

Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de Primaria

Bilingual and bicultural education for deaf children in the elementary school level

Cristina Perales*, Eduardo Arias** y Miguel Bazdresch***

Recibido: 26-05-2012 - Aceptado: 08-08-2012

Resumen

La inclusión en la escuela regular de los alumnos con alguna diferencia es todavía motivo de afectación de las costumbres de aula y de la escuela. El texto estudia un caso exitoso de inclusión, especialmente de niños con discapacidad auditiva, en una escuela pública que tomo el riesgo de modificar su cotidianeidad para ser consistente con el valor de educar a todos los niños y niñas sin distinciones. Se analizan los elementos, condiciones y factores que se pusieron en juego en esta experiencia y porqué se le puede llamar una inclusión democrática.

Palabras claves: derecho a la educación, gestión escolar, inclusión democrática

Abstract

The inclusion of students with special needs in regular schools is still an issue that affects the everyday structure of both classrooms and schools. This text presents a successful case of inclusion of children with hearing disabilities in a public school that took the risk of modifying its habits to raise awareness about the value of “educating all boys and girls”, without discrimination. This paper analyses the elements, conditions and factors that were at play in this experience and justifies why this can be called a true case of democratic inclusion.

Key words: Right to Education, School Management, Democratic Inclusion

* Maestra en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México). Miembro de equipo de investigaciones auspiciadas por CONACTY en ITESO. cperales@iteso.mx

** Doctor en Filosofía de la Educación por ITESO, Profesor – investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO. arias@iteso.mx

*** Doctor en Filosofía de la Educación por ITESO, Investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO. mbazdres@iteso.mx

Introducción

Los niños con diferencias no son bien tratados en las escuelas. Las convicciones éticas, morales y científicas relacionadas con la igualdad de valor de todas las personas ante sí y ante los otros, no siempre encuentran su correlación con los actos y actuaciones entre las personas que portan alguna diferencia. La institución escolar, a pesar de su vocación moral y ética de formar para la vida, no escapa a esa ausencia de correlación. A las personas nos cuesta trabajo relacionarnos con otras personas, y más si nos presentan evidentes diferencias. Desconfianza, conmiseración, compasión, sospecha, confusión, son algunas de las emociones con las cuales se acompaña el encuentro entre personas que se perciben diferentes. De ahí la dificultad, pues implica construir un camino de relación entre personas diferentes en la cotidianeidad. Tal implicación surge de la percepción de diferencia que impide razonar respecto de la posibilidad de intentar el mismo camino de relación cotidiana en el trato con quien ya conocemos. De tal modo que la dificultad no es la intervención de las emociones, sino su capacidad de oscurecer la posibilidad de proceder con normalidad.

De estas emociones nacen los proyectos de igualar el trato a los diferentes, en las escuelas y en la sociedad, con poca fortuna hasta el momento. Aquí no es el lugar para hacer la historia de estos proyectos escolares o educativos en nuestro país, y menos en el mundo. Sólo toca consignar su existencia, los intentos que entrañan y el hecho de que hasta el momento nuestro país no dispone de una institución incluyente, no obstante la existencia de escuelas concretas ejemplares en la materia. Este reporte da cuenta de una de éstas.

La experiencia de inclusión reportada en este documento hace ver esta lucha entre diferencia e igualdad, precisamente en la cotidianeidad de una escuela que se niega a aceptar que la diferencia es desigualdad. Escuela cuya decisión ante la diferencia, antes de negarla o de desentenderse de ella, prefirió modificar su cotidianeidad para asegurarse la posibilidad de construir un trato entre todos sus miembros capaz de lograr la igualdad de oportunidades, la igualdad de valor para todos.

El propósito del estudio de la experiencia que se reporta fue documentar de manera sistemática el surgimiento y el funcionamiento de lo que hoy es una escuela que podemos llamar “incluyente”. Estudiar un caso concreto permite profundizar en los detalles de lo realizado a lo largo de un cierto tiempo, identificar los factores de la experiencia, los favorables y los que no lo fueron tanto, y evidenciar cómo se hizo posible la construcción del caso para darlo a conocer a otros interesados en el desarrollo de escuelas inclusivas.

Contexto¹

El reporte surge del estudio de la experiencia en la escuela “HM”, ubicada en los límites orientales del municipio de Guadalajara, en una zona de ingresos medios y bajos. Es una escuela mixta, de turno vespertino que trabaja de 14.00 a 18:00 horas. Tiene seis grupos, uno para cada grado de la educación primaria. Cuenta con una sala de biblioteca y computación; un aula de apoyo para los

¹ Para respetar la privacidad de los datos personales se optó por no utilizar nombres sino siglas cualesquiera.

trabajos especiales con los niños con necesidades especiales; un patio alrededor del cual están las aulas, y un campo de juego.

Se ha caracterizado por constituirse en una escuela abierta a la diversidad; actualmente tiene inscritos alumnos con necesidades educativas especiales (nee) asociadas a alguna discapacidad, y la auditiva es la de mayor incidencia. La mayoría de ellos procede de familia con bajos ingresos².

La experiencia se inicia, en el año 2005, cuando el director de la escuela admite a un niño con discapacidad auditiva. Los padres le solicitaban la admisión, pues el niño ya había sido rechazado de varias escuelas y el director decide, contra lo indicado, aceptarlo e introducirlo personalmente en el grupo correspondiente. El director se comprometió a sacar adelante la situación. “Si fuera mi hijo, no toleraría que lo rechazaran”, mencionó en una entrevista con los investigadores. Tiempo después la escuela tenía más de diez alumnos sordos inscritos y el trabajo empezó a rebasar a los profesores.

De ahí surgió la petición de ayuda a las autoridades superiores, quienes concedieron el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) como equipo especializado. El ingreso de la Unidad y el apoyo organizado incluyó un análisis de la situación educativa de los niños sordos. El análisis mostró que el nivel lector de la gran mayoría de estos alumnos se encontraba por debajo de los niveles alcanzados por los niños oyentes. Además, el rendimiento escolar alcanzado era muy limitado y asimismo, su incorporación al mundo social. Con todo, esos niños tenían buenas competencias intelectuales y aptitudes para el aprendizaje. Y de ahí surge la propuesta de hacer la experiencia bilingüe, que de acuerdo al programa de trabajo la USAER en 2009-2010 señala:

Objetivos generales y específicos³

El principio que organiza los objetivos y las actividades de apoyo a la escuela dentro de la opción de una educación bilingüe y bicultural establece que para adquirir las dos lenguas el niño debe estar en contacto con las dos comunidades lingüísticas y sentir la necesidad de aprenderlas.

El objetivo general por tanto es Instruir al niño sordo usando su primer lenguaje, la lengua de señas y desarrollar como segundo lenguaje el español, como lenguaje más generalizado.

Los objetivos específicos son:

1. Utilizar la lengua de señas mexicana en el aula, para que el niño acceda al currículo de educación básica mediante maestros, alumnos y padres de familia, capacitados para ofrecer modelos lingüísticos en lengua de señas.
2. Recurrir a la lengua de señas para asegurar la autonomía, el conocimiento, las competencias sociales, transmisión de valores y costumbres en los niños.

2 Conviene aclarar que el reporte enfatiza el tema del trato a los niños silentes. No obstante el proyecto de la escuela es de trabajar con todos los niños con necesidades educativas especiales.

