resistencias que observamos en sus inicios. Pero hoy sabemos lo enriquecedor que es para todos y muy especialmente para nuestros alumnos.

Asumir con *valor* y no con poco *miedo o temor* aquellos cambios (emociones que siempre nos han acompañado, la primera inherente a la necesidad de cambiar para adecuarse a los tiempos y la segunda intrínseca al propio proceso de cambio), nos llevó a realizar otras modificaciones no menos importantes y necesarias, como son las relativas a la convivencia y la relación entre los compañeros. La adaptación a los modos y normas de comunicación y coexistencia propios de las personas sordas no se circunscribió al aula y a aquellas cuatro alumnas, sino que se extendió poco a poco, “*como una mancha de aceite*”, al resto de la comunidad educativa (y hoy sigue presente en todos los momentos de la vida escolar del colegio *Gaudem*). Fuimos testigos y experimentamos un cambio sustancial en el concepto de personas sordas, del sordo alumno. Desde una concepción de persona sorda discapacitada y con necesidad de intervención rehabilitadora, pasamos a una concepción más social en la que los sordos adultos pasaban a tener un *estatus* igual al nuestro; eran compañeros y profesionales con los que debíamos compartir programaciones, reuniones y también *cafés*. Todo esto supuso una transformación en la *cultura del centro* que entonces y ahora -con la perspectiva del tiempo pasado-, valoramos como muy enriquecedora. Todo ello fue facilitando un uso cotidiano y normalizado de la LSE y con ello también pudimos disfrutar de la capacidad de usar otra lengua, de desarrollar otras maneras de acceder a los conocimientos y de promover, de forma real y no simplemente retórica, la igualdad entre las personas, al menos en lo que al uso de la propia lengua se refiere.

Educar no era sólo cosa del colegio,

Las familias eran también agentes fundamentales para este proyecto. En aquellos años nos planteamos la necesidad de ayudar a estas familias oyentes en la incorporación al ambiente familiar de este rico sistema de comunicación. Para ello, se creó un programa, denominado “**Visitas al Hogar**” que consistía en que un asesor sordo acudía a las casas de las alumnas y trabajaba directamente con la familia a partir de situaciones cotidianas y con las dificultades de comunicación que podían surgir en el hogar. De esta manera surgieron los primeros marcos de colaboración familia-escuela y que, hasta hoy, siguen siendo unos de los pilares educativos de nuestro quehacer diario.

En cuanto a la lengua oral

Siempre tuvimos claro que el abordaje de la lengua oral debía hacerse tanto en sus aspectos expresivos como comprensivos. Para facilitar la expresión hablada de nuestros alumnos sordos pusimos en marcha un *Programa logopédico* que, principalmente en momentos de logopedia (sesiones individuales), pretendía que nuestros alumnos sordos pudieran participar en conversaciones cotidianas con personas oyentes con fluidez y calidad de voz. Otro medio de lograr que nuestros alumnos mejorasen la percepción del habla era trabajando de forma específica la **estimulación auditiva**, tanto con los alumnos que poseen buenos restos auditivos como con aquellos con implante coclear.

En el trabajo de aula se incorporó la Palabra Complementada (PC), que acompañaba siempre las producciones orales del tutor (Torres, 1988).

Un asunto de interés fue que el tutor oyente, y posteriormente otros, que comenzaron a usar la PC, mostraron muchas dudas sobre la eficacia del sistema, así como desánimo al usarlo. La queja más destacada era que las alumnas no le entendían y preferían dirigirse al tutor sordo y usar la lengua de signos. Hubo que realizar muchas sesiones de revisión del sistema y aportar datos de investigaciones en torno a las posibilidades que ofrece el empleo de la palabra complementada en el desarrollo de la lengua oral y en el aprendizaje posterior de la lengua escrita para superar esta situación (Alegría 2003, Leybaert 1993; Leybaert y Charlier 1996; Leybaert y Alegría 2002). Brevemente habría que señalar que aquellas investigaciones nos decían que la PC mejoraba la percepción del habla, contribuía a la adquisición de la fonología y favorecía el desarrollo léxico y morfosintáctico (ver artículo de Alegría y Domínguez en esta revista).

Todo ello nos llevó a perseverar y a comprender que los alumnos sordos necesitaban tiempo para comprender la lengua oral y que todo acercamiento a una lengua, y en este caso a una lengua que no se oye y que *queremos que vean*, conlleva una etapa de larga exposición a la misma para ser comprendida. De este modo, se fue consiguiendo, de nuevo con paciencia, que el profesorado comprendiera sus beneficios y cogiera agilidad y habilidad en el uso de la PC. Era importante aceptar que la LSE era una lengua que se adquiriría de una forma natural por parte de los niños sordos expuestos a ella y que su desarrollo iría por delante del de la lengua oral. ***También este fue un aprendizaje importante para nosotros en relación con los procesos de mejora: debemos perseverar y buscar apoyos ante las dificultades y no renunciar a nuestros planes a la primera contrariedad que surja.***

Pronto fuimos conscientes de que para favorecer el aprendizaje de la lengua oral teníamos que tener el mismo enfoque comunicativo que abogábamos para la enseñanza de la LSE, esto es, que era importante crear contextos de intercambios comunicativos orales naturales y ricos con distintos agentes, tanto entre iguales -alumnos oyentes-, como con adultos oyentes. Vimos la necesidad de solventar, lo que podía ser una de las debilidades de nuestra modalidad de centro de educación especial; el agrupamiento exclusivo de alumnos sordos. Por este motivo, nuestras alumnas sordas comenzaron a asistir una vez por semana a una Escuela Infantil de un colegio ordinario donde compartían una mañana entera de actividades con compañeros oyentes, poniendo especial interés y cuidado en que estas actividades favorecieran en intercambio comunicativo en lengua oral.

