

# **La atención educativa de los sordos en el contexto español (Historia, Actualidad, Futuro)**

**GLORIA GONZÁLEZ MOLL**  
Doctora en Pedagogía  
Franciscana de la Inmaculada

## **CUESTIÓN DE PERSPECTIVA. EL CONTEXTO Y LAS METAS: DE LO IMPOSIBLE A LO POSIBLE REAL**

Del número de años que ya llevo dedicada a la investigación centrada en los sordos he confirmado una hipótesis que desde hace tiempo vengo manifestando cuando he tenido la oportunidad de hacerlo (GONZÁLEZ, 1992, 1999): para mí la educación de los sordos, desde perspectivas temporales, es una historia de afirmaciones y negaciones, de avances y retrocesos, de virtualidades y limitaciones, de no pocas contradicciones en tensión con las expectativas de mejora, de debates a veces fructuosos y fértiles y otros tan retóricos como inútiles, de luchas por el reconocimiento del entorno social hacia la pertinencia de nuestra labor, como educadores de un colectivo cuya imagen ha sido vista con recelo y espíritu estigmatizador, pero también de esfuerzo por profesionalizar nuestra tarea tratando de contrarrestar tantas resistencias, a veces legales, otras familiares, las más políticas y sociales cuando no culturales y simplemente personales.

La enseñanza de los sordos, hoy, no se puede comprender sin esta historia dialéctica puesto que los problemas que hoy tenemos, tanto como las soluciones que vamos dando a un buen número de obstáculos de diverso carácter a lo largo de este recorrido, no se presentan de pronto, ni son ocurrencias puntuales, ya sean mediocres o geniales, por mucho que una mente pragmática piense lo contrario.

Las raíces de los problemas humanos –y los educativos lo son, aunque el especialismo enfermizo y fragmentador los quiera convertir sólo en problemas técnicos (SCHÖN, 1992, 1998)– tienen su origen en el pasado; el origen de los problemas actuales sólo se puede abordar adecuadamente si se plantean, tal y como van fluyendo en el tiempo (DANTO, 1989). Historia y contexto van estrechamente entrelazados, porque *los contornos de los problemas no tienen rasgos precisos* sino que en cada época y lugar, son formulados de manera diferente de acuerdo

con las condiciones políticas, sociales, culturales y educativas de cada país y cada comunidad (LOZANO, 1994; GIROUX, 1990).

Quienes han investigado el universo de la práctica educativa con oyentes, siguiendo las líneas de trabajo de Schön, y han tratado de aplicar los supuestos y los resultados al estudio de la práctica educativa con sordos, han podido concluir que *la naturaleza de los problemas son muy similares* (PUIGDELLIVOL i AGUADE, 1986; BARTON, 1998), aparte de las limitaciones que para el carente de audición tiene –que no son pocas– el no disponer del lenguaje oral para un aprendizaje flexible y ajustado a los ritmos de los oyentes. Evidentemente este es un tema sobre el que no podemos banalizar porque nosotros sabemos los dolores y sufrimientos personales que están detrás. Pero estaréis de acuerdo conmigo en que lo que ayer era un imposible –y en mi «historia de la enseñanza del sordo según el método oral» (GONZÁLEZ, 1992) periodicé este recorrido abundando en los avances que se iban consiguiendo en una etapa con respecto a la anterior– hoy ya nos es más posible. Y lo es porque ya en términos técnicos y en términos humanos ( es decir, aquellas dimensiones del ser humano cargado de valores, sentimientos, actitudes, intereses...: todo ello entra en juego en la educación de los sordos –LÓPEZ MELERO, 1990–) vemos más plausible que la educación de los sordos, orientada a su desarrollo y a su «inclusión» –decimos hoy– en el entorno que se mueve, obtenga mejores y más cualificados resultados. Me gustaría sintetizar esta línea de análisis y reflexión con la siguiente afirmación: la historia de la educación del sordo es la progresiva transformación, de un imposible que se va haciendo posible y real en el tiempo. En ese periplo que va de lo imposible a lo posible se ha pasado de...:

- *negar* la existencia de los sordos, vistos como deformaciones de la naturaleza humana, a *reafirmar* su derecho a ser considerados ciudadanos con pleno reconocimiento de sus necesidades y demandas (ABOU, 1992);
- *cuestionar*, de modo global, cualquier posibilidad de que los sordos pudieran ser educados, a admitir que *esta posibilidad es ya una realidad* que está materializando muchas esperanzas (ARNAIZ y Otros, 1998);
- *considerar* de modo más particular, la deficiencia auditiva como un grave impedimento para acceder al lenguaje oral y, por tanto, para comunicarse con las personas oyentes, a abordar, con todos los avances tecnológicos posibles, tales deficiencias en busca de una comunicación menos asimétrica y más completa (HUARTE, 1996; TAGGER, 1993);
- *enfati-ar* un debate, por seguir con otro caso más que ejemplifique esta historia de «imposibles aventurándose en lo posible y haciéndolo real», entre los partidarios de la mímica y los de la metodología oral (GONZÁLEZ, 1992; LANE, 1991), a entender que, si bien en su momento ayudaron a pensar y a situar las cuestiones con más comprensibilidad, estos enfrentamientos hoy son más que estériles toda vez que se ha aceptado que cualquier técnica, instrumento, proceso de comunicación, que promueva la

educación de los sordos y su integración en la comunidad, es pertinente y deseable puesto que la finalidad de su uso lo es (LANE, 1991; PUYUELO, 1997).

Podría entrar en ejemplificaciones. En lo que respecta a nuestra tarea de educadores –en este combate por recorrer el camino superando continuos impedimentos– *la historia de la educación de los sordos ha ido deviniendo de un imposible* (la deficiencia auditiva obligando a quienes la presentan a desarrollar un lenguaje de naturaleza visual –el lenguaje de signos– como obstáculo irreversible que condicionaba toda una manera de ver al sordo y de trabajar educativamente con él) *a un posible real que echa mano de cualquier sistema de comunicación para potenciar la relación entre sordos y oyentes*. De la misma manera que, paralelamente a este proceso, han ido cayendo prejuicios y tópicos, imágenes marginales y estigmas apresurados: no en vano esta misma historia ha ido desvelando, desde la educación y desde otros espacios de intervención, visiones estándar «del sordo»(aparentemente más objetivas) y apareciendo, o construyendo, otras más personales y subjetivas: ni todas las carencias auditivas son las mismas como tampoco lo son los sordos, ni sus familias, ni los contextos en que se mueven (GALLARDO y GALLEGU, 1993). De ahí que en este trabajo usemos el plural –los sordos– antes que el singular –el sordo– que conlleva un reduccionismo simplificador que auspicia diseños y estrategias estándar. Las categorías vienen bien para entendernos en el discurso, pero en la práctica educativa trabajamos con particularidades. ¿Qué decir, por tanto, de la educación a desarrollar?. Frente a situaciones supuestamente estandarizadas –supuestamente válidas para todos los sordos de aquí y allá, formuladas alegremente con independencia de conocimientos de cualquier índole– la educación parte en los tiempos actuales de una premisa difícil de cuestionar, aunque pueda haber dificultades para ponerla en práctica: y es que *no hay educación estándar ni método universal, sino que todo proyecto pedagógico orientado a la educación del sordo debe atenderse a las peculiaridades y probabilidades que cada uno de ellos (como ciudadanos de derecho tanto como seres humanos que son) presenta*: una serie de demandas particulares y personales que deben ser satisfechas en un Estado de Bienestar que dice reconocerlas (BERTILLSON, 1990). Los progresos, pues, han sido evidentes, desde esta óptica. Cuando se habla de la atención temprana del niño sordo en respuesta a sus necesidades educativas que hay que afrontar desde bien pronto; cuando se hace referencia a las diferentes técnicas de estimulación auditiva o, por poner otro ejemplo, cuando buscamos el desarrollo de la lectoescritura para una mejor preparación o formación integral, a veces no nos percatamos de los grandes pasos que se ha dado en esta historia, desde que algunos educadores sensibilizados por estas cuestiones, como Fray Pedro Ponce de León –sin excluir a quienes lo antecedieron– se plantearon la necesidad de desmutizar a los sordos por todos los medios (TOLEDO, 1984; ROJO, 1998).

Esta introducción servía a los siguientes fines. Pretendo dar una visión panorámica de lo que ha sido, en los últimos años, la atención educativa a los sordos con la intención de abrir perspectivas e indicar algunas sugerencias. Evidentemente,

ni en una conferencia, ni tampoco en un artículo, se puede desarrollar un planteamiento exhaustivo y detenido de todos los temas que entran en juego. Una ambición de este tipo está condenada a fracasar. Mis metas son más humildes. A modo de un cuadro impresionista me gustaría *apuntar una serie de brochazos* que permitan dar una imagen de la figura sin estar trazada del todo: la construcción definitiva corre de vuestra parte porque vosotros, con vuestra formación y experiencia, tenéis que terminar de construir el cuadro, de elaborarlo con vuestros supuestos y estrategias formativas. No son estos brochazos, pues, otra cosa que *una serie de aproximaciones* a una tarea que necesita más investigación y un estudio más profundo de todas las dimensiones que entran en juego.

Aproximaciones que, eso sí, van a presentar unas características bastante sistemáticas puesto que el fin de mi colaboración responde a cuestiones comprensivas y enmarcadoras. Presentar un panorama es *formular un marco, para hacer un balance global del mismo*, es describir unos escenarios en los que los protagonistas (familias, sordos, profesores, centros...) son diferentes actores actuando, frecuentemente, con objetivos comunes, pero todos ellos son, somos, hijos de su (nuestro) tiempo: vivimos inmersos en una cultura impregnada de una serie de imágenes, valores, sentimientos, y percepciones que condicionan, en gran medida, nuestra imagen del sordo, como la atención educativa a darle. Parece innecesario aclararlo, pero no debemos perder de vista esta verdad tan elemental como evidente. En el próximo apartado, toda vez que hemos contextualizado nuestras intenciones y nuestras metas, queremos aclarar *como* llevar a cabo la tarea para lograrlas.