3 Estos datos son una síntesis de los autores de aquellos proporcionados por los responsables del Programa.

3. Favorecer el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas bilingües (español-lengua de señas) dentro de un contexto bicultural (oyentes-sordos)
4. Destacar el aprendizaje de segundas lenguas para el enriquecimiento cultural y lingüístico de los niños silentes y oyentes.
5. Fomentar y promover la interacción entre los niños sordos y oyentes, para favorecer su inclusión en el contexto escolar.

En suma, se pretende crear condiciones para el intercambio lingüístico, el respeto por el uso de la lengua de señas y vivir una experiencia bilingüe dentro del aula, que permita ofrecer una educación más justa para los niños sordos. Esta pretensión implica la comprensión de alumnos y maestros oyentes que la experiencia bilingüe es un proceso educativo que requiere de una transformación pedagógica.

Estrategias y actividades

El núcleo de la estrategia es que los niños silentes, que son expuestos a la lengua de señas, en tiempos y formas adecuadas, adquieren la lengua de señas como cualquier otro niño adquiere una lengua natural. Esta es la razón por la cual la lengua de señas se pone a su alcance, y tal cual es el principio lingüístico sobre el cual se basa el proyecto educativo de la USAER. Aplicar esta estrategia requiere:

- Profesor(es) silente y oyente con conocimientos de la lengua de señas.
- Espacios de activación de la lengua de señas.
- Actividades comunes de los alumnos silentes y oyentes en lengua de señas.
- Seguimiento y evaluaciones para conocer los progresos de los alumnos y mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños silentes.
- Contacto familia / escuela.

Actividades o etapas de la intervención.

La intervención del apoyo especial está diseñada en ocho etapas, no necesariamente secuenciales. En primer lugar se capacita al personal docente de la escuela en los fundamentos de la Enseñanza Bilingüe. Al mismo tiempo se trabaja en un proceso de sensibilización del personal directivo, docente y alumnos de la escuela, para hacer significativa en ellos la creación de un contexto bilingüe y bicultural. Se inicia luego el trabajo con las dos lenguas (oral y de señas) dentro y fuera del aula y se procede a la integración del maestro de lengua de señas como modelo lingüístico, para niños sordos y oyentes. En ocasiones resulta necesario solicitar a los maestros y alumnos tomar un curso básico de Lengua de Señas al mismo tiempo que se inicia la enseñanza de expresiones de uso común, saludos y frases breves en Lengua de Señas a los alumnos oyentes durante la formación ordinaria como activación para la comunicación bilingüe con y entre alumnos sordos. Finalmente se planea la incorporación de la Lengua de Señas en actividades escolares tales como los actos cívicos y los socio – culturales, y se promueve la participación de la escuela en las actividades de Zona Escolar y del Sector en donde se utilice la Lengua de Señas como medio de comunicación.

Principios básicos de referencia

La educación de las personas con alguna discapacidad ha causado a lo largo de la historia de la educación diferentes formas de exclusión, algunas inhumanas, otras caritativas. Hasta el siglo XIX, con el triunfo de la Revolución Francesa y la aceptación de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre fue posible pensar de manera más adecuada a la realidad de las discapacidades en la educación de niños con alguna de esas discapacidades. Inicialmente fue el acercamiento médico – clínico el que facilitó el tratamiento de ese grupo de niños y niñas, con el propósito de tratar de reducir la discapacidad y aun reponerla del todo o también prevenirla. Este enfoque de la discapacidad dio lugar a escuelas especiales para la educación adaptada a los diferentes síndromes, basadas en adecuaciones de los métodos didácticos, aplicados por tutores especializados con atención personal a cada niño. Al acercamiento médico – clínico se sumó poco a poco el acercamiento socio – antropológico mediante el cual se recuperó la existencia histórica de comunidades de personas discapacitadas que trataban por sí mismas de resolver o al menos disminuir las dificultades generadas por la discapacidad mediante una acción común que por una parte les diera identidad y por otra les permitiera interactuar con las personas y las comunidades llamadas “normales”.

En concreto en la educación de niños y niñas con discapacidad auditiva se encontraron comunidades de personas sordas quienes habían desarrollado por sí mismas una comunicación con base en gestos y señales corporales, que fueron los antecedentes del actual lenguaje de señas.

“Las lenguas y las culturas de las comunidades de sordos siempre han estado presentes entre las de los oyentes. Todas ellas constituyen identidades colectivas, las de los sordos y las de los oyentes por igual, ambas son el resultado del devenir histórico social de grupos diversos e igualmente humanos.” (Fridman Pág. 1)

Estos descubrimientos aportaron otro elemento crucial: La discapacidad y la superación de la misma está influida por el contexto social e histórico y concreto en el cual viven las personas. Es decir, no obstante que, por ejemplo, la sordera o la ceguera tienen un constitutivo biológico – corporal semejante en cualquier parte del mundo, la consideración, definición y por tanto el tratamiento social y la superación de los inconvenientes que produce depende de y se arregla con los recursos de la cultura de la sociedad en la cual ocurre.

De la integración del aporte médico y el aporte socio – antropológico nace una doble consideración que hoy es central en la educación de personas con sordera. Primero, al reconocer la existencia de una comunidad de sordos se reconoce que en ella se produce una construcción cultural propia, diferente de la cultura oyente y que si se reconoce, como ya lo es en casi todos los casos, la educación de la comunidad sorda debe empezar por el uso de los propios recursos culturales de esa comunidad. Y en segundo lugar, al reconocer una cultura propia de las personas sordas, en especial de la legitimidad y validez del lenguaje de señas, se reconoce que la educación de niños y niñas sordas es una educación bilingüe.

Ana Belén Domínguez (2009) lo propone con claridad en la siguiente cita:

“Los debates existentes en torno a la educación de los alumnos sordos y la gran variedad de modelos educativos existentes parten, entre otras razones, de la diversidad de alumnos

sordos y de la *concepción que se tiene de las personas sordas*. En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en esa concepción, que nos está llevando de una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades; con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos, que suponen, entre otras cosas, la incorporación de la lengua de signos en la educación del niño sordo y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar (Domínguez y Alonso, 2004). Este cambio de concepción, además, corre paralelo al giro que se está produciendo en torno a la “discapacidad” en el ámbito escolar, gracias al cual ésta se está dejando de ver como “algo individual”, donde las características de determinados alumnos son la causa principal de sus dificultades; para ser vista como una “construcción social”, fruto de la interacción entre los alumnos y sus contextos (escolar y socio familiar), de tal manera que es el contexto con sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje de determinados alumnos: son las llamadas *barreras para el aprendizaje y la participación* que señalan los expertos (véase Alonso y Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2000).

Así, bilingüismo y biculturalidad son hoy los principios que orientan la educación de los niños y las niñas sordas y que hace posible que la educación de niños y niñas sordas suceda en los mismos establecimientos educativos a donde acude la población infantil y juvenil en general.