En todos estos cambios, decisiones y transformaciones, no estuvimos solos. *El centro aprendió a buscar ayudas diversas* y por ello, a colaborar con organizaciones, “comunidades” (como la comunidad sorda representada por la CNSE) e instituciones educativas (como el Departamento de sordos del CNREE primero, con el EOEP de sordos de Madrid después, con Universidades, etc.). Sin duda, esas colaboraciones y ayudas fueron muy diversas y de diferente utilidad, pero todas ellas han ido contribuyendo a la fortaleza de nuestro proyecto, haciéndonos a su vez más conscientes de la importancia del *trabajo en red* (AA. VV., 2008), ante la envergadura de las dificultades y los dilemas que un proyecto de estas características plantea.

Somos conscientes de que para alguien que se acerque por primera vez al mundo de la educación de los sordos o que tenga poca experiencia todavía con estos alumnos, pueden resultar poco claros algunos de los conceptos que hemos venido manejando hasta ahora, pero no es el fin de este trabajo el hacer un *tratado* sobre educación del alumno sordo, aunque si compartir algunos elementos de reflexión al respecto, así como dejar constancia de algunos “*episodios críticos*” del proceso que nuestro centro ha seguido con sus alumnos y, sobre todo, compartir también algunos de los aprendizajes que sobre los procesos de innovación y mejora escolar hemos adquirido, pues creemos que los mismos pueden ser de gran ayuda para las nuevas etapas que nos quedan por recorrer.

Aquellos dos primeros años de implantación de la experiencia bilingüe fueron un gran revulsivo para todo el centro, ya que, como hemos venido comentando, supusieron, en primer lugar, un gran giro en el enfoque educativo (de una visión más oralista a un enfoque más bilingüe y sociocultural de la sordera) y, como consecuencia de ello, vino la incorporación de nuevas herramientas de comunicación y de nuevos profesionales. Finalmente, también iniciamos en esos momentos una práctica muy importante para nuestra mejora colectiva, como fue la tarea de ***registrar nuestros acuerdos, evaluar nuestros objetivos y realizar un seguimiento de los logros que iban realizando nuestros alumnos.***

La evolución de nuestro proyecto y de nuestras nuevas concepciones educativas fue reflejándose en cada uno de los documentos institucionales de centro. Huimos de planteamientos en los que las *adaptaciones* se realizaban *a posteriori* para cada uno de los alumnos, como se hace en España con los *Documentos*

Individuales para las Adaptaciones Curriculares (DIAC), para incluirlas primero y sobre todo en el Proyecto Educativo del Centro, en nuestro Proyecto Curricular y en las Programaciones de aula, actuando en bastante consonancia con lo que ahora empezamos a escuchar sobre el *Diseño Universal de Aprendizaje* (CAT, 2008) o las *Programaciones Multinivel* (Ruiz, 2007). Una de estas adaptaciones fue el incorporar dentro de nuestro el Proyecto Educativo algunos Principios Lingüísticos y Pedagógicos (ver cuadro 1) irrenunciables, por considerar que en nuestro caso los primeros tenían una especial relevancia.

CUADRO 1

Principios Lingüísticos:

- Entendemos a nuestros alumnos sordos como bilingües y biculturales.
- Abordamos la enseñanza de la lengua oral dentro de nuestro enfoque bilingüe como.
 - 1. Vehículo de comunicación con los oyentes.**
 - 2. Sistema de acceso a la lengua escrita.**
 - Ponemos especial atención a la enseñanza de la lengua escrita.
 - Incorporamos el nuevo área curricular: Área de LSE.
 - Realización de sesiones individuales de logopedia.
 - Posibilidad de intercambios comunicativos con alumnos oyentes de su misma edad.
 - Incorporamos dos tutores en el aula.
 - Compartimos el aula y conseguimos que ambos profesionales participen en igualdad como planificadores y ejecutores de la programación prevista.

Principios pedagógicos:

- Nos alejamos del concepto de educación especial para acercarnos al de escuela inclusiva.
- Abordamos el aprendizaje desde una posición de significatividad, utilizando el enfoque de aprendizaje denominado de “Proyectos de Trabajo”.
- Propiciamos la igualdad de oportunidad de nuestros alumnos independientemente de su origen, cultura, ideología, situación familiar y necesidades educativas especiales, creando un centro que se caracterice por ser compensador de desigualdades.
- Compartir el aula y conseguir que ambos profesionales participen en igualdad como planificadores y ejecutores de la programación prevista.
- Entendemos la función docente como facilitadora de recursos, dinamizadora de procesos, que con una actitud abierta y flexible y en formación permanente trabaja en equipo para conjugar la tarea de todos y ofrecer a los alumnos confianza y unidad en proyecto educativo.
- Superamos el planteamiento organizativo habitual de “un profesor, un grupo”: dos tutores compartiendo el aula.
- Superamos el concepto de aula creando espacios dentro y fuera de la misma que se definen por la diversidad de tareas que se pueden realizar en ellos.
- Entendemos el proceso de formación personal e integral de nuestros alumnos como una tarea conjunta entre la familia y la escuela.
- Abrimos la escuela al entorno procurando que todo lo que el medio social y cultural nos ofrece sea objeto de aprendizaje.
- Damos especial importancia a la educación en valores, entendiendo que educar en la solidaridad y el respeto a los demás ayudará al desarrollo armónico de los alumnos.