## **LAS VÍAS PARA APROXIMARNOS A LA COMPRENSIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE SORDOS**

### **Vías para comprender el desarrollo de un campo de conocimiento**

La mayoría de los trabajos serios que hacen referencia a los diferentes caminos de producción de conocimiento (INKELES, 1968; SÁEZ, 1997) más o menos riguroso, capaz cada uno de ellos de contribuir a explorar, con más congruencia y veracidad, las diferentes posibilidades que ofrece el estudio de la educación de los sordos, insisten que son *fundamentalmente tres: la vía histórica, la vía empírica y la vía analítica*.

Por *la vía histórica* tratamos de adentrarnos en el pasado para tener una imagen global del camino recorrido en este espacio de conocimiento que llamamos educación de sordos. El planteamiento histórico ofrece la oportunidad de beneficiarse con el conocimiento –antes se apelaba con más énfasis a la sabiduría– del pasado (LANE, 1991).

A los presentistas esta argumentación les puede parecer retórica o exagerada, pero lo cierto es que es imposible negar que la acumulación de conocimiento, extraído de lo que los especialistas, u otros diferentes personajes, en su momento

dijeron, por la vía de la escritura, sobre los sordos permite aclarar la evolución de éste campo de conocimiento, su desarrollo, su plausibilidad. En general, este camino le interesa a toda la Educación Especial y así muchos autores lo han entendido (POLAINO, 1993; FRANKLIN, 1996; GONZÁLEZ, 1992), cuando han historiado este territorio de exploración buscando mostrar la solidez del campo teórico. Esta preocupación por lo que han dicho los interesados por la educación de sordos (políticos, ministros del ramo, inspectores y directores, desde luego profesores y educadores, en general, sin olvidarnos de los propios sordos y sus familias), que quedó reflejada en toda una documentación (legajos, documentos de diversa naturaleza, informes, revistas...) a la que el investigador histórico acude con prudencia y cuidado, ha auspiciado una visión amplia de la percepción que se ha tenido de ellos (y la posibilidad de ser educado) en cada época.

La Genealogía ha venido a mejorar a la historia, recordándole que esa historia de sordos *no es lineal*, hay diferentes *puntos ciegos* en ella, está marcada por las *discontinuidades* (BALL, 1993), además de confirmarle que es muy difícil ponerle fechas fijas a los asuntos y cuestiones que atraen la atención del investigador. Lo que se ha dado en llamar «la ilusión del origen»: en todo lo que concierne al ser humano no hay posibilidad de «captar el instante» en el que surge o se plantea una cuestión o un fenómeno. ¿Qué historiador se atrevería a fijar, con precisión, el momento y lugar en que comenzaron a manifestarse percepciones favorables hacia las personas sordas?. Genealogía e Historia, conjuntamente, están demostrando todas las virtualidades que encierra el recrear el pasado (BALL, 1993; SCHÖN, 1992, 1998): nos permite entender asuntos que solo se pueden captar bien, si se comprenden sus antecedentes.

Pero es que, además, nos interesa mucho a los profesionales relacionados con la educación de personas sordas. Si como se ha escrito «las profesiones se desarrollan y se profesionalizan mucho más cuando los campos teóricos/científicos dan razón de ser de sí mismos y de la profesión de la que pretenden obtener la exclusividad cognitiva» (BURRAGE y TORSTENDAHL, 1990; LÓPEZ, 1998), la educación de sordos, que tiene una alta vocación profesionalizadora, necesita todos los caminos posibles para confirmar su solidez, legitimidad y contundencia. Casi es innecesario matizar que *esta* vía, junto a la analítica, es la que, preferentemente, voy a utilizar para conducir mis reflexiones. Sólo unos breves apuntes sobre las otras dos vías.

Cuando la vía histórica refuerza sus conclusiones con las aportaciones procedentes de las investigaciones (GARCÍA PASTOR, 1992) realizadas en la práctica para mejorarlas desde ella, se convierte en un instrumento privilegiado que ha elevado el estatuto teórico, y por tanto la credibilidad, de todas las disciplinas relacionadas con la educación de los sordos (FRANKLIN, 1996; BARTON, 1998). No hay que olvidar que estas disciplinas se interpenetran y se fecundan mutuamente (GONZÁLEZ, 1999). El estudio de *lo que hacen* los protagonistas de la acción educativa (profesores, alumnos, padres, directores, otros agentes de los centros educativos) en todo lo que concierne al proceso educativo (desde su diseño y pla-

nificación hasta su implementación y evaluación), auspicia y promueve la coherencia y el rigor de lo que *se dice* en el discurso de la educación de sordos.

*La vía empírica permite obtener conocimiento explorando las prácticas educativas que los educadores diseñan e implementan buscando la mejora de los sujetos sordos. Es la vía más convocada cuando se apela a que «el conocimiento de la praxis mejorará nuestro conocimiento de la intervención educativa con personas sordas» (SARANSON, 1990).*

Por eso, *la tercera vía, la analítica, opera en el vacío cuando no se apoya en las dos anteriores. Entonces se cae en la retórica blandengue, en el discurso vacío de contenido, en la especulación arbitraria y sin sentido. Cuando se analizan muchas de estas pretendidas teorías que se encuentran diseminadas por textos y artículos, escritos al calor de la cita o de la autoridad reconocida, muestran su condición de «puzzle» inutilizable, incapaz de explicar el objetivo de su estudio: tal como son las personas sordas y la educación a desarrollar con ellas, y la posibilidad de su mejora (FERNÁNDEZ, 1993; MOLINA, 1987). Otro tanto acaece con muchos de los conceptos y principios manejados alegremente. Esta utilización de *conceptos* que tienen escasas posibilidades de ser recreados en la práctica, y de *categorías* que apenas encierran información, explican la finalidad credencialista de muchos trabajos (artículos, comunicaciones, ponencias, libros...) orientados al currículum (COLLINS, 1989), pero no nos sirven como herramientas potentes para promover investigaciones y retraducir sus resultados en creíbles programas de formación e intervención educativa (ANTÚNEZ, 1992; HANKO, 1993). Cuando en el discurso pedagógico y educativo se hace referencia continua a *se debe* hacer esto, o *se debe* hacer lo otro, cuando se cae en la «trama de los imperativos» (CRUZ, 1998), frecuentemente se huye de responsabilidades de las que todos los protagonistas del escenario citado tienen que «hacerse cargo». Desde directores de centros a familias y desde los educadores a los propios sordos, nadie está exento de estas responsabilidades, por mucho que la «tentación de la inocencia y la neutralidad» (BRUCKNER, 1996), merodeen por sus corazones y sus cabezas.*

### **Nuestra periodización histórica**

Combinaremos en nuestro trabajo la vía histórica y la analítica deseando hacerlo todo lo comprensible posible, sabiendo que una y otra se sirven, también, de la documentación y de las aportaciones obtenidas por la segunda vía. Así, siguiendo esta propuesta metodológica que busca, ante todo, organizar la información, podríamos dividir la historia de la educación de los sordos en *cuatro* etapas, cada una de las cuales se caracteriza porque en ella predomina una atmósfera o *visión* del sordo que se expresa a través de una serie de *conceptos* claves que articulan toda una serie de regulaciones, teorías y proyectos, orientando acciones de diversa naturaleza relacionada con la educación de sordos y, por tanto, impulsando la actividad práctico/profesional así como estudio teórico. Presentar un panorama es hacer *balance* o evaluación de los pasos dados en cada periodo, con

respecto al anterior. Como no podemos extendernos en consideraciones y matizaciones que hagan demasiado extenso el campo, damos relación de las cuatro etapas o periodos en que dividimos la historia de la educación de los sordos, un tema en el que ya intentamos dar nuestra opinión (GONZÁLEZ, 1992, 1999):

### *Periodo de emergencia*

Se puede situar alrededor del siglo XVI, con dudas y titubeos sobre la propia imagen del sordo y el tipo de educación más acorde a su naturaleza: este periodo se afirma en los siglos XVII y XVIII donde surgen figuras que sistematizan, con sus «tratados de la educación de sordomudos», el espíritu y la filosofía que dirigió los esbozos y los apuntes de los precursores. Con Ponce, Bonet, Ramírez de Carrión en España, considerados los pioneros, también son recordados teóricos y prácticos como Carton (1858), el abad de L'Épée (DE GERANDO, 1827), Seguin (1932) o Itard (1984). Otros asentaron la creación de Colegios y Centros especializados, en la educación de los sordos: GRANELL y FORCADELL, 1905, 1932; BEJARANO, 1905.

Conceptos que predominaron durante esta etapa fueron los de personalidad *normal* y su contrapuesto el *anormal* con una traducción médica de los mismos: de ahí que la sordera sea observada como una patología que inducía a una concepción de la infancia anormal y a una pedagogía que traducía esta visión negativa y estigmatizadora de los sordos (BROCCOLINI, 1983; SANZ DEL RÍO, 1985a). A modo de resumen podríamos sintetizar el espíritu de esta fase y las acciones que lo materializan, bajo estos conceptos. Este binomio conceptual sirvió como eje articulador de un elaborado trabajo en el campo de la epistemología moderna denominado *Lo normal y lo patológico* (CALHIGUEM, 1972) cuya influencia se deja todavía sentir en la analítica contemporánea.

### *Periodo de reconocimiento público*

Puede situarse alrededor de mediados del siglo XIX, cuando los Colegios Nacionales y Centros públicos de enseñanza comienzan a crearse y transcurriría hasta después de la Segunda Guerra Mundial (BARBERÁ, 1985; FERNÁNDEZ DE VILLABRILLE, 1862; LÓPEZ NUÑEZ, 1914). Evidentemente, tal y como hemos planteado anteriormente con motivo de apuntar las virtualidades del método genealógico, despejada «la ilusión del origen», no es necesario proponer fechas concretas, ni tampoco podría hacerse ya que la emergencia de esta fase es diferente si se piensa en Europa o en Norteamérica o, más concretamente, en España. Durante los años que conforman este periodo *se producen significativos cambios que van desde no esconder, como en fases anteriores, la discapacidad, siempre asociada a percepciones de culpabilidad, a reconocer abiertamente la necesidad de crear colegios que acogieran el gran número de alumnos, que estaban ocultos en sus respectivas casas o asilos «con afanes controladores»* (LÓPEZ NUÑEZ,

1908; 1914; OLERSON, 1962); de reconocer «diferentes clases de anormalidades» dando lugar a clasificaciones más que estigmatizadoras (retrasados mentales, idiotas, imbéciles...o anormales físicos, mentales, mixtos...) que llegan al impulsar etiquetas todavía vigentes, en muchos casos, en el imaginario colectivo (TOLEDO, 1984; SCHHREENBERGER, 1984; ORTIZ, 1995; POPLIN, 1991), hasta confirmar el predominio de la medicina, como campo teórico inexcusable a la hora de poner en marcha políticas en favor del sordo, sustituido por la psicología que seguiría insistiendo en los aspectos clínicos del tratamiento en la sordomudística, provocando una y otra, la medicina y la psicología, impulsados por sus respectivos profesionales decididos a decir la última palabra en la intervención con sordos, la creación de las escuelas especiales (ILLAN, 1992; LÓPEZ MELERO, 1997; POPLIN, 1991).