En el caso de la escuela investigada en un momento dado, después de los primeros intentos los actores de la escuela por trabajar con los niños sordos aceptaron la definición de la sordera desde la perspectiva socio-antropológica la cual reconoce a la persona con discapacidad auditiva como alguien diferente, perteneciente a una comunidad lingüística minoritaria, que posee como lengua natural la lengua de señas del país, diferente a la de las demás lenguas, con una estructura y gramática propia. Así, se aceptó considerar al sordo como alguien con su cultura propia, como persona con necesidad de una educación bilingüe y bicultural, en la cual entra en contacto con dos lenguas (oral y de señas) para facilitar la interacción con otros niños silentes y con los niños oyentes.

La educación bilingüe para los alumnos sordos se arraiga en el modelo cultural y en la evidencia de que la lengua de señas sirve como medio para la competencia lingüística. También refuerza el sentido de identidad cultural y afirma sus derechos como grupo lingüístico minoritario. Una institución colombiana el Instituto de Audición y Lenguaje Centrabilitar, propone una formulación para identificar la educación bilingüe y bicultural que coincide con el pensamiento de los responsables del proyecto en la escuela:

“La Educación Bilingüe Bicultural es aquella que permite mantener la cultura propia de los grupos étnicos de una región, conservando los valores como la lengua materna, las costumbres y las formas de la organización social; por eso es importante que los niños aprendan a leer y escribir en su propia lengua y que tengan también su propia escritura.”
(Colombia Aprende, 2000)

La lengua natural de las personas sordas es la lengua de señas porque surge de forma natural en la relación diaria entre esta población, en respuesta a su condición de personas con limitación auditiva, por lo cual sus canales de emisión son corporales y espaciales, y los de recepción, visuales.

La cultura del sordo está centrada en la percepción visual, su mundo está basado en la vista, y su idioma es la lengua de señas. Como toda lengua, la lengua de señas es uno de los principales elementos en el desarrollo del niño como parte y miembro de una sociedad, que a través de ella recibe los modelos de vida de esa sociedad y la cultura que la sostiene, los parámetros étnicos de pensamiento y de comportamiento. La segunda lengua –oral y/o escrita- de sus padres y de la sociedad en la que el sujeto está inmerso es necesaria para comunicarse con los seres que desempeñan un papel importante en la vida del niño sordo y para su participación en el mundo oyente.

En la escuela que nos ocupa fueron los datos pobres del aprendizaje y el comportamiento no adaptado encontrados en la población de niños silentes, los que provocaron en el personal de la escuela y de la Unidad de apoyo externo una preocupación acerca de la atención que se estaba ofreciendo a estos alumnos, reconociendo la necesidad de introducir modificaciones, fundamentalmente en dos aspectos:

- El tipo de comunicación más adecuada.
- El contexto escolar en el que los alumnos silentes deben ser educados.

Modificar la comunicación y el contexto escolar los llevó a interesarse por impulsar la enseñanza bilingüe (lengua oral y/o escrita y lengua de señas) en todos los alumnos de la escuela, de modo que los oyentes, alumnos y profesores, también aprendieran lengua de señas y cambiar el paradigma sobre la manera de conceptualizar al niño sordo, así como el método de enseñanza usual con el cual se le ha ofrecido atención escolar a esta población en la educación pública mexicana.

En la enseñanza bilingüe la planeación del lenguaje, es un pilar fundamental en el abordaje de la problemática que rodea a las personas sordas, entendida como una situación lingüística; por ello se debe pensar en un programa en que se favorezcan ambas lenguas, la de señas y la oral/escrita. La educación bilingüe refuerza el sentido de identidad cultural y afirma sus derechos como grupo lingüístico minoritario, como señalan Melgar y Moctezuma (2010, Pág.7):

“El sordo que nace en una familia oyente, solo participará de la cultura sorda en tanto logre establecer los vínculos sociales necesarios para lograr los niveles de comunicación que le permitan vincularse a grupos de sordos –o asociados a sordos– en los que haya un claro principio de identidad social. De otra forma, será un oyente-discapacitado y no un sordo-funcional”.

Esta clase de educación requiere además, propiciar una identidad circunscrita a un grupo o comunidad de sordos y asociados a sordos, ya que estos grupos no dejan de estar disociados de comunidades de oyentes, por lo que el bilingüismo es así un medio de la integración bicultural. Evitar el paso de reconocer la cultura de los niños sordos y la existencia de comunidades de personas (niños, niñas y adultos) puede evitar que el sordo viva y se desarrolle en un entorno

que lo expone a ambas lenguas (de señas y oral). En un entorno así el niño y la niña absorbe las normas culturales que el aprendizaje de ambos idiomas conlleva. Se construye así, como señalan Melgar y Moctezuma (2010), el ambiente de frontera en que vive el niño sordo es en realidad uno: bilingüe-bicultural.

Integrar a los sordos al resto de la comunidad educativa y de la sociedad implica no eludir que la sordera existe como colectividad. Según Fridman (2000) para ello es indispensable el desarrollo de la comunicación lingüística como medio de identidad colectiva. De lo contrario la comunidad de sordos seguiría en condiciones de inequidad y con ello de desintegración de las relaciones familiares y sociales.

La educación bilingüe y bicultural en la escuela de referencia en este artículo se aplica, de manera parecida a otras experiencias, mediante la generación de dos programas de trabajo: Lengua de señas y Lengua oral. El primero se organiza desde la comprensión de las señas como herramienta de comunicación y pensamiento, con lo cual se atiende el aspecto comunicacional; y como vehículo de transmisión de conocimientos, y se desarrolla en dos vertientes: Acercar al niño sordo a la Lengua de Señas para que la adquiera de manera natural, y segunda: Trabajar aspectos importantes y propios de la gramática de la Lengua de Señas para lograr un dominio de la misma. Domínguez (2009) lo establece como sigue:

“La lengua de signos es un instrumento para interactuar, comunicar, pensar y aprender accesible para los niños sordos desde edades muy tempranas. En los programas educativos se deberían establecer los objetivos en los que se reconozca la importancia de la lengua de signos en igualdad de condiciones con la lengua oral y se fijen los principios para llevarlo a la práctica. Del mismo modo, se debe decidir en qué áreas curriculares la lengua de enseñanza sea la lengua de signos, con el fin de asegurar que los contenidos de las mismas sean asimilados significativamente y compartidos por todos.”

El programa en Lengua Oral sienta las bases para promover las competencias en la lengua oral que es el código comunicativo mayoritario y también tiene dos vertientes: Desarrollar habilidades para entender a los oyentes, lectura labio facial y entrenamiento auditivo. Y, acceder a la lectura y escritura, es decir, relacionar los significados en la Lengua de Señas con los significantes en Lengua Escrita. Domínguez (2009) explica lo anterior con la formulación siguiente:

“Es muy importante la enseñanza explícita, sistemática, formalizada y lo más temprana posible de la lengua oral, tanto en su modalidad hablada como escrita. Los ámbitos de intervención en la enseñanza de la lengua oral y escrita a los alumnos sordos son los mismos, sea cual sea la opción educativa en la que se plantee esta intervención.”

Otro principio de la educación bilingüe sugiere la importancia de que cada lengua esté representada por una persona distinta, una para cada lengua: una persona sorda enseñante, nativa de preferencia, y una persona oyente. La presencia de un enseñante sordo nativo tiene mayor capacidad para ofrecer modelos lingüísticos de la lengua de señas significativos al alumno, y favorecer la relación y comunicación con otras personas sordas.