La formación continuó... La enseñanza de la lengua escrita

Uno de los grandes objetivos de toda escuela es conseguir que los alumnos sean competentes en los medios instrumentales de la cultura, entre los que indudablemente se encuentra la lectura y la escritura. Estas herramientas lingüísticas no sólo son la llave que abre las puertas de aquella, sino también de la participación activa en la sociedad, aspectos que en el caso de los alumnos/as sordos/as, futuras personas sordas, se convierte en un elemento aún más relevante al ser la lectura y la escritura, en la mayoría de las ocasiones, los principales vehículos de información y contacto social (Teletexto, SMS, subtítulos, fax...),

y en tanto que sustituyen para ellos los sistemas de comunicación por transmisión oral. Por todo ello, y por las enormes dificultades que conlleva este aprendizaje para nuestros alumnos, la enseñanza de la lengua escrita (LE) se convirtió en una de nuestras principales preocupaciones y al tiempo uno de los pilares de nuestro trabajo.

Dos fueron los principales aspectos hacia donde dirigimos nuestra reflexión y formación: uno, en conocer mejor cuáles eran las dificultades que nuestros alumnos tenían para acceder a la LE y, en segundo lugar, cuáles eran los enfoques más actuales en la enseñanza de la LE para todo tipo de alumnos.

Después de un largo proceso de estudio y formación nos planteamos dar a todos nuestro alumnado la posibilidad real de entender, en primer lugar, el valor social del lenguaje escrito, asumiendo que en este aprendizaje ellos tuvieran un papel activo (estamos hablando de la perspectiva sociocultural acerca de la lengua escrita, Maruny *et al.*, 1996; Nemirovsky, 1999; Teberosky, 1987).

Las actividades que comenzamos a proponer a nuestros alumnos sordos a la hora de aprender a leer y escribir estaban relacionadas con los usos y funciones del lenguaje escrito. De este modo, *los textos* se convirtieron en la herramienta de escritura y lectura y empezamos a superar enfoques centrados en el trabajo de una letra o de una palabra dentro de una ficha y con un enfoque de aprendizaje basado en la repetición. A modo de ejemplo, el centro invitó a los niños a usar la correspondencia entre ellos para motivarles y ayudarles a comprender que se lee y escribe para informar, para comunicar, para aprender, para divertirse...

A la entrada del colegio se diseñó un panel con pequeños buzones nominales para cada uno de los alumnos, todas las mañanas los alumnos llegaban con sus notas y cartas que dedicaban a otros compañeros o a los profesores comunicando sus gustos, deseos, problemillas y/o secretos que querían compartir. En las fotografías Cristina distribuye sus notas en los buzones de los compañeros. Carlos, Oscar y Echedey comparten la lectura de una carta.

Creemos que merece la pena resaltar el gran empeño que pusimos en establecer una “rutina diaria” (Solé 1992), en cuanto al contacto con los textos narrativos o literarios, principalmente durante la etapa de Educación Infantil, que consistía en que el profesor enseñaba explícitamente estrategias o maneras de enfrentarse con la comprensión de este tipo de textos y lo hacía tanto antes, como durante y después de la lectura. Nos referimos a cuestiones como elaborar y comprobar hipótesis o predicciones, resumir, concluir, alcanzar el significado global del texto, anticipar el contenido que vendrá después. Todos ellos son procesos que nuestros alumnos sordos, al igual que los oyentes, deben aprender antes de enfrentarse autónomamente a la comprensión de un texto, de ahí nuestros esfuerzos en hacer explícitas para ellos estas actividades y en sistematizar su enseñanza. Para el desarrollo de todas estas capacidades previas e imprescindibles al acto lector en sí mismo, la LSE tenía un papel fundamental y el especialista en lengua de signos o *Asesor sordo*, entrenado especialmente para de ello, una función esencial.

Junto a todo este trabajo, éramos muy conscientes de que había que hacer un enorme esfuerzo por superar una de las mayores dificultades con las que se encuentran los alumnos sordos: *el reconocimiento de palabras y la construcción de proposiciones*, en definitiva para el acceso al significado. Ello nos motivó a buscar una explicación de esta dificultad, explicación que encontramos en los trabajos del “Grupo de Bruselas” (Alegria, 2002), mediada por la profesora de la Universidad de Salamanca, Ana Belén Domínguez quien desde entonces colabora sistemáticamente con nuestro proyecto (Domínguez, 1994a; 1994b; 1996; Domínguez y Clemente, 1993). Esta nueva vía de trabajo iniciaba también una nueva etapa significativa de nuestra historia que se inicia con el milenio.