Si bien estos hechos son hoy caracterizados, desde los avances y el progreso, como negativos, no puede obviarse que «el periodo reconecedor» supuso un gran avance en los supuestos, actitudes, políticas y acciones en favor de los sordos, si sobre todo se piensa en las épocas que le precedieron.

### *El periodo segregador*

*Después de la Segunda Guerra Mundial* se restablecieron las políticas sociales que habían quedado paralizadas y que, después de la Primera Guerra, habían tenido escasas oportunidades de aplicarse debido a que la Gran Depresión económica, que afectó a medio mundo después de 1929, duró más tiempo de lo deseado, impidiendo a más de un país levantarse lo suficiente para hacerlo. Y cuando ese objetivo se estaba consiguiendo adviene la guerra iniciándose la década de los cuarenta (GONZÁLEZ, 1992; ARNAIZ, 1998; OSORIO GULLÓN, 1973).

*En España*, la filosofía de la segunda etapa, se centra en : la creación de colegios especiales, a finales de los años 40, fomentando la segregación de los sordos (ILLÁN, 1992; LANE, 1991) –respondiendo a la obligatoriedad oficial regulada entre finales del XIX y principios del XX– perduró hasta bien entrados los años 70 del siglo sobrepasado. Paralelamente a este hecho, y como una prueba evidente de las actitudes etiquetadoras, justificadoras al fin y al cabo de una institucionalización especializante, la escasa bibliografía producida en 50 años de educación de sordos (1930-1980) demuestra tanto lo poco que se cuestionó esta filosofía así como la casi nula atención que se puso en estudiar las deficiencias auditivas: si se revisa la documentación existente, publicada o no, en España se puede comprobar la ausencia de trabajos serios, de proyectos amplios, de teorizaciones comprensivas, que expliquen los contornos de la educación de sordos, sus supuestos y metodologías, su puesta en práctica en colegios y centros, de los profesionales que están detrás...

Con todo, a partir de los años 70, años precedidos de decretos (MEC, 1989, 1990, 1991, 1992) regulaciones, propuestas, e incluso de una Ley General de Educación (1970), el territorio de la educación de sordos va modificándose sensible-

mente y las transformaciones son mucho más potentes, abiertamente complejas y contradictorias, y difíciles de explicar en tan solo unas líneas. Entramos ya en la última etapa de la historia de la educación de sordos en España.

A esta cuarta etapa, el periodo de la integración y la inclusión, la última de nuestra periodización. Si en los tres periodos anteriores nos hemos dedicado a esbozar algunos rasgos con el objetivo de formular los avances que se han ido dando en esta historia de imposibles haciéndose reales, sin entrar a consideraciones más amplias, en este último queremos profundizar con detenimiento por dos razones: *primera*, porque daremos una caracterización más detenida de la educación de sordos en el tiempo que vivimos, que es lo que realmente puede interesaros (las otras etapas pueden consultarse en las referencias bibliográficas que se encuentran en las últimas páginas) y, *segunda*, porque es en esta última etapa donde se van creando y construyendo los cimientos, las bases, que pueden proveer la consolidación de una educación de sordos más crítica: un campo de conocimiento teórico capaz de dar razón de una profesión y de los profesionales que actúan bajo sus principios y estrategias (LÓPEZ, 1998; GONZÁLEZ, 1996). –los educadores de sordos– que remite, a su vez, a una práctica, a un tipo de actividad particular, que diferencia a esta profesión y sus profesionales, de otras próximas o similares.

## DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

### La convocatoria a la integración

La vía analítica contribuye a consolidar un campo teórico porque trata de sentar las bases conceptuales del mismo, en este caso la educación de sordos, considerada una de las grandes parcelas de preocupación de la Educación Especial (PUIGDELLIVOL i AGUADE, 1986). La vía analítica no es suficiente para fijar la estabilidad de una ciencia o de un cuerpo de conocimiento, pero no se puede prescindir de ella; auspicia organizar los datos y el conocimiento que se obtiene alrededor de su objeto de estudio: la educación de sordos. Sabemos que los conceptos, las definiciones y las teorías no son neutras y que están cargados de motivos, preñados de lógicas y racionalidades desde las que se construyen tales conceptos, definiciones y teorías (SLEE, 1998; FRANKLIN, 1996; GARCÍA PASTOR, 1992): pero desde luego no obviamos que esa conceptualización se sostiene sobre objetivos que pueden ser más o menos explícitos pero que, sin duda, existen. Así esta etapa, que podría ir desde 1975/1980 a la actualidad (que, por cierto, dada la intensidad de eventos legales, políticos, sociales, culturales, profesionales y académicos que se producen en estos años de cambios y transformaciones, permitiría dividir esta última etapa en varias sub-etapas si se utilizan criterios para diferenciarlas, pero éste no es el lugar para hacerlo) podría abordarse utilizando las siguientes cuestiones o apartados como estrategia de *análisis y desarrollo* de la reflexión:

- *Caracterización.* Atmósfera o espíritu de estos años acerca de los sordos y su educación: características más significativas.
- *Conceptualización.* Conceptos que articulan axialmente la educación de sordos: integración, normalización, exclusión, inclusión...
- *Valoración.* Balance de la situación existente en el territorio de la educación de sordos durante estos años.

### Características más significativas. *La Integración*

Durante los años cincuenta y sesenta acaecen toda una serie de eventos relacionados mas o menos directamente con los sordos (creación del Patronato Nacional de Educación Especial en 1953; Decreto sobre la Ordenación de Educación Especial en Octubre de 1965; iniciación de la formación de especialistas a través de la convocatoria de cursos auspiciados bajo el título de Pedagogía Terapéutica; promulgación de la Ley General de Educación en 1970 en la que, por primera vez, se considera a la Educación Especial, « una modalidad del sistema educativo». ...) que refleja un cambio de actitud por parte de los poderes políticos hacia la educación considerada necesaria para los sordos. Para ello se crearán centros de educación especial, y aunque hoy esta filosofía sea cuestionada entonces se interpretó como un gran avance en el camino recorrido en busca del reconocimiento público y legal del sordo. Es cierto, que no pudieron acudir a estos centros muchos de los deficientes ya que las plazas se ocupaban muy pronto y, entonces, permanecerían escolarizados en la escuela ordinaria; también lo es que se vió, con buen criterio, que a tales centros específicos solo acudieran deficientes con anomalías profundas y, paralelamente, se construyeran «aulas específicas» en centros ordinarios: pero todo ello, no es menos cierto, como todo lo que sucede en el terreno legal, tardó bastante tiempo en hacerse realidad (GARCIA PASTOR, 1993). En algunos casos, la mayoría de estas creaciones no tuvieron tiempo de mostrar su bondad, ya porque desaparecieron, o ya porque fueron sustituidas por otras de similar funciones.

Quizás, el evento más importante que refleja expresivamente la emergencia de este período es la *aparición del Instituto Nacional de Educación Especial, creado en 1976*, porque representa el espíritu del momento sociopolítico que se vivía en España, coronado por la promulgación de la Constitución Española. Al amparo de estas creaciones se *elaboró el Plan Nacional de Educación Especial* en el que se involucró a distintos agentes sociales, administrativos, profesionales, académicos, usuarios. ¿Por qué fue importante este Plan?. Apunto sólo *algunas razones* que considero de vital importancia para comprender el desarrollo de la educación de sordos en nuestro país.

- Por la declaración de principios que hace en favor de la Integración Escolar y de otros principios que actúen como guías orientadoras de las actividades educativas con sordos: el principio de individualización, que reclama

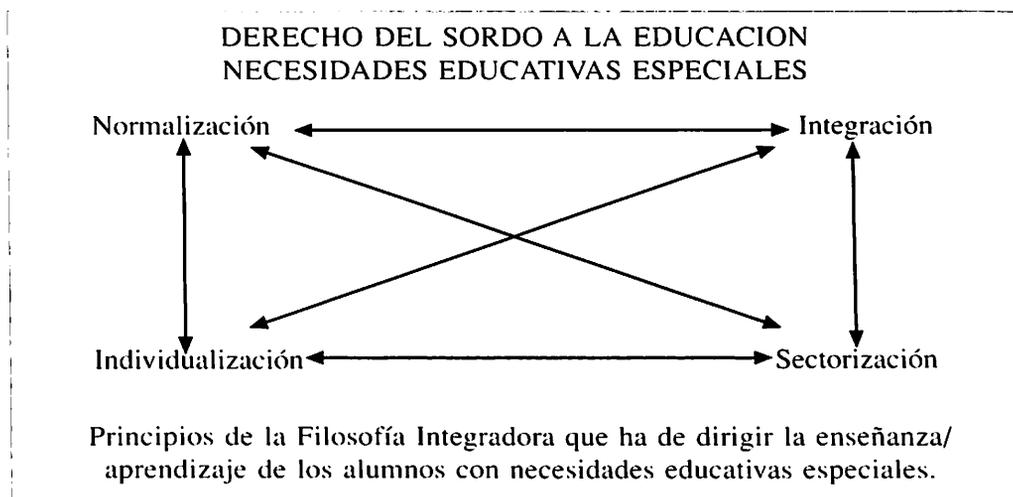
poner el punto de partida de toda tarea educativa en las características individuales de cada sordo (MUNTANER y otros, 1996), y el sectorización que promueve la división de la comunidad desfavorecida en sectores para planificar y utilizar mas adecuadamente todos sus recursos y servicios, junto al reconocimiento de los derechos de los deficientes auditivos en un Estado democrático y social, van a impulsar la educación de sordos como hasta entonces nunca se había llevado a cabo (MEC, 1993; JARQUE, 1985).