La escuela cuya experiencia se recupera en este documento y la Unidad de apoyo de las autoridades educativas, tal como se nota en lo mencionado hasta aquí, optan por el bilingüismo, el cual aplican a todos los niños y niñas de la escuela, pues como se ha dicho silentes y oyentes aprenden lenguaje de señas y lengua oral/escrita. En esta opción es importante distinguir entre lo que se denomina bilingüismo *sucesivo* (primero asegurar la competencia de una lengua, la lengua de señas), para sobre ella montar competencia en una segunda lengua, la lengua de las personas oyentes, principalmente en su modalidad escrita), y el bilingüismo *simultáneo* que plantea la adquisición/aprendizaje de ambas lenguas, desde el comienzo de la acción educativa. El bilingüismo sucesivo es el que se aplica en la escuela por parte de los educadores de la Unidad de apoyo y por los propios maestros de la escuela, de acuerdo a las sugerencias de los documentos internacionales para la atención de población sorda tanto de la ONU (1993) como de la UNESCO (1994).

Metodología de trabajo escolar

En cuanto a la metodología de trabajo en la escuela ha resultado fundamental contar, además de la contribución del Director y de los docentes de la escuela, con los recursos humanos especializados, tanto del Maestro silente, como del equipo de la USAER.

1. Maestro sordo. La escuela cuenta con un maestro sordo nativo, y esta nota breve acerca del contexto de este maestro ayuda a comprender su aportación. Tiene una historia de lucha con base en la resiliencia para vencer la discriminación y la marginación personal en la que vivió sus primeros años. En esa historia de logros está el ser maestro de educación básica y de educación especial especializado en lenguaje de señas y reconocido por ser de los muy pocos maestros sordos dedicados a la enseñanza en aula. Vive en la cultura silente y también en la cultura oyente, pues ha construido una familia. Es bicultural y bilingüe. En su narrativa resalta un ingrediente clave de la inclusión: Un niño sordo puede aprender el lenguaje de señas sin aprender a comprender lo que ve. Si se logra que comprenda lo que se le dice podrá incluirse en la conversación con otros. Si no lo logra será o permanecerá al margen. De ahí que el maestro centre su trabajo en “ejercicios de comprensión” de lo que los niños, todos, “oyen” mediante las señas. Sostiene que, los sordos aprenden de manera diferente a los oyentes, y aunque no puede explicar en detalle cómo es ese aprendizaje diferente, sí da cuenta de evidencias de tal diferencia y de éstas desprende sus prácticas. La presencia del maestro ha hecho posible prácticas comunes y colectivas de todos los alumnos y personal de la escuela en lenguaje de señas, pues él trabaja para que todos aprendan los dos lenguajes. Por ejemplo, la activación física a media tarde, ejercicios de “canto de sordos”, juegos de grupo para sordos y monitoreo de estos alumnos en el aula regular, en la cual ambos maestros, sordo y oyente se dirigen a los alumnos sólo con señas. Sin duda, la presencia del maestro es fundamental para construir una escuela bilingüe.

2. El apoyo de la USAER. Esta unidad está formada por cinco profesionales: Una pedagoga, una psicóloga, una audiometra fonómetra, un especialista en problemas de aprendizaje. La pedagoga trabaja dentro de las aulas como monitora de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los demás integrantes trabajan en el aula de apoyo una o dos veces por semana con grupos pequeños de alumnos con alguna necesidad especial. También deciden junto con los maestros de grupo las adecuaciones curriculares para estos estudiantes. La unidad depende de una dirección

diferente de la cual depende la escuela por lo que para los integrantes de la USAER la colaboración del director y de los maestros con las actividades no curriculares propuestas por ellos ha facilitado el avance de los niños con dificultades y por consecuencia la mayor inclusión de éstos.

Metodología de la investigación

Con la finalidad de conocer los elementos de la vida cotidiana de la escuela se realizaron observaciones no participantes de aulas y del patio escolar. Se observaron y registraron 12 sesiones de clase en las cuales se cubrió a todos los grupos de la escuela.

Con base en los registros se elaboró una sistematización de lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela. La información se organizó en tres grandes categorías, obtenidas a partir de inducción del contenido de los registros de tipo etnográfico que se realizaron. Se seleccionaron las que resaltan las realidades de inclusión –exclusión y sobre todo, las que dejan ver qué tanto opera en la cotidianidad el modelo bilingüe y bicultural. Las categorías son: Socialización y comunicación. Relación heterogeneidad – homogeneidad de los grupos. Maestro como creador de entorno de trabajo.

Socialización y comunicación.

En la escuela observada resultan relevantes las formas de comunicación entre los actores. Es evidente un esfuerzo por consolidar la comunicación bilingüe y bicultural, y los profesores trabajan para lograr comunicarse apropiadamente. Se observa, primero que nada, como forma de comunicación la importancia del modelaje por parte de alumnos y profesores para realizar las actividades escolares generales, un ejemplo de esto es el siguiente:

- [En] clase de educación física, la maestra pone a todos los niños en una filita y se pone a caminar de puntitas con las manos alzadas hacia arriba intentando que todos los niños la imitaran. En su mayoría los niños la imitan excepto el niño con discapacidad auditiva, quien va de puntitas pero no alza las manos “al cielo” como dijo la maestra. (...) Posteriormente van caminando con los talones, el niño sigue sin alzar las manos y continúa caminando de puntitas. Hasta que uno le dice que se fije como están los pies, así fue como el niño empieza a caminar de talones. El niño se ve súper meticuloso y camina sin salirse de la línea por donde tienen que caminar. (...) Más adelante hacen un círculo y los niños comienzan a cantar. Uno de los niños toma posición de “ratón”. Cuando termina la canción, la niña elige al gato y éste caza al ratón. Cuando elige al niño con problemas auditivos, el niño no sabe qué hacer y se queda parado observando a la maestra. La maestra trata de decirle que persiga al “ratón”, pero como no sabe señas, el niño no le entiende y parece que el niño empieza a frustrarse. Una vez que la maestra actúa como que quiere asustar y comerse al otro niño, es cuando éste entiende y comienza a correr detrás del otro.... (Observación/ 4 de noviembre de 2010/ Grupo: 1°).

Además del modelaje, la comunicación se manifiesta a partir del uso más generalizado del lenguaje con señas. En diferentes grupos, los docentes titulares utilizan lenguaje de señas para con los niños silentes, como lo demuestran los siguientes dos fragmentos:

- La maestra repetía a los niños silentes cada una de las preguntas que hacía el policía (quien vino a trabajar con los niños sobre el tema de seguridad personal) dándoles prácticamente las respuestas; ella se comunicaba con señas con la niña para que entonces entendiera todo lo que se les había dicho”. (Observación / s/f / Grupo: 5°).
- La maestra trata de hablar con los niños con problemas auditivos a través de señas al igual que lo hace el monitor. Una vez que los niños terminan de poner la cantidad deseada, la maestra pasa a la siguiente actividad. La maestra apoya al monitor a través de señas y vocalización. (Observación / 4 de noviembre 2010 / Grupo: 1°).

Este tipo de comunicación favorece la inclusión porque permite trabajar al grupo respetando las necesidades de los alumnos sordos; sin embargo se manifiesta, en términos de comunicación, una fuerte dependencia hacia la labor del monitor; es decir, aún no hay autosuficiencia en la comunicación entre docente y alumnos, aunque el contacto constante con el lenguaje y la cultura silente puede tener logros significativos.