Fue en el 2001-2002 cuando el centro, revisando los logros obtenidos por los alumnos sordos en la comprensión y producción de textos, decidió comenzar a trabajar una de las habilidades que la investigación psicolingüística había mostrado como centrales en el acceso al código alfabético: la conciencia fonológica o habilidad para centrar la atención sobre los fonemas de la lengua y su manipulación.

- Un niño que posea tal conocimiento puede captar que la escritura alfabética es una forma de representación de su lenguaje, y comprender el sistema de reglas de correspondencia letra (grafema)-sonido (fonema).
- El conocimiento fonológico facilitaría la lectura de palabras nuevas, ya que para leerlas es preciso segmentar la serie de letras en unidades que correspondan a los sonidos individuales (fonemas) y combinar estos sonidos para pronunciar la palabra.

Sin obviar los avances que los alumnos estaban teniendo, hemos de afirmar sin ambages que una de nuestras mayores dificultades era conseguir que los alumnos *reconocieran las palabras escritas y que llegaran a comprender los textos*. Nos preguntábamos constantemente por qué a nuestros alumnos les costaba tanto incorporar vocabulario o por qué tenían tantas dificultades en entender las distintas proposiciones de los textos. ¡Ya contábamos con la LSE, ya teníamos la Palabra Complementada, ya trabajábamos con textos significativos y funcionales, ya partíamos de sus conocimientos previos... y, sin embargo, persistían las dificultades! ¿Entonces?

En ese deseo constante de no quedarnos en la queja ante las dificultades y los problemas, sino de *asumir los retos* que la educación de los sordos nos suponía, dimos otro paso importante y consistente en la *unión de los dos enfoques habituales sobre la lengua escrita; el psicolingüístico y el sociocultural*. Esta era la idea fundamental del libro de Clemente y Domínguez (1999). La enseñanza de la lectura y la escritura necesita de la revisión y el trabajo de ambos enfoques.

El claustro decidió así iniciar un trabajo con todos los alumnos centrado en el desarrollo de la Conciencia Fonológica (CF). Partíamos de la base de que esta enseñanza supondría para nuestros alumnos una buena base para el futuro aprendizaje de la lengua escrita y entraría de lleno en la resolución de una de las dificultades más importantes para nuestros alumnos: el reconocimiento de las palabras.

Nuestro objetivo era iniciar un camino para incorporar al currículo de los alumnos sordos el desarrollo de la CF y comprobar si el desarrollo de estas habilidades tenía una clara relación con su rendimiento lector. En este sentido el colegio desarrolló muchas actividades alrededor de este objetivo:

- Diseño de Actividades Metafonológicas, con formatos muy variados.
- Evaluación de la CF.
- Concreción y creación de materiales curriculares que favorezcan el desarrollo de la CF.
- Concreciones del trabajo a seguir para los alumnos.
- Investigaciones evaluativas sobre resultados.
- Publicaciones.

No es el objetivo de este documento hacer una revisión sobre lo que supone este enfoque y cuáles son las dificultades que los alumnos sordos pueden tener para la apropiación del código escrito. En todo caso si queremos resaltar la trascendencia de estos conocimientos para aquellos profesionales que se acerquen a la educación de los sordos y, en concreto, a la enseñanza de la lengua escrita, razón por la cual referenciamos algunos de los trabajos de investigación e intervención que sobre esta materia analizamos y realizamos: Alegría (1999); Alonso, Rodríguez y Domínguez (2007); Domínguez (1999); o Domínguez (2006).

Hacia una educación más inclusiva.

A lo largo de esos últimos años, el colegio comprobaba día a día lo importante que era que nuestros alumnos sordos estuvieran en contacto con alumnos oyentes de su edad. No era suficiente con un contacto esporádico, necesitábamos un proyecto más sólido y completo, más *inclusivo*, con vistas también a facilitar, desde lo que está a nuestro alcance, su posterior inclusión social. Sabíamos que esto no suponía renunciar al conocimiento y al trabajo escolar sobre sus necesidades específicas, ni olvidarnos de que muchos de ellos aprenderían, si les dábamos acceso a ello, a través de la lengua de signos.

Por el Equipo específico de sordos de la Comunidad de Madrid, que llevaba años orientándonos y asesorándonos, conocíamos la existencia de otros centros en Madrid y en otras Comunidades Autónomas que habían incorporado una modalidad educativa ordinaria en donde compartían la educación alumnos sordos y oyentes, con un *enfoque educativo bilingüe* para todo el alumnado. Nuestro deseo de seguir mejorando, nuestro interés por dar a los alumnos sordos una educación de calidad siempre mejor, el hecho de que a nuestro centro cada día llegaban más alumnos de edades tempranas con implante coclear que demandaban un uso funcional de la lengua oral y, lo más importante, los *valores inclusivos* que nuestra escuela había desarrollado a lo largo de los últimos años -pero que no podía verlos materializados en la práctica porque nuestro centro no tenía ninguna posibilidad física ni administrativa de incorporar alumnado oyente-, hizo que nos planteáramos en distintas ocasiones proyectos de ampliación de nuestro centro que resultaron, durante varios años, infructuosos, hasta que en mayo de 2008, la cooperativa de profesionales titular del centro consiguió la adjudicación administrativa, a través de concurso público, de un terreno para la construcción de un centro educativo para alumnos sordos y oyentes.