- Porque diseña y organiza, de modo general, la Educación Especial, dentro de la cual la educación de sordos se subsume, adoptando e impregnándose de la misma filosofía integradora y normalizadora que se asociaba a toda la Educación Especial en España (GARCÍA PASTOR, 1993, 1992; JARQUE, 1985; MOLINA, 1987).

### PLAN GENERAL DE E.E.

Estos cuatro significantes (integración, individualización, sectorización y normalización), retomados de otros países occidentales, van a configurarse, como las bases del edificio que habrán de conducir la educación de los sordos durante los próximos años. Al menos a nivel de discurso y, en alguna medida, a nivel práctico.

Así, en un esquema, estos supuestos podrían quedar de la siguiente manera:



El alumno bien *integrado* en un centro invoca un tipo de educación que parta de sus rasgos y características personales puesto que son sus necesidades educativas *individuales* las que demandan programas dirigidos a satisfacerlas en un escenario en el que la necesaria *normalización* de servicios va acorde a *la sectorización*

de la población con intenciones de planificar las actividades con intenciones de eficacia y mejora. Esta filosofía de la integración adopta como lema pedagógico una expresión que refleja el punto de vista avanzado que dejará atrás posiciones regresivas acerca de los sordos y su educación: «el proceso educativo ha de centrarse en el niño y no en la deficiencia» (LANE, 1991).

Aunque este dictum suponía acabar con el modelo del déficit tan potenciado por el modelo médico evidentemente sólo lo fue a nivel teórico, puesto que en la práctica seguía predominante. La Medicina y la Psicología defendían la clínica frente a la Pedagogía, o, lo que es lo mismo, «medicalizaban la educación» (HUARTE, 1996; LÓPEZ MELERO, 1997).

### Conceptualización: alrededor de la integración

La Ley de Integración Social de los Minusválidos, promulgada en 1982, va a recoger las propuestas del Plan Nacional tratando de regular el espíritu de la integración a través de un articulado diverso que hace referencia específica a la integración de índole educativa (artículos 1, 27 y 31), laboral (artículos 37 y 38) y social (artículo 12), como la expresión mas plena de la atmósfera democrática que comenzó a vivirse a mediados de los setenta (GARCÍA PASTOR, 1993). El ansiado y postergado deseo que, en la etapa anterior, había ya reivindicado la necesidad de integración de los sordos en el sistema educativo ordinario, se vio por fin cumplido. La integración escolar, con todas las críticas (PARDO, 2002; MONEREO, 1985; WOLFENS BERGER, 1986) que se quieran ahora verter sobre esta cuestión —que las hay y es preciso hacerlas— supuso un paso positivo en la historia de la educación de las personas con déficits (mentales, sociales, físicos o sensoriales, psíquicos...) y, particularmente, en la historia de la educación de las personas con carencias auditivas (sorderas e hipoacusias). A partir de 1985, con la puesta en práctica del Plan Experimental, la filosofía de la integración importada de aires británicos, comenzó a aplicarse en las aulas de aquellos centros que voluntariamente se acogieran a él. Eso *significó que*:

- Los alumnos empezarán a ser integrados en los centros ordinarios, a partir ya de preescolar, y su integración se irá dando paulatinamente a lo largo de las diferentes etapas del sistema educativo (MEC, 1992; MARCO, 1987; ANTÚNEZ, 1992);
- Los recursos humanos dedicados a cumplir estos objetivos debían ser mucho mas potentes y generosos de modo tal que, unidos a los profesores de la enseñanza regular o normalizada, se dispusiera de todo un *personal cualificado* para apoyar internamente, desde *dentro* (especialistas en Audición y Lenguaje) y desde *fuera* (pedagogos, trabajadores sociales, psicólogos...), la práctica integradora... (BALBÁS, 1994; GONZÁLEZ, 1996; HANKO, 1993);

- Se diseñaron y se realizaron, pensando en los alumnos con deficiencias auditivas que estaban escolarizándose en los centros ordinarios acogidos al Plan, los Proyectos o Programas de Desarrollo Individual ateniéndose, tal y como lo refleja la propia terminología, a las características y peculiaridades de cada uno de ellos.

Las consideraciones podrían multiplicarse. He tratado de resumir todo el plan en lo que podríamos llamar *los núcleos* mas fuertes de la integración escolar, los que, a posteriori, generarían, a su vez, mas dificultades para el éxito de propuestas tan innovadoras. Como es sabido la integración tuvo muchos problemas (MEC, 1990, 1991; JARQUE, 1985; GARCÍA PASTOR, 1992; ARNAIZ, 1996; MONEREO, 1985) y, desde el primer momento en que se aplicaba, ya tuvo detractores y críticos que, algunos con mas contundencia en la argumentación formulada contra su puesta en marcha y otros con menos, pusieron de manifiesto los obstáculos para su implementación y logro. *Las críticas* han tenido bases de muy diferente signo: de *carácter político* y económico, obviamente, puesto que no se ocultaba que se necesitaban mas recursos, de los tipificados tradicionalmente, pero también de *carácter pedagógico*, relacionado con la preparación de quienes habían de asumir responsabilidades en la educación de los sordos, y desde luego *hasta lo personal* jugó su papel. Llevar a cabo un análisis de todas las variables que habría que dimensionar para hacer una evaluación completa de lo que acació durante estos años, desde 1985 a 1990 con la LOGSE, y los siguientes es tan tentador como imposible de conseguir en tan sólo unas páginas.

Por lo demás, algunos estudiosos han ido dejando su sentir sobre lo que significó el desarrollo del Plan Experimental de Integración en España, y remitimos a alguno de ellos para documentarse sobre esta cuestión. En la bibliografía final pueden encontrarse algunos títulos expresivos. Nosotros, apoyados por algunos de estos autores (GARCÍA PASTOR, 1991; FERNÁNDEZ, 1993 y PARRILLA, 1992; HEGARTY y POKLINGTON, 1989), más lo que aportamos desde nuestra propia fuente (GONZALEZ, 1996, 1999), elaboramos una gama de problemas que se presentaron desde el principio como grandes obstáculos a la integración.

1. Una clara *falta de preparación de los profesionales* para afrontar la diversa problemática que planteaba la integración.
2. *Carencia de recursos humanos y materiales.*
3. *Ausencia de consenso y distinto grado de implicación*, por tanto, en los programas integradores.
4. *Inexistencia, de un Proyecto de Centro* en el que se planteen las necesidades educativas de los sordos, y otras necesidades educativas especiales, articuladas en un currículum unitario y globalizador que contrarreste la dualización curricular en que se cayó, en algún caso: la confirmación de dos currículum paralelos en la escuela, el «normal» y el «especial», suponía hacerle un flaco favor a las propuestas unificadoras de la integración.

5. *Falta de experiencia previa* en la filosofía y pedagogía integradora, por lo que las dudas y las incertidumbres predominaron sobre sentimientos y actitudes de estabilidad y certeza.
6. *Insuficiencia reorganizativa* de los centros funcionando mas de acuerdo con modelos tradicionales acerca de lo que es la escuela que con nuevos supuestos y estrategias organizativas que exigía y exige la integración escolar.
7. *Pobre información* a familias y contextos comunitarios con la finalidad de interiorizar el espíritu de la integración en todas sus dimensiones y los «esfuerzos» y «sacrificios» que se necesitan para lograrla.
8. *Escasa participación*, por tanto, de familias y otros agentes comunitarios, para poder materializar las expectativas que conllevaba la integración.
9. *Predominio*, todavía, del modelo médico fomentador de estrategias clínicas que apenas dejaba lugar a procesos pedagógicos. Estos modelos de déficit llevan asociados una serie de términos (deficiencias, discapacidades, disminuidos, marginados...) que operan a la contra de la integración. La traducción semántica de todos estos conceptos connotan y denotan una visión aparcadora y estigmatizadora de la persona sorda y el consiguiente etiquetaje de la misma.

En suma, aunque en el discurso se hacen propuestas avanzadas, aunque algunas experiencias, mas fruto de la voluntad que de la planificación consensuada, se pueden valorar positivamente y mas allá, o mas acá de interpretaciones personales, lo cierto es que la integración no ha conseguido satisfacer las expectativas de quienes esperaban mucho de ella. Pero no hay que ser simplista en esta cuestión: como se ha escrito (ESCUADERO, 1990, 1994) *la integración demandaba, en la práctica, una reestructuración de los centros y de las funciones discentes* que nunca se planteó, mas allá de ciertas propuestas teóricas, en ningún foro público, administrativo y local, en donde los centros fueran los ejes articuladores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no los déficits, las disciplinas, los profesores especialistas u otros átomos de la escuela contemporánea, los que verdaderamente han sido los soportes, en cada caso, de la enseñanza dada a los sordos.

## UN CONCEPTO AXIAL: LA EXCLUSIÓN SOCIAL

### De la diversidad a la diferencia

Ya hemos hecho referencia a la potencialidad de los conceptos y a la fuerza con que operan en el imaginario colectivo hasta tal punto que, cuanto se piensa sobre determinadas personas conforma, es decir, forma parte de una especie de «subconsciente colectivo» (THOMAS, 1997) que condiciona la manera de ver y pensar sobre ellas, aunque en la retórica formal se promuevan ideas aparentemente avanzadas. La fuerza del modelo médico deriva, justamente debido a esa epis-

temología dual (lo normal frente a lo patológico), en el modelo de déficit al que van asociados términos impregnados de actitudes, percepciones y sentimientos negativos, como discapacidad, disfunción, minusvalía, deficiencia... La filosofía integradora es consciente de esta situación y ha tratado de poner en funcionamiento conceptos y términos que fueran más acordes con el espíritu normalizador de la integración, como es el de necesidades educativas especiales, el de diversidad, o el de normalización (BANK-MIKKELSEN, 1975; BELMONTE, 1998). Sin embargo, la fuerza de los conceptos que articulan el modelo del déficit es de tal calado que la integración, aparte de otras consideraciones económicas, se ha concebido y ha finalizado con frecuencia en un proceso orientado a la integración individualizada y específica de quienes presentan algún tipo de déficit, obviando que esta cuestión solo puede tener éxito completo si se plantea a nivel de centro, global e institucional (BOLIVAR, 1994; ESCUDERO, 1990).