- La maestra le pide ayuda al monitor para ver cómo se dice “uno más nueve es igual a diez”; el monitor responde y le ayuda. El niño acomoda muy meticulosamente la cantidad “diez” con sus fichas. (...) La niña con problemas auditivos se emociona y se prepara para cuando le toque su turno. El monitor se pone al tanto de la maestra para cuando le dé la indicación a la niña. (Observación / 4 de noviembre 2010 / Grupo: 1°).
- La monitora ayuda también a los demás del equipo y a otros de otro equipo. La monitora le pregunta algo a la niña acerca de la actividad, contesta levantando los hombros. La monitora le dice: “Cómo que no sabes, piensa”. La niña sorda le responde con señas y la monitora le contesta: “Ah, sí sabes”. Después le dice: “Muy bien, sí te la sabes todas”. (Observación / 27 de octubre 2010 / Grupo: 5°).

Resulta importante también señalar la importancia del contacto físico entre los alumnos, monitores y profesores, como forma de interacción y socialización. Algunos ejemplos son los siguientes:

- El niño con discapacidad auditiva se distrae con mucha facilidad con sus otros compañeros. El monitor, para captar su atención, le tapa los ojos con su mano para decirle que regrese la atención a donde está trabajando. (...) Cuando el monitor observa que no le hacen caso y están dispersos, los toca en el antebrazo para captar su atención. (...) Se termina la actividad y todos los niños se salen del salón para su clase de deportes. El monitor ya no está en el salón y los niños con discapacidad no entienden a dónde van sus otros compañeros, hasta que uno de los compañeros sin discapacidad los toma del brazo y haciendo movimientos con su brazo les dice que tienen que salir. Los niños salen con su compañerito. (Observación / 4 de noviembre de 2010 / Grupo: 1°).

El contacto físico puede ser considerado como una manifestación de la inclusión puesto que tiende a disminuir barreras entre los actores, a volver cotidiana la interacción con “el otro”, “el diferente”.

2. Relación heterogeneidad – homogeneidad entre los grupos de los alumnos

En la escuela observada es evidente la relación de dos grupos diferentes: los alumnos sordos y los alumnos oyentes o “regulares”. Esta relación, llamada aquí de homogeneidad - heterogeneidad, presenta características particulares que se destacan a continuación.

Primeramente es posible señalar que en la dinámica del salón de clases se pone muchas veces como centro a los alumnos silentes. Esto implica, además de adecuaciones curriculares que se destacan posteriormente, un trato diferenciado entre los dos grupos. Por ejemplo, se permiten situaciones diferentes para los tipos de alumnos:

- Se permite que los niños con necesidades especiales platiquen entre ellos pues su diálogo tiende a centrarse en asuntos de la clase, mientras que a los niños regulares no se les permite el diálogo entre ellos, el cual tiende a ser sobre temas distintos de las actividades de clase. Esto queda manifiesto en las varias llamadas de atención y los niños castigados, los cuales no se detecta que sean niños con necesidades especiales. (Observación/ 27 de octubre de 2010/ 5°)

De igual forma, en múltiples ocasiones se detecta que el ritmo de la clase es llevado por los alumnos silentes:

- Dentro del ambiente tranquilo y silencioso de la clase, algunos de los alumnos regulares se ven distraídos o aburridos, otros se adelantaban en la actividad del libro de texto (pero fueron reprendidos por la maestra)... El maestro JL continúa su “diálogo privado” con los alumnos sordos, que ellos terminaron mucho más rápido que sus pares oyentes. Mientras estos últimos, discuten y platican entre equipos, se quejan de que la maestra va muy rápido y no comprenden.

Esta situación también se ve expresada por detalles como el reforzamiento constante a las actividades de los alumnos sordos, cuestión que no se ve igual de explícita en el otro grupo:

- La maestra le dice con señas a la niña con problemas auditivos que tiene que restar “diez menos diez”. La niña levanta la mano y dice que la respuesta es “cero”, el monitor felicita a la niña aplaudiéndole porque su respuesta es correcta. (Observación / 4 de noviembre de 2010 / Grupo: 1°).
- Algunos de los alumnos al ver que la maestra estaba ocupada explicando a otros se dirigieron a nosotras (observadoras) en búsqueda de ayuda [*les cuesta trabajo comprender que todos los cuadriláteros tienen ciertas características en común, así como para diferenciar las líneas rectas de las diagonales*] En este punto de la clase, tanto la maestra como el profesor JL centran su atención en explicarles a los alumnos con nee. (Observación / 14 de octubre de 2010 / Grupo: 6°)

Dentro del grupo de alumnos sordos, es evidente también que la participación de las niñas se encuentra más consolidada que la de los niños, este es un patrón que se sigue en varios de los diferentes grupos. Un ejemplo de esto es el siguiente fragmento:

- Al rato cambian la actividad y el niño [sordo] se ve perdido, la maestra lo jala y lo junta con otro niño para que sea su pareja en el siguiente ejercicio, donde tenían que unir sus brazos y caminar juntos. A este niño lo llevaban cargando prácticamente, mientras que por otro lado la niña con problemas auditivos lleva cargando a la niña que es su pareja de ejercicio. (Observación/ 4 de noviembre de 2010/ Grupo: 1°)

3. Maestro como creador de entorno de trabajo.

Un aspecto importante de la inclusión es la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares pertinentes para el trabajo adecuado de todos los alumnos. En este sentido, la escuela observada presenta una serie de acciones generadas por los profesores que fortalecen la inclusión en esta lógica. Es evidente el énfasis explícito que se realiza por parte de la mayoría de los profesores por hacerse cargo del aprendizaje de los alumnos silentes:

- La maestra habla con voz y señas al mismo tiempo para que todos los alumnos comprendan lo que explica... La maestra (hablando con palabras y señas) pregunta constantemente a los alumnos si tienen dudas, o pregunta si están listos para poder continuar. (Observación / 14 de octubre de 2010 / Grupo: 6°).

Para favorecer esto, se da una colaboración constante entre los monitores y los docentes; se dan instrucciones y actividades adecuadas para los alumnos silentes y hay apoyo explícito para este grupo.

- Dentro del grupo hay cuatro alumnos con nee, tres niños y una niña. Estaban sentados juntos en las primeras filas de escritorios del salón. Estos alumnos se ven de más edad que los estudiantes regulares, y dos de ellos que se ven más grandes tienen más desarrollada la expresión oral. El grupo general está en silencio, atendiendo a los dos maestros que explican la lección y ejemplifican haciendo analogías con objetos del salón. El profesor JL explica de forma más centrada a los alumnos sordos, y por medio del lenguaje de señas entablan una conversación en la que ambas partes participan activamente. La maestra habla con voz y señas al mismo tiempo para que todos los alumnos comprendan lo que explica. (Observación/ 14 de octubre de 2010 / Grupo: 6°).
- El monitor les pide que pongan atención y observen lo que hace la maestra. Los niños no hacen caso y continúan jugando con las fichas. El monitor les llama la atención. (Observación / 4 de noviembre de 2010 / Grupo: 1°).