El Colegio Gaudem. Hacia un proyecto inclusivo para alumnos sordos y oyentes

En septiembre del año 2008, la cooperativa de enseñantes que formaba el colegio Hispano vio alcanzado su sueño de conseguir un nuevo terreno donde construir un centro escolar acorde con la envergadura y las señas de identidad de su proyecto educativo. En un año (entre julio de 2007 y septiembre de 2008), la vivienda unifamiliar (“chalet” se dice en España), que albergaba al Hispano, se convirtió en un Colegio de 1400 m2 con capacidad para escolarizar a 1200 alumnos a razón de tres grupos por cada nivel escolar en todas las etapas educativas obligatorias en nuestro sistema educativo: Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6 a 12) y Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). El próximo curso 2009/10 se iniciará también la etapa de Bachillerato (16-18), considera como educación secundaria postobligatoria.

Entre las muchas acciones que ha habido que acometer y que no podemos relatar en detalle, obviamente la más importante ha sido la de incorporar a nuevos profesores y profesoras a la cooperativa e intentar llevar a cabo, para ello, un proceso de selección y formación que permitiera que las señas de identidad del proyecto bilingüe del colegio Hispano, sigan siendo, en lo esencial, las señas de identidad del Colegio Gaudem, de forma que exista una continuidad entre ambos en un marco, no obstante, más amplio e inclusivo:

- “Reconocemos y **valoramos la diversidad del alumnado** en todas sus dimensiones (origen, capacidades, intereses, motivaciones,...) como un hecho positivo y enriquecedor para la vida y para la enseñanza. Por ello **no distinguimos entre alumnos “normales” y alumnos “especiales”**, no permitimos las situaciones de discriminación y trabajamos para prevenirlas y **remover las barreras que puedan impedir la igualdad de oportunidades** de quienes se encuentren en desventaja.

- Estamos particularmente preparados para trabajar con **alumnas y alumnos sordos** y su presencia en el centro es tanto un derecho que les asiste como un estímulo para tratar de desarrollar **una enseñanza diversificada e innovadora** que permita a todo el alumnado, sordo y oyente, aprender al máximo de sus capacidades y sentirse feliz e incluido en todas las facetas de la vida escolar.”

(*Colegio Gaudem. Proyecto Educativo, 2008. Documento provisional*)

Dicho de otra manera, nuestra meta, lo que perseguimos con todos nuestros alumnos juntos, sordos y oyentes, es una escuela “inclusiva” (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2008), orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno sea valorado por lo que es y no por lo que a algunos les gustaría que fuese y donde todo el alumnado consiga los mayores niveles de logro que pueda alcanzar. Para conseguirlo, sabemos por experiencia, que todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias tenemos que colaborar y compartir estos valores y saberlos transmitir a todos aquellos que desean formar parte de nuestra comunidad educativa.

De los valores a la acción

El colegio Gaudem, en este primer curso escolar en funcionamiento, se configura como un centro con dos modalidades:

- Una *modalidad ordinaria* para todas las etapas educativas señaladas y en donde, únicamente en la etapa de Educación Infantil (0-6 años), durante este primer año, comparten la educación alumnos sordos y oyentes (aulas de 0 a 6 años) durante toda la jornada escolar, en consonancia con el enfoque bilingüe que veníamos desarrollando en el Hispano.

Dentro de esta modalidad, se han incluido también varios alumnos oyentes que tienen dificultades específicas del lenguaje (principalmente dislexias y disfasias). Nuestra formación en el trabajo con el lenguaje nos ha hecho estar especialmente preparados y ser sensibles a las necesidades educativas de un alumnado que no suelen estar bien atendidos en otros centros y que, con más frecuencia de la deseada, corren el riesgo de ser alumnos con *fracaso escolar*

- Una *modalidad específica* que la forman las 6 aulas de sordos del colegio Hispano. Los alumnos sordos allí escolarizados tienen entre 6 y 14 años y el currículo que están cursando corresponde al de la etapa de educación primaria y que, lógicamente, ha incorporado todas las medidas metodológicas y organizativas que teníamos en el Hispano.

El motivo de iniciar nuestro proceso de educación inclusiva entre sordos y oyentes, en Educación Infantil y no en todas las etapas, responde, principalmente, a la llamada de la *prudencia*, a la necesidad de ir haciendo las cosas poco a poco, de forma reflexiva y asegurando que podamos tener éxito. Los niños oyentes y sordos tienen que poder comunicar entre sí. El aprendizaje y la interacción entre iguales es la base del aprendizaje significativo. Aprender LSE requiere tiempo y esfuerzo, y como lengua vehicular y de acceso al currículo supone que aseguremos su uso y aprendizaje a través de situaciones bien planificadas.

Hablamos de una modalidad *bilingüe* porque está planteado que todos los alumnos (sean sordos u oyentes), comuniquen y aprendan a través de dos lenguas: la lengua de signos y la lengua oral; y *compartida* porque en una misma aula, coexisten, conviven y van a aprender juntos niños oyentes y niños sordos, en un número similar al que se da en la vida real, esto es, una mayoría oyente (las ratios habituales van entre 18 y 20 oyentes) y una minoría sorda (aproximadamente de 5 o 6 alumnos sordos).