Persiste, por tanto, la especificidad que impregna todo tipo de actuaciones que resignifica, otra vez, la estigmatización y el etiquetaje. ¿Qué significa esta afirmación?. Que la *segregación, de alguna manera sigue funcionando*, aunque sea recreada como segregación interna. Y es que los conceptos, incluso cuando han sido teorizados con intenciones avanzadas, pueden operar a la contra. Fijémonos en el concepto de diversidad: ha venido a recordarnos que todos los seres humanos son diversos y que, por tanto, las personas sordas forman parte de esta condición como cualquier otra persona que no presenta carencia auditiva alguna. El concepto de diversidad ha tratado de paliar gramáticas negativas. El concepto de diversidad ha conducido al de diferencia. Todos somos diferentes. De acuerdo. Pero esta lógica también ha producido efectos no deseables (BOLIVAR, 1998):

- *Primero*, a fuerza de incidir en las diferencias nos hemos olvidado de lo que los seres humanos tienen en común. Y esto que tenemos en común es tan importante como lo que tenemos de diferentes. Esta actitud ha dado lugar a discursos y lógicas contradictorias. Por ejemplo la lógica *predicativa*: pedagogía de la inadaptación, educación de drogodependientes, educación de los diferentes..., ¿qué nos dice?: ¿nos orienta hacia algo?: ¿qué hay un tipo de educación para cada tipo de población? ¿Este especialismo es enfermizo!, y no conduce a ningún sitio que no sea la autoexclusión. ¿Como entendernos como ciudadanos y como relacionarnos si no es conjugando la lógica de lo común (lo que hay de universal en nosotros) con la lógica de la diferencia (lo que hay de particular) que conduce en el terreno educativo a conjugar un *currículum común* con otro diferenciado?. Insistir en las diferencias es reificarlas, objetivarlas con carácter absoluto, profundizar en ellas.
- *Segundo*. Cuando las reivindicaciones en torno a las diferencias se hacen pasar por igualdad se produce una extensión harto problemática: subyacente a estos hechos se encuentran discursos contruidos a través de potentes conceptos que auspician una práctica diseñada, contruida e implementada de una forma u otra. La filosofía de la integración ha centrado su atención

en el par de conceptos segregación-integración pero este binomio no ha funcionado, como hemos visto, en términos absolutos. La segregación interna, en el centro, no puede hacerse pasar por integración.

## EXCLUSIÓN - INCLUSIÓN

Sin embargo no hemos tenido presente, ni se ha tratado con tanta atención otro binomio que está latente en el subconsciente colectivo de las sociedades: el binomio exclusión-inclusión. Ya el concepto de integrar significaba incluir en el sistema educativo a alguien que se supone que estaba fuera (THOMAS, 1997; ARNAIZ, 1995; ARNAIZ, 2002a). Se trataba de normalizar pero la finalidad no se ha logrado en el sentido que se formulaba porque ya el punto de partida era segregador y excluyente. Esta exclusión ha sido proclive a *determinismos* pedagógicos: es decir, para tales grupos, con tales discapacidades, le es necesaria un tipo de educación y no otra (SÁEZ, 1989). Por lo demás el espíritu de la integración sigue siendo válido y esperanzador: y a ello contribuye toda una serie de avances tecnológicos que impulsarán una aparatología en favor de la audición que aumentará las posibilidades de comunicación del sordo (LABELLA, 1998; HUARTE, 1996; HOLMES, 1987).

La metodología educativa gana, pues, en posibilidades al contar con mas recursos y medios que propician estrategias educativas más flexibles y congruentes tendentes a satisfacer necesidades educativas comunes y particulares de los sordos.

### *La realidad de la exclusión*

En realidad todos estos conceptos se han desarrollado y utilizado bajo la filosofía de la exclusión y la sociología de la marginación. Y sin embargo coincidiendo con algunos autores (CASTEL, 2000; AUTÉS, 2000) podemos señalar que la noción de exclusión carece de valor analítico. Un buen número de enjundiosos tratados y noticias periodísticas, como políticas sociales de niveles europeo, estatal y autonómico; también local, coinciden en señalar su existencia. De tal manera, que ha devenido un lugar común en el discurso político, en los discursos profesionales del campo social y educativo, y en las representaciones de los mass media. La educación de sordos también vive este proceso de sociologización (BARTON, 1998). Permitidme que me explique con más detalle.

Cuando se nombra la exclusión, todos creemos saber (o debemos saber), a qué se refiere... Sin embargo, dicha noción parecería designar más lo que no tiene nombre, algo de lo que se puede hablar en general aunque nos recuerde lo insoportable del malestar de nuestros días, que a un fenómeno acotado y preciso. Puede llegar a funcionar como una trampa, que anule la necesidad y la oportunidad de hablar de grupos y personas determinadas, de reflexionar sobre sus alcances teó-

ricos y sobre las acciones a las que ha dado lugar. La noción de exclusión designa situaciones diversas, incluso antitéticas, lo cual da idea de su polisemia (NÚÑEZ, 2002). Sin embargo, el valor de la noción, tal vez, radica en que viene a designar, a aquellos que están fuera del sistema: a ciertos grupos estigmatizados por una carencia que se supone no tiene «la población normal». Es necesario volver a pensar la exclusión. Y se equivocan quienes creen que ésta es una cuestión meramente teórica. Muy al contrario: este concepto se encuentra en la base de todo el pensamiento educativo contemporáneo impregnando todo diseño, toda estrategia, toda acción educativa concreta con «las personas diferentes» (ARNAIZ, 2000a). No se puede pensar la educación de sordos en términos sólo de personas, o peor aún de déficits que tienen ciertas personas, porque éstas viven en un contexto social que condiciona, marca las reglas y regula el escenario social a través de categorías que traducen realidades concretas.

Este pensamiento fragmentario, individualista, es un pensamiento autista. *Cu-rrioso: nadie niega, en el discurso, las bases sociales y culturales de toda actividad educativa y luego no se las tiene en cuenta.*

Hay tres grandes dificultades en el acto mismo de intentar pensar qué es la exclusión (lo cual no es óbice para que los políticos hablen y los profesionales intervengan...) (AUTÉS, 2000; KARSZ, 2000).

- *Primera dificultad:* dificultad para pensar los problemas fuera del cuadro de reglas de la sociedad competitiva, categorizada y clasificadora. Desde esta perspectiva, observamos un desacoplamiento entre la realidad que intentamos aún conceptualizar y las respuestas construidas socialmente, según sistemas de representaciones que ya no coinciden con esa realidad. Se produce lo que algunos analistas llaman el *efecto Correcaminos*, aludiendo al personaje que sigue corriendo en la misma dirección, sobre el precipicio, sin haberse dado cuenta que el camino de cornisa ha girado abruptamente (NÚÑEZ, 2003).
- *Segunda dificultad:* dificultad para encontrar nombre a los hechos nuevos y las cosas nuevas. Podemos recordar *los nuevos riesgos sociales* de los que habla Pierre Rosanvallón y a los que alude también Manuel Castells. Estos tienen que ver con la transversalidad de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) respecto a todas las actividades humanas. Ello está llevando a una disolución y a un borramiento de las responsabilidades de título personal (se trata de un *fallo* de las máquinas) y de la solidaridad social en los sistemas de protección (la ingeniería genética, por ejemplo, permite introducir el interrogante de por qué pagar la misma prima de un seguro médico que otro beneficiario, genéticamente predispuesto a cierta enfermedad). Las consecuencias de estos procesos son aún impredecibles (NEGROPONTE, 1997).
- *Tercera dificultad:* dificultad para tomar en cuenta la dimensión simbólica de la realidad humana. Los grupos humanos, junto a la búsqueda de mejo-

res condiciones de vida, buscan también sentidos en los cuales creer. Esto excede los procedimientos del cálculo racional (NUÑEZ, 2002; CASTEL, 1997). La lógica educativa no puede finalizar este cálculo estandarizado, y mucho menos la educación de sordos.

## LA EDUCACIÓN DE SORDOS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS: ¿SUPUESTOS Y ESTRATEGIAS EQUÍVOCAS?

### Algunos datos para la reflexión

¿Hacia dónde vamos?. La respuesta es tan compleja como inevitable la pregunta. Se han propuesto diferentes medidas de atención a la diversidad así como hemos podido ver formulados algunos amplios catálogos de necesidades educativas especiales. No voy a citar lo que es fácil comprobar con tan solo consultar algunos textos fundamentales. Una vez más, desde la perspectiva temporal, los avances son significativos. Pero a veces nuestras acciones educativas, tratando de incorporar al sordo, no siempre se realizan desde proyectos globales de centro, y conscientemente. El binomio segregación-integración planteaba una oposición que ha estado rigiendo, en el discurso y en no poca medida en la práctica, la educación de sordos en las dos últimas décadas. Las dificultades no han sido pocas, y siguen siéndolo. El binomio anterior puede ser sustituido por otro que fija la oposición exclusión-integración. Pero en los dos casos, como hemos visto tras el análisis profundo del concepto de exclusión, los efectos de lugar (GARCÍA, 2003) no son los esperados ni satisfacen las expectativas previstas. ¿Por qué? Por varias razones:

- *Primera.* La integración ha finalizado, en muchos casos, en una segregación interna en gran parte de los centros educativos ordinarios en que se ha intentado integrar a los sordos, debido a que se ha practicado una educación específica, atomizadora, centrada en el déficit (FIERRO, 1984; GARCÍA PASTOR, y ORCASITAS, 1987).
- *Segunda.* El problema de estas dos oposiciones es que cometen un error de partida: parten del presupuesto (que orienta la política educativa hacia el sordo y su retraducción en la práctica) de que el sordo, segregado y excluido, está fuera del sistema (ARNAIZ, 1995; LANE, 1991). Siguen vigentes actitudes, sentimientos y percepciones que impregnan las políticas en favor de los sordos perpetuando o reificando, es decir, *profundizando las diferencias* cuando se trataba de superarlas: todo ello ateniéndose a una concepción individualizadora de la enseñanza y acudiéndose a un enfoque clínico de la discapacidad, por otra parte y curiosamente, potenciado por las expectativas sociales y culturales de esta o aquella comunidad, en este o aquel colegio, de ese o aquel centro educativo. Este enfoque clínico, asociado o identificado con un modelo médico del déficit, produce, como sabéis, efectos contraproducentes ya que, se reconozca o no, las minusvalías, deficiencias

o discapacidades, como quiera llamársele, son consideradas desviaciones, algo negativo en la persona. En ellas se ha centrado la educación. Y puede que aquí se haya conducido algún que otro error.