Un comentario de uno de los profesores que se encarga del trabajo con los alumnos silentes remarca la importancia su trabajo:

- El profesor JL se acercó a las observadoras para preguntar si se comprendía la dinámica de la clase y explicarnos que ahora, con el apoyo de maestros como él se facilitaba el proceso educativo de los niños con nee en comparación con cuando él fue estudiante y tuvo muchas dificultades para aprender y conseguir apoyo (Observación / 4 de noviembre de 2010 / Grupo: 6°).

La experiencia de la maestra titular de este equipo de trabajo se vuelve especialmente evidente cuando se compara con la observación realizada a un grupo con una maestra suplente, que no comparte la metodología de trabajo. En esta observación se denotan dos características de este tipo de trabajo. La primera es que se dan instrucciones comunes a todos los niños, en algunas ocasiones primero modeladas por la maestra, con rigidez explícita en el tipo de actividades:

- La maestra va hacia el frente y empieza a doblar unas hojas que sacó del locker del salón junto con la maestra titular antes de irse; enseña las hojas a los alumnos y dice: “Van a dibujar el ojo en estas hojas mantequilla, van a dibujar el ojo del niño nada más, el que está en la página 21” (Observación / 27 de octubre de 2010 / Grupo: 4°).
- La maestra dice “A ver, van a escribir lo que les voy a dictar.” “No voy a repetir.” “¿Ya?” La mayoría de los alumnos dicen “Espérese, maestra” y una niña dice: “¿Con pluma o con lápiz?” La maestra no contesta. La maestra empieza a dictar y los alumnos escriben [...] La maestra sólo dicta y durante el dictado hay comentarios de los alumnos, como por ejemplo: “Espere maestra, ya se me acabó la tinta”. “¿Qué dijo?” “No escuché”. “¿Qué es humor acuoso?”, “¿cómo se escribe?” (Observación / 27 de octubre de 2010 / Grupo: 4°).

La segunda es que no existe un monitoreo por parte de la maestra sobre las actividades de los alumnos, ni por sus necesidades especiales:

- Mientras la maestra está revisando un libro de texto, los alumnos siguen coloreando, sacando punta a sus colores y coloreando. Un niño que se sienta hasta atrás no hace nada de la actividad, sólo observa. Algunos alumnos le enseñan la actividad terminada a la maestra y ella indica: “Ahora lo van a pegar”. Enseguida la M comienza a escribir la tarea en el pizarrón (Observación / 27 de octubre de 2010 / Grupo: 4°).

Esta situación denota un cambio considerable con el grupo anterior, en este grado. Ante la conducción de una maestra suplente, los alumnos con nee se vuelven “invisibles”. La interacción no es diferenciada, ni hay evidencia de que se responda a las necesidades de todos los alumnos.

Por otra parte, la escuela observada cuenta con aula de apoyo y con monitores – maestros. En estas observaciones es donde se ponen en evidencia características del trabajo particular que se hace con los niños sordos. Sobre este trabajo hay que destacar dos características. Hay un énfasis evidente por la integración de grupo entre los niños sordos. La monitora realiza diferentes actividades para incluir en el grupo a los niños recién llegados, y los alumnos se apoyan en diferentes momentos entre ellos.

- La monitora nos dijo que una de las alumnas estuvo en un CAM⁴ y que no tiene lenguaje de señas y tampoco el oral, por lo que se ve que se le presta más atención a ella que a las otras dos niñas que están ahí, para que vaya entendiendo (Observación 2 / 4 de noviembre de 2010 / Aula de apoyo).

4 Centro de Atención Múltiple, escuela pública para tratar con niños y niñas de diferentes discapacidades.

Aunque se realiza una actividad común, enfocada a la comprensión, la monitora y el monitor establecen énfasis diferenciados dependiendo de las características de los niños.

- La monitora abre un libro que al parecer cuenta por medio de dibujos la historia de dos hermanos: José y Juan Pablo; les va contando detalles de la historia con lenguaje de señas y gesticulando con la boca. Cuando se dirige específicamente a una de las alumnas habla con voz para que ella pueda detectar con mayor facilidad lo que quiere decirle (Observación 1/ 4 de noviembre de 2010 / Aula de apoyo).
- Cuando les pregunta [la monitora a las alumnas], también les pregunta después, que le empiecen a platicar la historia. La niña señala la imagen en el libro con su dedo, y la maestra les pregunta “¿qué hacen?”, y las niñas tardan en contestar, pero finalmente hacen una seña. En ocasiones las niñas tardaban más tiempo en contestar, y la maestra les hacía preguntas directas: “¿es un niño?, ¿son varios niños?, ¿están felices?, ¿están tristes?, ¿están durmiendo?, ¿qué están haciendo?”, entre otras; las niñas se limitan a decir “sí”, “no” y otras respuestas cortas como “jugar” (Observación 3 / 4 de noviembre de 2010 / Aula de apoyo).

Por último, aún con esta necesidad de la participación del monitor, la figura central de autoridad en el aula es el profesor:

- Uno de los niños castigados le pide permiso de ir al baño a la maestra monitora, ella le responde que sí; después le dice que mejor le pregunte al profesor. El niño le pide permiso al profesor y él le contesta que No, que está castigado; también volteó con la monitora para que ella estuviera enterada. (Observación / 27 de octubre de 2010 / Grupo: 5°).

Análisis

De manera sintética el análisis de las tres categorías anteriores y las evidencias y contra – evidencias encontradas en la observación dejan ver al analista cómo son los aspectos de la vida cotidiana escolar y los que se practican de manera incluyente o no. Es la atención del profesor a un alumno la que puede realizarse con respeto a la diferencia y con fórmulas tales que susciten la inclusión. Si una maestra “traduce” en lenguaje de señas, lo que una persona invitada expone o conversa con los alumnos, facilita la inclusión de los silentes, dado que el invitado no domina esa lengua. También si un profesor propicia, permite y promueve la colaboración entre los alumnos, desde el acomodo físico de pupitres y mesas, hasta en las indicaciones para atender una tarea o un ejercicio. Si una actividad común, como es la activación física, permite reunir en el patio escolar a todos los alumnos sin distinciones y se conduce la actividad con música, con un monitor de los propios alumnos que da las indicaciones con lenguaje de señas y a todos los alumnos se les pide participar (“cantar”) con lenguaje de señas, la inclusión es evidente.

En la vida cotidiana se juega la convivencia incluyente o no. La escuela está llena de oportunidades de socialización y, de manera semejante a otras instituciones, lo que suceda en la práctica depende de la comunicación entre los participantes. La observación de la escuela deja ver que en esta escuela muchas de las prácticas de socialización y de comunicación ayudan a la inclusión.

Sin embargo, no hay homogeneidad en las relaciones entre los grupos de alumnos. De hecho es observable que ni siquiera los mismos alumnos con discapacidad son un grupo homogéneo, tal como más adelante se explica. El alumno con discapacidad “debe” ganarse el lugar entre la comunidad de alumnos regulares, quienes, como lo hacen con cualquier novato, “cobran” la inclusión al grupo, tal como sucede en cualquier grupo humano ya formado ante la llegada de un nuevo miembro. La cuestión es que en el caso de niños y niñas sordas, el suceso puede dejar una huella asociada a su baja autoestima. Sucede también cuando en un grupo conduce las actividades una maestra o maestro suplente que no domina las prácticas incluyentes y genera por ese hecho la invisibilidad de los niños/niñas con discapacidad.

La observación y el registro analizados muestran una realidad: el maestro es el constructor de la inclusión en el aula. No obstante, no es necesario que domine a la perfección los detalles de una comunicación incluyente o de un entorno de igual calidad. Basta con ser respetuoso de quien sí lo sabe hacer, mantenga una atención y escucha muy fina a las acciones y signos de los niños/niñas con discapacidad, y se deje ayudar por los profesores monitores más conocedores y experimentados.

El ejemplo más evidente de la construcción de entornos incluyentes por parte del maestro es, dentro del contexto bilingüe, la participación de los maestros sordos como modelo lingüístico de la lengua de señas. Su finalidad es que los alumnos sordos tengan un modelo de personas sordas exitosas, dentro y fuera del aula, para favorecer con ello su desarrollo y autoestima.

Análisis de aspectos incluyentes (o no) de la práctica educativa.

- Grupos de alumnos con nee. Los alumnos con nee se presentan como dos grupos. Por una parte las niñas con necesidades especiales manifiestan una mayor participación en clase, a diferencia no sólo de los niños con necesidades especiales, sino también con respecto a los niños y niñas sin necesidades educativas especiales.
- Las niñas con necesidades especiales son las que tienden a extender el control del maestro/a durante la dinámica de la clase, reportando al docente cuando sus compañeros/as se desvían de la actividad requerida por él.
- Heterogeneidad. Se va creando un ámbito no necesariamente homogéneo entre los niños con y sin nee en sus modos de participación de comportamiento; los con nee son más allegados a la figura y expectativas de la autoridad representada por el maestro y/o los monitores, que a la acción solidaria para con sus compañeros regulares.
- Las conversaciones. Se dan diferentes tipos de diálogo entre los niños regulares y los nee. Los primeros están centrados en temas ajenos a la clase y los segundos en el tema de la clase, lo que lleva al maestro a suspender la conversación de los niños regulares y a no impedir la de los nee. Lo que se podría trabajar por parte del maestro es impulsar el diálogo centrado en el tema de clase tanto para niños regulares como para nee, y no sólo querer controlar el que sus alumnos se desvíen del tema.
- La internalización de normas. Las normas de conducta se van internalizando y se hacen más evidentes en el 5º grado. Esto no impide que se manifieste la capacidad de sonreír entre los alumnos/as
- La atención personalizada. Este tipo de atención tiende a ser mayor hacia los nee que al resto, tanto para la comprensión de los conocimientos, de las indicaciones de las tareas a

realizar, como de las motivaciones que reciben para el avance de sus trabajos. También se observa que el ritmo de la clase en la mayoría de los grupos observados se establece más en relación a las necesidades de los alumnos con nee.

- Los grupos integrados. En estos grupos se manifiesta el apoyo que los niños dan a sus compañeros con nee, sobre todo con el apoyo a seguir instrucciones. No se manifiesta una aportación explícita o intencionada por parte de los nee a los regulares. En general la escuela vive una dinámica de dar apoyo, por parte de todos maestros, monitores, alumnos y a los niños con nee y esta dinámica se ve más limitada en el caso de los demás alumnos.
- Maestro nativo sordo. Este maestro se presenta como una figura relevante y activa en el fortalecimiento de la atención a las nee. Esto da un plus a esta escuela mediante la participación de un maestro que tiene la experiencia de enfrentar situaciones difíciles en su proceso de aprendizaje y de vida, precisamente por su situación de discapacidad.
- Escuela bilingüe y bicultural. Dada la dinámica de atención que ofrece la escuela se puede afirmar que es una institución formalmente bilingüe y bicultural donde se va perfilando una tensión que hay que asumir y equilibrar para poder atender a niños oyentes y sordos. En ella, el lenguaje de señas por parte de maestros y alumnos se va ampliando en la actividad escolar cotidiana. Sin embargo, aún se hace evidente la dependencia de los maestros respecto a los que sí dominan el lenguaje de señas, para poder comunicar a cabalidad los conocimientos e instrucciones de las actividades a realizar por parte de los sordos.

Las aportaciones de las entrevistas respecto de los factores y condiciones favorables a la inclusión refuerzan lo observado en la escuela. En síntesis:

1. Es evidente que es una escuela incluyente, bilingüe, y se esfuerza por ser bicultural, aunque aún tiene campo para avanzar y mejorar en este punto.
2. Es evidente que los recursos utilizados para enfrentar la inclusión son, en los hechos, congruentes y se apoyan entre sí. Un maestro sordo para enseñar a los niños sordos en grupo heterogéneo donde participan todos los niños y todos aprenden el lenguaje de señas. El apoyo especializado de la USAER, que trabaja con un grupo de maestros regulares comprometido, motivado y apoyado. Un director a cargo, con claridad de qué y cómo hacer para mantener clima de trabajo motivador y de convivencia escolar participativa, colaborativa y a la vez decidida. Y además, director con competencias prácticas para realizar lo necesario sin esperar a que llegue por los canales burocráticos.
3. Una escuela cuyo conjunto prioriza “Hacer lo que sí se puede y no detenerse a quejarse de lo que no”.
4. La tensión homogeneidad – heterogeneidad es un hecho real y no resuelta. Sin embargo es materia de atención cuidadosa de los modos y las decisiones por maestros y directivos, aunque de pronto puedan existir diferencias entre unos y otros.
5. Sin ninguna duda la comunicación horizontal y vertical abierta y oportuna entre los diferentes miembros de la escuela es reflejo de los logros en la inclusión y el bilingüismo.
6. La socialización de los niños con discapacidad en un ambiente escolar incluyente les permite sentirse parte de la escuela y de un grupo. Sin existir discriminación por la discapacidad, existe lo que se produce en todo grupo humano que realiza en conjunto actividades. Maestros y directores lo saben distinguir y procesar de acuerdo a la índole del asunto, lo cual colabora positivamente en la mejor socialización de todos los niños.

Balance de la experiencia

El balance realizado por parte de la escuela y la USAER al inicio del curso 2010 – 2011 contiene en sus notas básicas una valoración de la experiencia como sigue:

Relevancia

Esta experiencia es relevante por el acrecentamiento de las condiciones contextuales para la enseñanza bilingüe. El colectivo escolar ha mostrado interés y disposición para conocer y aplicar la lengua de señas con los alumnos, se han generado condiciones para nuevos ingresos de alumnos sordos a la escuela.

1. Aprendizajes más significativos y evidencias de logro derivados de la experiencia

1.1. Aprendizajes que se favorecen.

Los alumnos sordos han adquirido mayor comprensión los aprendizajes académicos de las asignaturas de español y las matemáticas.

La comunidad estudiantil ha acrecentado los valores de respeto a las personas, la aceptación de las diferencias y ha modificado sus prejuicios de barreras de comunicación.

Los alumnos sordos han aprendido a convivir en un escenario bilingüe, son más expresivos, autónomos, saben defender sus puntos de vista.

1.2. Evidencias sobre el progreso de los alumnos.

Los alumnos tuvieron incrementos en los puntajes de la prueba ENLACE.

Los alumnos sordos fueron promovidos de grado escolar con adaptaciones curriculares menos significativas en relación a los años anteriores.

Con esta acción a nivel de comunidad escolar, con el apoyo de los profesores en los grupos donde están los alumnos sordos, se observa:

- Espacios de socialización e interacción entre los alumnos sordos y oyentes.
- Agrupamientos entre los alumnos sordos
- Manejo e interés por el uso e incremento del vocabulario básico.
- Acciones de solidaridad, respeto y convivencia entre los alumnos.
- Incremento de las acciones de convivencia al compartir la comida, interés por socializar e indagar temáticas de interés común.

Además de estas acciones de convivencia, la escuela ha participado en la zona escolar en la Interpretación del Himno Nacional en Lengua de Señas.

2. Logros

- Autoridades educativas involucradas y comprometidas con la enseñanza bilingüe para niños sordos.
- Aumento en los indicadores en la prueba Enlace.
- Ser una escuela con énfasis en la atención educativa a niños con discapacidad auditiva.
- Maestros con conocimientos de la lengua de señas.

La escuela ha sido reconocida por asesores del Programa de Fortalecimiento para la Integración Educativa y la Educación Especial, como una evidencia de experiencia exitosa en la atención educativa de los niños sordos, bajo un enfoque de enseñanza Bilingüe (lengua de señas-español) en donde niños sordos y oyentes han aprendido conocimientos en ambas lenguas y se han fortalecido las interacciones sociales logrando con ello una mayor convivencia entre los alumnos, maestros y padres de familia.

La creación de un modelo bilingüe dentro de la escuela, como base para la instrucción en el aula da cuenta del papel que juega la lengua de señas dentro y fuera del aula, por ser el vehículo del pensamiento, aprendizaje y desarrollo de la persona sorda.

Se destaca la participación de los maestros sordos como modelo lingüístico de la lengua de señas, con el fin de que los alumnos sordos tengan un modelo dentro y fuera del aula de personas sordas exitosas, y con ello favorecer su desarrollo y autoestima.

En la época en que se visitaba la escuela para realizar el presente estudio, ésta se encontraba llevando a la práctica las actividades recomendadas por la USAER, con un número mayor de niños en situación de discapacidad y con logros relevantes, pues la experiencia ya se había notado en niveles altos de la jerarquía educativa y aparecía como ejemplo destacado en la integración de niños silentes a la escuela regular; se mantenía con sus propios recursos y atendía a cerca de 110 alumnos con base en un compromiso colectivo de maestros, director, supervisor, educadores de la USAER y otras autoridades.

3. Coincidencias

La experiencia vivida y recuperada nos permite coincidir con aseveraciones de los investigadores. Por ejemplo, aparece evidente tal como afirma Claros-Katchner (2009) cuando señala que la comunidad sorda puede estar formada tanto de personas sordas como de oyentes. En la comunidad educativa esta perspectiva conlleva la importancia de incluir no solo niños sordos sino también maestros sordos. Mientras que algunos señalan (Wright 1987) que el ser sordo restringe a una participación en comunidad de sordos, otros demuestran que la membrecía en la comunidad puede ser más abierta, como es el caso aquí estudiado, de tal manera que la comunidad educativa donde el niño sordo es reconocido como tal, la escuela deja de ser una escuela de oyentes y pasa a ser una comunidad sordo-oyente. La sordera deja de pertenecerle al niño y pasa a ser parte de la comunidad educativa.

Además, es evidente también como el problema bilingüe-bicultural se ha mantenido en una tensión dentro del campo de la equidad en la educación; es el antiguo paradigma de la *redistribución* frente al del *reconocimiento*. Acorde al primero, la principal causa de la inequidad social deriva de la mala distribución de recursos materiales y no material de la sociedad. Esta postura es desarrollada principalmente por Rawls (1971,1999). El segundo, el paradigma del reconocimiento, critica al primero por considerarlo demasiado individualista y por privilegiar las relaciones económicas como el aspecto más importante de la relaciones humanas en la sociedad. Entre sus exponentes están: Fraser (2003), Gewirtz (1998, Young (1990), entre otros.

El problema de la equidad educativa vinculado a la inclusión de los niños sordos y más en concreto a la comunidad sordo-oyente, si bien solo queda apuntado en este trabajo, resulta necesario tener presente el conjunto de relaciones que en torno al problema bilingüe-bicultural tienen lugar.

Conclusiones

La pregunta central es: ¿Qué hace democrática a esta escuela?

Las respuestas ya consignadas en los párrafos anteriores se puede sintetizar en:

- Admitir a todos los niños.
- Tratar a los niños sordos de manera respetuosa, hasta el grado de fomentar el bilingüismo en todos los miembros de la escuela.
- Incluir a todos los niños en todas las actividades escolares, con los apoyos pertinentes.
- Comunicación oportuna, clara y precisa en la vida escolar.
- Dirección decidida, con intenciones declaradas y actuadas, firmes y prácticas proporcionando apoyo a maestros, padres y niños a objeto de facilitar el desarrollo de una escuela inclusiva.
- Equipo de maestros, corresponsables, comprometidos y congruentes. A la vez flexibles para ayudarse e integrar a nuevos miembros al equipo.
- Padres de familia que hacen cambios en su modo de vida para participar en la escuela, sin esperar que haga todo por ellos.

Así pues, no se trata de una escuela democrática por causa de prácticas de participación o de decisión colectiva o formación cívica. Es democrática porque la vida cotidiana escolar está organizada por el valor de la convivencia.

Bibliografía

- Alonso, P. y Echeita, G. (2006). Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson. (citado por Domínguez, Ana, Belen op cit.)
- Booth, T., y Ainscow. M. (2000). *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002). (citado por Domínguez, Ana, Belen op cit.)
- Claros- Katcher, R. (2009). La Inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*. Vol. 3 Num. 1, 63-75
- Domínguez, Ana B., (2006) Educación para la inclusión de alumnos sordos. Visto (Octubre 2011) en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Fraser, N., Ed. (2003). Social Justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A Political-Philosophical exchange* (pp 7-109). New York.
- Fridman M. Boris, (2000) La realidad bicultural de sordos e hispanohablantes. México. Visto mayo 2012 http://www.cultura-sorda.eu/resources/Realidad_Bicultural_Fridman.pdf
- Gewirtz, S. (1998). "Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory." *Journal of Education Policy* 13(4): 469-484
- Instituto de Audición y Lenguaje Centrabilitar s/f Visto (enero 2012) en http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-138957_archivo.pdf
- Melgar y Moctezuma, J.F. y M.M. (2010) La posibilidad del bilingüismo y biculturalismo en la comunidad sorda. <http://www.cultura-sorda.eu>
- Organización de las Naciones Unidas, (ONU) (1993) *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Resolución de la Asamblea General 48/96 del 20 de diciembre.
- Organización de las Naciones Unidas, (ONU) (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) (1994) *Declaración de Salamanca*. 28 C, Resolución 1.5 del 10 de Junio. Salamanca, UNESCO.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of justice*. Cambridge, MA., Harvard University Press.
- Rawls, J. (1999). *Collected Papers*. Cambridge, MA., Harvard University Press. S. Freeman (Ed.).
- Wright, L.J. (1987). A study of deaf cultural identity through a comparison of young deaf adults of hearing parents and young deaf adults of deaf parents. *Students Research Colloquium*. School of Education, University of Pittsburgh.
- Young, I. M. (1990). *Justice and politics of difference*. Princeton, NJ.. Princeton University Press