Para llevar a cabo esta modalidad la etapa infantil cuenta con profesionales sordos que, como en el colegio Hispano, son los que imparten y aseguran el buen manejo de la LSE en todos los lugares donde estén los alumnos sordos. Pero además también se dispone de “*dos tutores*” oyentes que comparten la responsabilidad de educar tanto al alumnado sordo como al oyente. Entre nuestros retos actuales inmediatos está el conseguir que estos profesionales oyentes conozcan y sean cada vez más competentes en la LSE. Es fácil imaginar que en nuestro país, como en otros muchos, muchos niños sordos en edad infantil tienen *implante coclear*, lo que hace necesario equilibrar y aprovechar bien los tiempos de exposición a ambas lenguas. Por ello, en nuestra escuela, intentamos que dentro y fuera del aula los niños sordos encuentren oportunidades diversas para interactuar tanto con iguales sordos como oyentes y que lo hagan en la lengua de signos o en la lengua oral.

La presencia simultánea en el aula de dos profesores, apoyada sobre un importante trabajo colaborativo previo en la programación didáctica prevista y sobre un estatus profesional igual, como se venía haciendo en el Hispano, hace más factible que todos los alumnos puedan compartir la educación, reconociendo su diversidad y aprendiendo en función de sus necesidades y capacidades lingüísticas.

Nuestro objetivo irrenunciable es que esta modalidad compartida y bilingüe que hemos iniciado en infantil, progrese año a año, hasta cubrir las otras dos etapas de educación obligatoria (Primaria y ESO). Pero mientras esto va siendo posible, *la modalidad específica* también ayudará al centro al logro de nuestras metas inclusivas. De hecho, en la actualidad, los alumnos sordos aunque están en sus aulas, comparten tiempos y actividades con los compañeros oyentes. Tiempos que no son sólo para el deporte o la comida, sino tiempos de aprendizajes concretos de actividades educativas significativas para todos.

De hecho, las aulas específicas físicamente están intercaladas con las aulas ordinarias. Esto ha posibilitado el contacto de unos y otros niños, lógicamente en pasillos y baños, pero además la cercanía ha llamado a la sensatez y en algunos cursos los alumnos sordos y oyentes comparten asambleas (momentos de encuentro para trabajar, normas, desarrollo socio emocional, aprender LSE y otras), y algunos aspectos de los Proyectos de Trabajo.

En este momento el Colegio Gaudem es un “*sueño con mucha historia*”, pero un sueño, al fin y al cabo, al que le resta una larga singladura por delante. Las dificultades no se han hecho esperar, pero hemos aprendido a controlar el miedo que éstas nos producen con reflexión, con un fuerte trabajo colaborativo de los equipos docentes y con un continuo recordatorio de los principios y valores que nos han traído hasta aquí. También hemos conseguido alguna pericia a la hora de comprender la naturaleza de la tarea que traemos entre manos, esto es, de la de un proyecto que definimos como *inclusivo*.

Retos inmediatos y dilemas en ciernes

Si algo hemos conseguido tener claro desde la dirección del centro y desde el departamento de orientación e innovación educativa, es precisamente que nuestros valores y principios inclusivos se sostendrán únicamente en el contexto de una enseñanza innovadora que rompa, como se ha dicho por algunos expertos, la *gramática escolar* al uso y los esquemas tradicionales de enseñanza: un profesor un aula, los horarios estandarizados, la preponderancia del libro de texto, las estructuras de interdependencia individualistas o competitivas entre alumnos, las estructuras de enseñanza centradas en las áreas, el escaso trabajo colaborativo del profesorado o el poco y escaso sentido de comunidad educativa, sobre todo en el relación con el papel que se da en muchos centros a las familias (Echeita, 2002). Por esa razón, estamos empeñados en generar enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje y desarrollo de las principales competencias educativas que la sociedad está demandando (Monereo y Pozo, 2001). Para ello, hemos asumido como un eje metodológico vertebrador el *trabajo por Proyecto* (Hernández y Ventura, 2000), pues creemos que a través de él se pueden articular las competencias anteriores. Estos proyectos, al igual que hacen otros centros (Montolio y Cervellera,

2008), no se limitan estrictamente a los proyectos de aula, sino que también queremos promover “proyectos individuales” en los que el alumno se enfrente por sí sólo a sus preguntas y dudas, “proyectos por parejas de alumnos” –que no tienen que ser necesariamente de la misma edad o grupo clases-, “proyectos de familia” –para primar una nueva forma de aprender en casa, distinta o al menos complementaria a los tradicionales “deberes”– así como “proyectos de curso, de ciclo o de todo el centro”, que permiten globalizar áreas del currículo, promover la colaboración, crear lazos de apoyo y sentido de comunidad, así como sostener los principios de la cooperación que son sustanciales a nuestro proyecto educativo.

Este enfoque metodológico no está exento de dificultades como bien saben precisamente quienes llevan tiempo implementándolos. Además hemos de hacerlo con un equipo educativo que, en buena medida, se está construyendo al mismo tiempo y en el que algunos de sus miembros tiene poca experiencia como enseñantes y todo ello bajo las múltiples constricciones de un proceso en el que casi todo está por hacer... En este sentido el adecuado manejo de los procesos de cambio, mejora e innovación escolar en los que estamos volcados (Murillo, 2002), va a ser clave para la consolidación de este proyecto. Una falta de acierto en la elección en los contenidos objeto de innovación, en el ritmo de cambio o en las *palancas* (Ainscow, 2005) en las que apoyarnos para ello, puede ser factores que den al traste con el proceso de llevar nuestros valores a la acción (Booth, 2006).

En estos momentos nos preocupa también el manejo de un importante *dilema* vinculado a nuestra opción declarada por un proyecto inclusivo. En la medida que el mismo se está desarrollando en el marco de una política educativa global de nuestro gobierno local (la Comunidad Autónoma de Madrid) poco proclive a la inclusión educativa, es un hecho constatable la expectativa y la realidad de una creciente demanda de escolarización en nuestro centro de alumnos y alumnas considerados con necesidades de apoyo educativo específico (particularmente de alumnos con problemas de lenguaje y “de conducta”). La mayoría de ellos llegan tras haber pasado por otros centros y vienen con experiencias escolares muy poco satisfactorias, además de con dificultades de aprendizaje objetivas y en muchos casos complejas. Somos conscientes, por otra parte, de que, como han señalado otros expertos (Farell *et al.*, 2007), nuestra capacidad de respuesta a estas demandas es limitada y se encuentra en un *equilibrio ecológico* inestable que depende de factores que no siempre están bajo nuestro control: unos cuantos alumnos más de los que razonablemente podemos atender bien, una reducción en los recursos disponibles o algún cambio inesperado entre el profesorado o el equipo directivo podrían superar nuestra *capacidad de atender a la diversidad* y dar al traste con la mejor de nuestras intenciones.

Por otra parte es muy difícil decir “no” a tales demandas de escolarización cuando hemos declarado como principio educativo la igualdad y la lucha por la no discriminación del alumnado, sea por la razón que sea. El difícil manejo que tendremos que ir afrontando en nuestro centro del que está llamándose el *dilema de la diferencia* (Dyson y Milward, 2000; Echeita, en prensa; Norwich, 2007), es otro de los retos que apreciamos en el horizonte. No quisiéramos que, de no acertar en cómo llevarlo, ello nos conduzca, como ya le ha ocurrido a otros centros dentro y fuera de nuestras fronteras a “*morir de éxito*”, esto es, a terminar *colapsando* por verse sobrepasado por las dificultades a consecuencia de haber tenido *éxito*, durante un tiempo, en la tarea de promover el aprendizaje y la participación de todo el alumnado que a él ha llegado, incluidos algunos particularmente vulnerables a los procesos de exclusión.

En la historia de nuestro proyecto educativo, la que se ha construido durante el tiempo que hemos sido el *Colegio Hispano Americano de la Palabra*, la educación del alumnado sordo ha sido el elemento vertebrador de nuestra identidad profesional y en ese ámbito hemos conseguido una notable competencia profesional que nos ha permitido estar preparados para enseñar y educar a esos alumnos y alumnas. En esta etapa que recién iniciamos como *Colegio Gaudem* no queremos perder esa seña de identidad pero, por su

propia configuración como *centro ordinario*, indudablemente tampoco podemos atrincherarnos en ella y cerrarnos rígidamente a otras necesidades educativas específicas, pues estaríamos ante una contradicción con nuestra visión de centro inclusivo. En todo caso tampoco queremos ser *un falso centro ordinario*, que termine siendo un centro especializado en trabajar mayoritariamente con “zoquetes” como cariñosamente los llama Pennac (2008) o con “malos alumnos” como diría el profesor Marchesi (2002), de forma que a medida que estos fueran entrando por la puerta, seguramente muchos de los considerados “normales” fueran saliendo por la ventana.

Los expertos en estos temas nos previenen de que los dilemas no se resuelven de manera absoluta, sino episódica, esto es, en el marco de un tiempo determinado, y dentro de un contexto situado y condicionado por los valores sociales al uso, por las políticas educativas locales y por el nivel de *tecnología educativa* que tenemos para enfrentarnos a la tarea de tratar de enseñar en un marco educativo compartido e inclusivo a un conjunto diverso de alumnos, entre ellos a algunos con dificultades específicas complejas. También nos dicen que no debemos *asustarnos ni paralizarnos* ante las contradicciones que generan dichos dilemas, pues son inherentes a su naturaleza, habida cuenta de que cualquiera de las opciones en juego en un dilema tiene elementos aceptables y positivos y otros que no lo son. En todo caso, la mejor forma de enfrentarse a estas situaciones dilemáticas es desde un proceso de toma de decisiones bien articulado, en el que participen con *voz* y sentido todos los implicados (profesorado, familia, asesores psicopedagógicos, autoridades educativas y, por su puestos, los alumnos afectados siempre que su edad lo permita), y en el que se llegue a las resoluciones puntuales de los dilemas en juego mediante el diálogo igualitario.

“Obras son amores y no buenas razones”. Ayudar a crear y a sostener las condiciones y los factores que promuevan la mejora y la innovación educativa que necesitamos imperiosamente, así como para que los dilemas y las contradicciones que habremos de afrontar se resuelvan de forma, al menos, medianamente satisfactorias, son algunas de las apasionantes y enriquecedoras tareas que deben ocupar nuestro tiempo en los próximos años y que, en todo caso, serán el criterio con el que medir el alcance real de este proyecto de educación inclusiva.

Referencias

- AA.VV. (2008). Redes para la innovación educativa. Experiencias, nuevos retos y oportunidades. Monográfico *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 8-87.
- Acosta, V. (2006). Perspectivas en el estudio de la sordera. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- Alegría J. (1999). La lectura en el niño sordo: elementos para una discusión. En A.B. Domínguez y C. Velasco (Coord.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Alegría, J. (2003). Deafness and Reading. En T. Nunes y P. Bryant (Eds.). *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alonso, P. (1999). Comprensión y producción de textos por parte de niños sordos escolarizados en un centro bilingüe. En A.B. Domínguez y C. Velasco (Coord.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Alonso P. y Valmaseda M. (1993). Los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda. En M. Sotillo (Ed.), *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Trotta.
- Alonso, P y Rodríguez, P (2004). Dos tutores en el aula para atender a la diversidad *Cuadernos de pedagogía*, 331, 70-72.
- Alonso, P., Rodríguez, P. y Domínguez, A.B. (2007). Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos. En J.N. García Sánchez (Coord.). *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención. CD-ROM: Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- APANSCE (1999) (coord.). *II Jornadas de Educación Bilingüe en el niño sordo*. Barcelona: Mayo S.A.
- Asensio, M. (1989). *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CAST (2008) *Universal Design for Learning Guidelines V 1.0* Wakefield MA: Author. <http://udlguidelines.wordpress.com>
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Conill Sancho, J (2002). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.
- Conrad, R. (1979). *The Deaf Schoolchild*. Londres: Harper and Row.
- Domínguez, A.B. (1994a). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.
- Domínguez, A.B. (1994b). *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos. Una revisión del estado actual de la investigación*. Salamanca: Ed. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Domínguez, A.B. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.

- Domínguez, A.B. (2006). La lengua escrita en los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- Domínguez, A.B. y Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 171-181.
- Domínguez y C. Velasco (1999) (Coord.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Domínguez A.B. (1999) Lenguaje escrito y sordera: ¿sobre qué cuestiones es importante reflexionar? En: Domínguez A.B., Velasco C., Coord. *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Domínguez, A y Alonso, P (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy: Perspectivas y Respuestas educativas*. Malaga: Aljibe.
- Dyson, A. y Milkward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Champman Publishing.
- Echeita, G. (2002) ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista electrónica iberoamericana sobre eficacia y cambio en educación*. <http://www.ice.deusto/rinace/vol2n2/Echeita.pdf>.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. REICE, *Revista electrónica iberoamericana sobre eficacia y cambio en educación*. Monográfico educación Inclusiva, 6 (2), 9-18, <http://www.ice.deusto/rinace/vol6n2/Echeita.pdf>
- Echeita, G. (en prensa). Los dilemas de la diferencia. En M.A. Verdugo (Coord.) *Actas de las VII Jornadas Científicas de Investigación sobre discapacidad. Mejorando resultados personales para una vida de calidad* Salamanca: Amaru.
- Farell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. y Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146
- Furmanski, M, H (2004). *Implantes cocleares en niños. (Re) Habilitación auditiva y terapia audio verbal*. Barcelona. Nexos.
- Heilling, K. (1999). La lectura y la escritura en los niños sordos en contextos bilingües. En A.B. Domínguez y C. Velasco (Coords.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- Hernandez, F. y Ventura, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Leybaert, J. (1993). Reading in the deaf: The roles of phonological codes. En M. Marschark y D. Clark (Eds.). *Psychological Perspectives in Deafness*. New York: Laurence Erlbaum Associates.
- Leybaert, J. y Alegría, J. (2002). The role of Cued Speech in language development of deaf children. En M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.). *Handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press.
- Leybaert, J. y Charlier, B. (1996). Visual speech in the head: The effect of Cued Speech on rhyming, remembering and spelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(4), 234-248.
- Manrique, M y Huarte, A. (2002) (Eds.). *Implantes Cocleares*. Barcelona: Masson.
- Marchesi, A. (2002). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Maruny, L., Ministrál, M., y Miralles, M. (1996). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Zaragoza: MEC y Edelvives.
- Minguet, A (2000) (Coord.) *Rasgos sociológicos y culturales de las personas sordas*. Valencia: Fundación FESORD-C.V.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? Competencias educativas para el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.

- Montolio, R. y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas), *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 100-119.
- Murillo, F.J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En, Murillo, J. y Repiso, M. (2003) *La mejora de la escuela*. Un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.
- Norvich, B. (2007). *Dilemmas of difference, inclusion and disability. International perspectives*. Londres: Routledge.
- Nogales, E. (2004). Educación bilingüe en lengua de signos y lengua(s) oral(es) en Barcelona y Madrid. En Léspaci de Apansce 14. Papers nº8 de Apansce.
- Nemirovsky, M. (1999) La enseñanza de la lengua escrita y temas aledaños.
- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. (<http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>).
- Rodríguez, P. (1998).
- Ruiz, R. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva En J. Bonals y M. Sánchez-Cano *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya y Mario Muchnick.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: I.C.E./Grao.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, S. (1988). *La Palabra Complementada*. Madrid: C.E.P.E.
- Valmaseda, M (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En Domínguez, A y Alonso, P (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy Perspectivas y Respuestas educativas*. Malaga: Aljibe.