- *En primer lugar*, no puede identificarse aprendizaje con educación. Toda educación es aprendizaje pero no todo aprendizaje es educación (GARCÍA, 2003).
- *En segundo lugar*, puesto que la sordera es una deficiencia física, una cosa es tratar por todos los medios médicos y tecnológicos tal carencia y otra cosa pensar que con la educación se supera esta limitación física. Con adiestramiento y aparatología, cirugía, se puede contribuir a paliar el déficit pero no con educación (GONZÁLEZ, 1996; 1999).
- *En tercer lugar*, la educación, proceso de comunicación en el que se transmiten valores, creencias, conocimientos, actitudes, será tanto más fecunda cuando más se facilite a los sordos tales posibilidades comunicadoras con el fin de incorporarles a su medio. Un medio y entorno en el que los sordos ya están y, por tanto, no hay que integrarlos desde fuera sino *incorporarles* con más capacidad y al mismo nivel, por derecho, como cualquier otro ciudadano. En este punto insistiré después.

### La educación inclusiva en el sordo

Estos dos mismos equívocos pueden repetirse con otro par de conceptos antinómicos que expresan una vez más las esperanzas que se alientan de mejorar el estatus y la calidad de vida de los sordos. Me refiero a otra oposición como es la de exclusión- inclusión. Teniendo las mismas pretensiones afirmativas con los sordos que en la filosofía integradora, la *educación inclusiva* puede reproducir la misma atmósfera estigmatizadora y muchos de los mismos errores.

En parte...

- porque el significante inclusión no tiene pleno sentido ni se tematiza adecuadamente sino es en relación con el significante opuesto: la exclusión. Ya hemos hecho referencia a este proceso;
- porque la etimología de la palabra incluir vuelve a traducirse por integrar a quien *está fuera de...* Pero su semántica, si se sigue la genealogía de la palabra según su traducción en el tiempo no tiene siempre raíces favorables: inclusión, inclusiva, lugar de encierro, filosofía de control...

Y sin embargo la educación inclusiva con el sordo, la propuesta programática que encierra es, sobre el papel teórico, un proyecto significativo y relevante. Traduce, en la educación de sordos, en particular, una serie de virtualidades que merece la pena recordar, toda vez que alrededor del concepto de inclusión se pretende dar comienzo a una nueva etapa en la historia de la educación de sordos y la lu-

cha por hacer lo imposible, posible, y real. Así, bajo la expresión *educación inclusiva se reivindica* (ARNAIZ, 1996; PARDO, 2002; ARNAIZ, 2002a):

- una educación que no discrimine ni por el sexo, cultura, género, deficiencia...
- una educación que implique a todos los alumnos en el /los lugar/es que se mueve: familia, grupos, escuelas....
- una educación que contemple tanto lo común como la diferencia y la diversidad;
- una educación al mismo nivel y con la misma intensidad para todos;
- una educación que incorpore a los sordos a su cultura, a su entorno, a sus diferentes medios y espacios relacionales;
- una educación que no se centre en lo específico y en la deficiencia/ carencia física porque seguiría, por tanto, instalada en los supuestos teóricos y estrategias mas propias de modelos clínicos que de modelos educativos: al final hay clínica pero no pedagogía, ni educación. La educación es un proceso de transmisión de conocimientos no una solución médica. Contribuye a disminuir los niveles de *vulnerabilidad* no a solucionar lo que corresponde a la medicina (GARCÍA ROCA, 2000).

Esta filosofía como la integradora es, en sí, muy deseable. Genera tantas expectativas y esperanzas como ella. Pero también puede quedarse en mera retórica si, una vez más, no se ponen las bases económicas, políticas, sociales y culturales que faciliten o potencien la eliminación de analizaciones o dicotomías problemáticas (educación normal, por una parte y, por otra, educación especial; exclusión-integración o inclusión; necesidades educativas normales-necesidades educativas especiales...) (HANKO, 1993; SANZ DEL RÍO, 1985 a y b) y mantengan una *unidad articulada de la educación*, estructural, en la que todos los elementos humanos se interaccionan en un espacio o centro educativo, en donde todo aprendizaje y educación es diseñada e implementada respondiendo a criterios de equidad, redistribución en contra de toda selección o competición, de cohesión en contra de toda fragmentación o atomización individualizante,, de promoción frente a todo fracaso; de incorporación a una sociedad que se estructura y reestructura continuamente acorde a las transformaciones continuas que se producen en ella.

*«La inclusión es un planteamiento comprometido que refleja la defensa de unos valores determinados que se relacionan con los fines de la educación».*

(GARCÍA PASTOR, 1996:23).

Tal enfoque, en relación con la tarea de enseñar a los carentes de audición, supone, de entrada, *dos ideas relevantes*:

- 1<sup>o</sup>) *Un giro respecto a lo que se entiende por Educación Especial que pasa de ser interpretada como aquel tipo de educación de personas específicas centrándose en el déficit siempre abordado con características y espíritu negativo, de las mismas a ser traducida y considerada como aquel campo de conocimiento teórico y práctica profesional que, sirviéndose del conjunto de recursos humanos y materiales, orienta su intervención a la educación de alumnos y alumnas que puedan necesitarlo, según sea el nivel y el grado de la necesidad educativa que presenten, bien de forma temporal o bien de forma continuada; se huye pues, por tanto, de ese énfasis en lo específico (el déficit), y se apuesta por considerar estos déficits dentro de una visión global del ser humano, en donde éste es, sobre todo, un compendio de posibilidades y virtualidades (visión positiva) capaz de actuar, dirigido por educadores y logopedas, en favor de su propia mejora.*
- 2<sup>o</sup>) *La importancia de estos centros a la hora de posibilitar o dificultar el éxito de una educación centrada en valores que planteen la diversidad desde una perspectiva global, es de tal nivel que no pueden ser sólo considerados como espacios físicos donde niños, jóvenes y adultos, se recogen para recibir conocimientos. ¿Cómo es esa organización que llamamos escuela?: ¿de qué modo todas esas aportaciones contribuyen a variar nuestra concepción de lo que es un centro educativo?*
- 3<sup>o</sup>) *¿En qué medida refuerzan, habida cuenta que en términos absolutos no hay innovación total, visiones clásicas y tradiciones sobre cómo se organizan los centros para hacer más efectiva la enseñanza... Las reflexiones que vamos a sistematizar a continuación son el resultado de trabajar en esta dirección con la intención, por supuesto, de extraer implicaciones para la mejora de nuestros centros: al fin y al cabo el debate internacional sobre estas cuestiones se centra en aquellas ideas y líneas de acción que permitan afrontar simultáneamente tanto el papel de los centros educativos, como organizaciones que están inmersas en sociedades y comunidades, así como las funciones y desarrollos del curriculum en tales centros intentando optimizar la acción educativa (ESCUADERO, 1996).*

Podrá afirmarse que reglas existen, sobre todo en lo que respecta a los diversos ámbitos de la actividad organizativa, pero no tendremos dificultad en reconocer que, por ejemplo, apenas se formulan normas que lleguen a especificar y a formalizar, con detalle y racionalidad, la tarea educativa entre cada profesor y sus estudiantes. Lo que ocurre en el aula se deja, con frecuencia, al arbitrio de cada profesor. Las consecuencias de esta situación nos son muy conocidas, debido a la experiencia desde hace muchos años acumulada: y es la tendencia al *celularismo* (GONZÁLEZ, 1987); es decir, a que los profesores y profesoras trabajen aisladamente, a lo más en pequeños grupos cerrados, sin conexión entre ellos, por lo tanto; y perdiendo de vista la idea de medular, de que no es posible conseguir los objetivos planteados de antemano si no se trabaja al unísono, implicados en un proyecto común. Esta pérdida de objetivos comunes pone en entredicho, a veces, la

justificación de su existencia y reduce las potencialidades de una escuela trabajando colaborativamente en el logro de metas claras, aceptadas por todos, que dirijan las acciones formativas.

Que es cierto, que el celularismo es una realidad, se confirma cuando los educadores y educadoras se ven así mismo como *los únicos responsables* de lo que ocurre en su aula (olvidando que esa dinámica está condicionada por una serie de variables externas a ella) o, por tener solo otro ejemplo, cuando unos profesores piensan que no deben inmiscuirse en lo que hacen los demás: este es un planteamiento erróneo ya que potencian la acción aislada y esquiva el esfuerzo conjunto de una comunidad en favor de unas metas generales y específicas, más concretas, que reclama educar a las personas humanamente pero también para ser profesionales en el marco de una sociedad que los incorpora socializadamente. *El desacoplamiento entre la estructura general del centro y los individuos o personas que trabajen en él genera mucha incertidumbre*, no deseables para nadie, pero sobre todo, frecuente *insatisfacción*, cuando no un estrés evidente, una autoestima que se *desmotiva* día a día y *carencia de expectativas, individualismo*. *¿qué hacer, cómo hacer que mi tarea sea fructífera y para qué hacer lo que se hace ?*. Es cierto que muchos educadores se resisten a que haya intromisiones tanto en la realización de sus proyectos educativos como en sus prácticas de enseñanza diaria pero los tributos que se pagan, al funcionar separadamente de la organización, sus metas, sus estrategias educativas, sus recursos..., acaban por provocar *conflictos* poco deseables entre una y otra, aparte de reducir la fuerza de la educación.

Y retomo la pregunta que me hacia anteriormente: *¿hacia donde vamos?*

Las líneas generales de la legislación actual son: « en la relación de causas que actualmente define las necesidades educativas especiales, se incluirán los trastornos graves de personalidad. Cada tipo de alumnos deberá recibir el tratamiento específico que necesite.

*Modalidades de escolarización*. A los alumnos con necesidades educativas especiales, se les escolarizará en función de sus perfiles, *integrándoles en grupos ordinarios*, en *aulas especializadas en el mismo centro* o en centros de educación especial.

Al finalizar cada curso, la Junta de Evaluación y el Servicio de Inspección revisarán la modalidad de escolarización de estos alumnos y su grado de consecución de los objetivos educativos. (Documento de Bases para una ley de Calidad de Educación. 11 de Marzo de 2002).

Y sigo: La Educación Especial ha experimentado en los últimos años profundos cambios que la han llevado a avanzar desde posiciones segregadoras hasta otros planteamientos que apuestan claramente por su plena inclusión en el sistema educativo actual.

*La desaparición de la Educación Especial como subsistema diferenciado o modalidad específica*, para constituir un servicio de apoyo a la educación en general, se apoya sobre tres grandes principios: normalización, sectorización, individualización.

*Objetivo:* garantizar una educación de calidad en un contexto de máxima integración posible a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes...

(Pacto para la mejora de la Calidad del Sistema Educativo en la Cdad. Valenciana).

## A MODO DE RESUMEN

*FUTURO INMEDIATO.* Constatando realidades. *En la mayor parte de nuestros Centros el número de alumnos ha disminuido.* Bien es verdad que nuestros Centros por la especialización nunca han sido numerosos comparados con los centros de oyentes.

*MOTIVO* no hace falta ni mencionarlo «*la baja natalidad*».

Ante estas perspectivas ¿qué pasa con nuestros alumnos/as sordos...?

En España el porcentaje de Centros de Sordos que han pasado a ser Centros de Integración (a la inversa, claro) es bastante alto.

En esto tenemos ventaja. Los Profesionales son especialista en Audición y Lenguaje, además de ser docentes de aula.

## ¿COMO HA DE SER EL CENTRO INTEGRADOR?

Por supuesto que todo un *modelo de escuela, abierto a la diferencia y a la diversidad.*

Se pretende que todas las personas, sean cuales sean sus diferencias y peculiaridades, obtengan respuestas a sus necesidades especiales por las que demandan educación.

Esta concepción se ha ido asentando en los últimos años con tal fuerza que no es extraño apelar a expresiones y propuestas, en relación con la dinámica escolar, tales como «el centro como lugar de cambio», «la formación en el Centro», «el centro como espacio innovador», «las escuelas como organizaciones sociales», «trabajo colaborativo en el centro»... que definen la visión fundamental, de base, desde donde cabe hablar de enseñanza.

Este nuevo enfoque escolar que puede identificarse en nuestro país en la Reforma Educativa propuesta por la L.O.D.E. (1985) y en la L.O.G.S.E. (1990), pero también en otros países europeos y americanos a través de sus respectivas leyes y decretos, supone un giro importante de las funciones y roles de la institución educativa por excelencia, así como un cambio de mentalidad y actitud con respecto a la educación de las personas con algún tipo de carencia.

Todo esto hace que «emerja una visión de escuela, particularmente atenta a su función socializadora y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno; en definitiva, una concepción de la escuela que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano») Confrontar Libro Blanco (1989-164).

## EL CENTRO COMO TOTALIDAD

*Una totalidad en la que se integran personas y medios, actividades y recursos, gestión y toma de decisiones...*

*Donde cada acción y cada decisión sea dirigida hacia la meta deseada por todos/as.*

## CARACTERÍSTICAS DE NUESTROS CENTROS: UNIDAD Y TOTALIDAD

Y repito por ser fundamental la *UNIDAD* porque esta filosofía integradora no puede ser una realidad si no se trabaja al unísono en:

- *Vitalizar el ideario que ha de guiar nuestro trabajo.*
- *Formular fines y metas que orienten nuestra enseñanza*
- *Diseñar y planificar nuestras actividades en los Centros a través del Proyecto Educativo que recoja cuestiones que estamos obligados/as a consensuar si queremos ser eficaces en la enseñanza.*

## UNIDAD DE CRITERIOS

- ¿Qué enseñar? ..... Contenidos
- ¿Cómo? ..... Métodos y Técnicas
- ¿Para qué? ..... Objetivos de nuestro trabajo
- ¿Cuándo y dónde? ..... Medios y recursos

Medidas de atención a la diversidad:

- Programas de orientación.
- Organización de los recursos materiales y personales de los alumnos.

## LA EDUCACION...

Según Jacques Delors (1997) «*La educación encierra un tesoro*».

Nos recuerda los *FINES* de la educación diciendo: que no son solo pedagógicos sino también humanos y relacionales:

- Aprender a ser.
- Aprender a aprender.
- Aprender a hacer.
- Aprender a convivir.

Y termino haciéndome una reflexión, hemos de saber *coordinar*:

LA SABIDURIA DEL PASADO  
Con la  
NOVEDAD DEL PRESENTE,  
Y con el  
RIESGO DEL PORVENIR

Y llegado al final quisiera tener un recuerdo para todos/as los PROFESORES/AS que nos han precedido en la enseñanza del SORDO:

*Ponce de León*, del cual decía nuestro inolvidable Marroquín «es difícil encontrar alumnos /as que estén a la altura en conocimientos de los que Ponce educó». (Faro del Silencio, nº 61; mayo 84).

Podemos seguir con *Bonet, Carrión, Hervás y Panduro*, y tantos ... hasta llegar a los más cercanos a nosotros/as como *Tiburcio Hernández, Ballesteros, Herreros, Granell y Forcadell, Huertas, Baena, Estanislao, Tortosa...* y muy especialmente a nuestros queridos: *PADRE ANTONIO EGUILUZ, MARIANO, ANTONIO GIL...*

Y PERMITIDME QUE LLEGUE A LA Cdad. Valenciana recordando a *Barberá, Fuster* y ¡cómo no! a las *HNAS. FRANCISCANAS DE LA INMACULADA...* (Según D. Antonio Cecilia, en la Revista A.E.E.S. nº 67 de junio pasado decía «*que es la Institución más importante en España en la atención de los sordos*»).

Seguro que me faltan muchos más por nombrar... Pues para todos... nuestro recuerdo Y cariño.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ABOU, S. (1992). *Cultures et droits de l'homme*. Paris: Pluriel.
- AGUADO, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- ANTÚNEZ, S. (1994). Claves para la organización de centros escolares. Barcelona, ICE/Horosi.
- ANTÚNEZ, S. y otros (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: GRAÓ.
- ARNAIZ, P. (1995). «Integración, Segregación e inclusión» (pp.313-353), en P. ARNAIZ y R. de HARO, *10 años de integración en España*. Murcia: Servicio Publicaciones de la Universidad.
- (1996). «Las escuelas son para todos», *Siglo Cero*, 27(2); pp.25-34.
- (1999). «Curriculum y atención a la diversidad» (pp 39-61), En M.VERDUGO y F. JORDAN (Coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- (2000a). «Hacia una educación sin exclusión» (pp.187-195), en A. MIÑAMBRE y G.JOVÉ (Coords.) *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida: Fundación Vall y Universidad.
- ARNAIZ, P. y otros (1998). «Concepto y orígenes de la educación especial» (pp.15-25), en P. ARNAIZ *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. Murcia: ICE/DM.
- ASOCIACIÓN ASLAN (2002). *Otro tipo de integración*. Madrid: Texto Inauguración del Colegio «Tres Olivos».
- AUTÉS, M. (2000). «Trois figures de la déliaison», pp. 1-22, en Karsz, S. (Dtor.), *L'Exclusion, définir pour en finir*. Paris: Dunod.
- BALBÁS, M<sup>o</sup>.J. (1994). *La Formación Permanente del profesorado ante la Integración*. Barcelona: PPU.
- BALL, S. (1993). *Foucault y la Educación*. Madrid: Morata.
- BANK-MIKKELSEN, N.E. (1975). «El principio de normalización», *Siglo Cero*, nº 37; pp. 16-21.
- BARBERÁ, F. (1895). *La enseñanza del sordomudo según el método oral*. Valencia: Imprenta de Manuel Alufre.
- BARTON, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- BASIL, C. y otros (1998). *Sistema de signos y ayudas técnicas para la comunicación Aumentativa y la escritura*. Barcelona: Masson.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona: Paidós.
- BELMONTE, M. (1998). *Atención a la diversidad*. Bilbao: Edit. Mensajero.

- BERTILSSON, M. (1990). *Welfare State and citizens*. London: Croom Helm.
- BOLÍVAR, A. (1994). *La autonomía e identidad propia del centro: ¿A qué práctica discursiva responde?* II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Santiago de Compostela.
- (1998). «De la diversidad y la diferencia a la desigualdad». Ponencia en las Jornadas sobre *Educación y Valores*. Murcia.
- BROCCOLINI, G. (1983). «El problema de los disminuidos en Europa». *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 9 (107); pp. 61-67.
- BRUCKNER, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- BUENO, J. (1992). *El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales*. Edic. Universidad de Salamanca.
- BURRAGE, M. y TORSTENDAHL, L. (1990). *The formations of professions*.
- CALHIGUEM, T. (1972). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Edit. Zero.
- CARTÓN, Abate (1858). *Memoria sobre la enseñanza de sordo-mudos*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- CASTEL, R. (1984). *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.
- (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard.
- (2000). «Cadrer l'exclusión» (pp. 35-47) en KARSZ (2000) (o.c.).
- CENTRO INTERDISCIPLINAR DEL NIÑO (1998). *La clínica frente a la segregación*. Barcelona: Eolia.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- CRUZ, M. (1996). *Hacerse cargo*. Barcelona: PPU.
- DANTO, A. (1989). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.
- DE GERANDO, J.M. (1827). *Du education des sourds-muets*. París: S/D.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990). «El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración». En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S. (Coords.): *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (227-286). Barcelona: PPU.
- (1994): «La elaboración de Proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización» (pp. 171-250), en T.GONZÁLEZ y J.M ESCUDERO, *Profesores y Escuela*. Madrid: DIP.
- (1994b): «La elaboración del proyecto de centro: ¿una posibilidad para la mejora de la educación?» *Comunidad Educativa*, nº 215, mayo, pp. 20-29.
- (1996): «Los proyectos curriculares de centro y desarrollo de la Reforma Educativa». *Signos* (Teoría y Práctica de la Educación), nº 19, pp. 10-21.
- GRANELL y FORCADELL, M. (1905), *Enseñanza de los sordomudos en España*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- FERNÁNDEZ, S.F. (1993). «Indicadores de calidad en programas de integración desde un enfoque educativo global», en *Revista de Ciencias de la educación*, 153, 85-103.

- FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1862).
- FIERRO, A. (1984). «La integración educativa de escolares diferentes». *Siglo Cero*, N° 14; pp. 12-23.
- FITOUSSI, J. y ROSANNVALLON, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- FRANKLIN, B. (Comp.) (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e Historia De la educación especial*. Barcelona: Pomares.
- GALLARDO, J.R. y GALLEGRO, J. (1993). *Manual de Logopedia Escolar. Un Enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA PASTOR, C. (1992). *La investigación sobre integración: tópicos, Aproximaciones, y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- (1993): *Una escuela común para niños diferentes: la Integración escolar*. Barcelona: PUB.
- GARCÍA PASTOR, C. y ORCASITAS, J. (1987). «Situación de la Educación Especial en España: el proceso de integración a revisión». *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, nº 0; pp. 5-18.
- GARCÍA ROCA, J. (2000). «Trabajo Social» (pp. 313-357) en *Ética de las profesiones*. Pamplona: Verbo Divino.
- GARCÍA, J. (2003). *Dar la palabra*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires: Paidós.
- GOFFMAN, E. (1988). *Internados*. B. Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ MOLL, G. (1992): *Historia de la Educación del Sordo en España*. Nau Llibres, Valencia.
- GONZALEZ MOLL, (1996). *La Formación y Profesionalización de los Logopedas*. Nau Llibres, Valencia.
- GONZALEZ MOLL, (1998). «Los P.D.I. en la Educación Especial» en *I Jornadas Científicas de la Comunidad Valenciana*. Documento Policopiado.
- GONZALEZ MOLL (1999). *Las tareas con el deficiente auditivo*. Valencia: Documento Interno Policopiado.
- GONZÁLEZ FRANCO, F. (1995). «Aplicaciones de las telecomunicaciones a las personas con discapacidad. Alternativas para las personas deficientes Auditivas», *FLAPAS*, nº 4. SEPARATA.
- GRANELL y FORCADELL, M. (1932). *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos (1794-1932)*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- GRAU RUBIO, C. (1998). *Educación Especial. De la integración escolar a la Escuela Inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesor de Apoyo*. Barcelona: Paidós.

- HEGARTY, S. y POKLINGTON, K. (1989). *Programas de integración. Estudio de Casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI/MEC.
- HOLMES, A. y otros (1987). «The effects of varying the number of cochlear implant electrodes on speech perception». *The American Journal of Otology* Nº 8: pp. 240-246.
- HUARTE, A.(1996). «Pre-entrenamiento auditivo e implicaciones en el desarrollo Madurativo del niño». *Revista Logopedia, Fonología, Audiología*, Vol. XVI, nº 1; pp. 12-19.
- ILLÁN, N. (1992). *Educación Especial: Pasado, presente y futuro*. Murcia: Yerba.
- INKELES, T. (1968). *Introducción a la ciencia y a la profesión*. México: Uteha.
- ITARD, J. (1984). *Victor de Aveyron*. Madrid: Alianza.
- JARQUE, J.M. (1985). «La integración: perspectiva histórica y situación actual». *Siglo Cero*, nº 101; pp. 20-21.
- KARSZ, S. (Dirt.) (2000). *L'Exclusion, définir pour en finir*. Paris: Dunod.
- LABELLA, T. (1998). «¿Qué son los implantes cocleares?». *FIAPAS*, nº 46; pp. 40-41.
- LANE, H.(1991). *Quand l'esprit entend. Histoire des Sourds-Muets*. Editors Odile Jacob, Paris.
- LEMIEUX, A. y SÁNCHEZ, M. (1999). *Communication et education (Au-delá du Virage lingüistique)*. Editions Nouvelles, Québec.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). «Diversidad y Cultura: en busca de los paradigmas perdidos». En *Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la asociación Española para la Educación Especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- (1990). *La integración escolar: otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía.
- LÓPEZ NÚÑEZ, A. (1908). *La protección de la infancia en España*. Madrid: Imprenta Eduardo Arias.
- (1914). *El mundo silencioso*. Madrid: Imprenta Hispano Alemana.
- LÓPEZ, C. (1998). *Logopedia: Análisis de una profesión*. Barcelona: Publicaciones del Instituto Superior de Estudios Psicológicos.
- LOZANO, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- LUKES, S. y Otros (1998): *De los derechos humanos*. Madrid: Trotta.
- MARCO, P. (1987). *Experiencias y estudios sobre la integración*. Cuadernos de la UNED.
- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza*. Madrid: MEC.
- (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Organización General del Sistema Educativo.
- (1990). *Evaluación de la integración escolar. 3º Informe*. Madrid. LOZANO, C. (1994) *La Educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- (1991). *La organización del profesorado de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Experiencias y Orientaciones*. Madrid: M.E.C.

- (1992). *Alumnos con necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- (1992). *Proyecto curricular. En materiales para la Reforma*. Madrid: MEC.
- MOLINA, S. (1987). *Integración en el aula del niño deficiente*. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- MONEREO, C. (1985). «Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la Integración escolar». *Siglo Cero*, nº 101; pp. 26-46.
- NEGROPONTE, N. (1997): *El mundo digital*. Bilbao: Ediciones B.
- NÚÑEZ, V. (1992): *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). *Educación y exclusión social en las sociedades postmodernas*. Huelva: Congreso Andaluz sobre Educación y Ciudadanía.
- OLERON, P. (1962). *La sordomudez*. B.Aires: Edit.Fabril Financiera.
- ORTIZ GONZÁLEZ, C. (1996). «De las necesidades educativas especiales a la Inclusión» *Siglo Cero*, nº 27(2); pp. 5-13.
- ORTIZ, M.C. (1995). «Las personas con Necesidades Educativas Especiales. Evolución histórica del concepto». En VERDUGO, A.(Dir.) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y Rehabilitación*. Madrid: Siglo XXI.
- OSORIO GULLÓN, L. (1973). «Estudio evolutivo de la legislación española en Favor de los sordomudos». *Revista Española de Subnormalidad, Invalidez y Epilepsia*, nº 3, pp. 71-131.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARDO, N. (2002). *Inclusión Educativa y Social de las personas con discapacidad y necesidades Educativas Especiales*. Universidad Nacional de Colombia: Documento Policopiado.
- PARRILLA, A. (1992a). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.
- (1992b). *La integración Escolar como Experiencia Institucional*. Sevilla: G.I.D. Universidad de Sevilla.
- PERALTA, F. (2001). «La inclusión: ¿una alternativa al modelo de escuela integradora y comprensiva en España?». *Revista de Ciencia de la Educación*, nº 186; pp. 183-196.
- POLAINO, A. (1983). «Las cuatro últimas décadas de la Educación Especial en España». *Revista española de Pedagogía*, 41, 160, 215-246.
- POPLIN, S. (1991). «La falacia reduccionista en las discapacidades para el aprendizaje: duplicación del pasado por el reduccionismo del presente». *Siglo Cero*, 137; pp. 18-28.
- PUIGDELLIVOL i AGUADE, I. (1986). «Historia de la Educación Especial» (pp. 47-61), en *Enciclopedia Técnica de la Educación Especial*. Madrid: CEPE.

- PUYUELO, M. (1997). *Casos clínicos en logopedia*. Masson, Barcelona.
- ROCHE, R. (2000). «De l'exclusion à l'insertion: problématiques et perspectives» (pp. 81-89) en KARSZ (2000) (o.c.).
- ROJO, A. y otros (1998). «La era de la institucionalización» (pp. 27-36), en P. ARNAIZ. *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. Murcia: ICE/DM.
- SÁEZ, J. (1989). *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- (1997). «La construcción de la Pedagogía Social. Vías de aproximación «en A. PETRUS (Coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ, A. y TORRES, A. (1998). *Educación Especial I. (Una perspectiva curricular, organizativa y profesional)*, Madrid: Pirámide.
- SANTANA HERNÁNDEZ, R. (1994). «La planificación de la interacción del Alumnado sordo desde la perspectiva del Desarrollo Basado en la Escuela: el caso del C.P. La Angostura». *Qurrículum*, nº 8-9 pp. 173-196.
- SANZ DEL RIO, R. (1985a). *Integración escolar de los deficientes: Panorama Internacional*. Madrid: Real Patronato y Atención a Personas con minusvalías. Serie Documentos 2/85.
- (1985b). *El principio de normalización: término, concepto y ampliación*. Boletín del Real Patronato de Educación y Atención a deficientes, nº 2; pp. 5-15.
- SARASON, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos: Paidós*.
- (1998). *El práctico reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SCHHREEN BERGER, PH. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS.
- SEGUIN, E. (1932). *Jacobo Rodríguez Pereira, primer maestro de sordomudos en Francia*. Madrid: Edit. Francisco Beltrán.
- SEIVANTE, M<sup>a</sup> PAZ (1996). *Cicerón. Programa para la adquisición y desarrollo de la capacidad articuladora*. Edit. CEPE, Madrid. (Láminas para el entrenamiento fonético).
- SLEE (1998). «Las cláusulas de la condicionalidad: la acomodación "razonable" del lenguaje» (pp. 124-138), en L. BARTÓN. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TAGGER, N. (1993). *La communication avec un jeune sourd*. Presses Universitaires de Lyon.
- TETZCHNER, S. y MARTINSEN, H. (1993). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*, Edit. Visor, Madrid.
- THOMAS, H. (1997). *La production des exclus*. París: PUF.
- TOLEDO, M. (1984). «Historia de la atención a la persona diferente» (pp. 17-27), en VARIOS. *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana.