

todas ellas la formación de las parejas que no siempre funcionaron bien y hubo que hacer cambios hasta conseguir que funcionaran.

Y para finalizar me pregunto ¿será posible aprovechar la nueva coyuntura para cambiar la escuela?, ¿sabremos responder desde la escuela a la nueva situación que tenemos?, ¿serán nuevas prácticas innovadoras generalizadas y puestas en marcha?, ¿responderá el colectivo de docentes buscando alternativas a la nueva situación?, ¿será posible reinventarse la escuela de nuevo?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NEMIROVSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas alledaños*. Barcelona: Paidós.

TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. (2001): *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.

## Contribución 3: MODELOS INCLUSIVOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SORDOS EN CONTEXTOS BILINGÜES

María Gloria Ramos Ortiz (CEEE: Colegio de Apoyo a la Integración de Sordos "Rosa Relaño". Almería)

### RESUMEN

El Centro Específico de Educación Especial: Colegio de Apoyo a la Integración de Sordos Rosa Relaño de Almería desarrolla, desde el año 1999, un proyecto educativo basado en la educación conjunta (niñas y niños sordos y oyentes) y la intervención bilingüe (lengua castellana-lengua de signos española). El objetivo prioritario de este proyecto es el de promover al máximo el desarrollo de las capacidades de los alumnos sordos en los ámbitos lingüístico y curricular a través de la creación de un contexto, conjuntamente con el CEIP Freinet, en donde la diversidad de lenguas, de culturas y de experiencias sea considerada un valor y un recurso.

La escuela pública asumió desde su inicio la difícil tarea de eliminar las diferencias entre los ciudadanos, el reconocimiento de las diferencias individuales lejos de facilitar esa noble intención, se convirtió en la justificación para prácticas excluyentes, creando instituciones especiales, que ajustaban su denominación a las características de los alumnos y alumnas que albergaban. Con el noble deseo de reeducar y rehabilitar se segregó, se aisló, se separaron los alumnos y las alumnas llamados normales de otros que eran etiquetados como anormales. El recuerdo de un pasado todavía reciente debe servirnos para valorar el presente y apostar por un futuro mejor.

Las escuelas de sordos también olvidaron durante años las diferencias de sus alumnos y alumnas como miembros de un grupo social minoritario. Se alfabetizaba con un único método<sup>3</sup>,

3. Una revisión de las propuestas de enseñanza del lenguaje escrito a los alumnos sordos, bien sea con utilizando un método fonético o uno global, muestra que todas ellas parten de su desmutización, pretendiendo que digan y reconozcan cada letra simultáneamente. El lenguaje oral se convierte en requisito para acceder al escrito y en condicionante para lograrlo. Ante las dificultades existentes se adaptan textos reduciendo o simplificando y se evita el uso de textos socialmente significativos.

con un texto controlado y reducido, adoptando una única lengua, la utilizada por el grupo de oyentes que con la justificación de ser mayoritario, más es mejor, decidía sobre la bondad o no de tal elección. Poco a poco se va instalando la creencia de que la heterogeneidad es un mal inevitable situando las causas de esas diferencias en el propio niño o niña (deficiente auditivo) o en su entorno (falta de estímulos y falta de trabajo en el medio familiar). La escuela no conseguía eliminar, ni compensar esas diferencias de las que no era responsable.

Un día un Centro Específico de Educación Especial: Colegio de Apoyo a la Integración de Sordos "Rosa Relaño" de Almería, quiso escribir una historia diferente. En ese centro trabajaba un grupo de maestros y maestras cuyo objetivo era conseguir una respuesta educativa adecuada y de calidad para todos sus alumnos y alumnas.

Ser un centro específico suponía una cultura acumulada a través de los años. La formación inicial de los docentes dependía de la época en la que accedieron a la especialidad de Audición y Lenguaje. Los docentes con más años de experiencia habían comenzado su actividad en el ámbito de la Educación Especial después de un largo proceso de formación como maestros y maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica primero, y en Audición y Lenguaje después. Los tiempos cambiaban y aquella escuela debía adaptarse a los cambios sociales que acontecían.

*"La Educación Especial está sometida a un proceso de cambio que afecta no sólo a los aspectos teóricos, sino que también repercute en la dimensión teórica-práctica. Estos cambios están íntimamente relacionados con otros que ocurren en diferentes ámbitos de la vida social, en la misma naturaleza de los sujetos, en los aspectos metodológicos y, en definitiva, en los planteamientos educativos necesarios para abordar nuevas situaciones"* (Sánchez Palomino, 2000, pp. 65).

Sus profesionales buscaban respuestas para sus dudas participando en cursos, congresos, jornadas etc. quizás, les faltaba compartir y empeñarse en construir conocimiento conjuntamente. Durante años sus discusiones, centradas en cuál era el lenguaje que debían utilizar, dieron lugar a posturas en las que, ser oralista o no, equivalía a pertenecer a un grupo con mayor o menor prestigio y apoyo social<sup>4</sup>.

4. La educación de los niños y niñas sordos ha estado centrada en dos temas que continuamente se asocian: el sistema de comunicación (lengua oral- lengua de signos) y la modalidad de escolarización (centros específicos, centros ordinarios, integración combinada, etc.). Podríamos hablar de una primera época (siglos XVI y XVII) oralista y elitista en la educación de las personas sordas cuyo objetivo era que los sordos hablaran y a la que tiene acceso únicamente los hijos de la nobleza. En el siglo XVIII el oralismo dará paso al gestualismo comenzando a utilizarse en la educación de las niñas y los niños sordos un código formado por signos manuales. La educación individual reservada para los nobles dejó paso a la educación en grupo, donde asisten alumnos de toda clase y condición; al posibilitar el contacto de unos sordos con otros la lengua de signos se desarrolló considerablemente el impulsor de este cambio fue el abad De L'Épée. Existen dudas sobre si la estructura del código empleado por el abad se aproximaba a la de la lengua de signos actual o era parecida al bimodal (signos utilizados en la estructura oral). Durante un periodo que se extiende hasta finales del siglo XIX, dominó el gestualismo y personas adultas sordas se dedicaban a la enseñanza de otros sordos, pero no se lograron resolver los problemas educativos de los sordos, debatiéndose a escala internacional sobre cual era el sistema comunicativo más adecuado y eficaz en su educación.

En 1880 se celebra en Milán un Congreso en el que sus asistentes, sobre todo representantes oyentes de Francia e Italia, votaron la supresión de la lengua de signos. El Congreso cerró sus sesiones con el grito de un representante francés "Vive la parole" que ha dominado durante más de cien años la educación de los sordos. Otro suceso de gran relevancia se produce como consecuencia del Congreso: los adultos sordos son expulsados de las instituciones escolares.

Un siglo después el Congreso de Hamburgo (1980) reconoció que las conclusiones impuestas en Milán carecían de rigor científico. Una fuerte crisis a nivel mundial se produce en relación con la educación de las alumnas y alumnos sordos al constatar que a pesar de los esfuerzos del sistema educativo, y del intenso trabajo de maestros, maestras y otros profesionales, los rendimientos escolares del alumnado sordo eran muy limitados. Un siglo de oralismo tampoco había mejorado la respuesta educativa que se estaba ofreciendo a las alumnas y alumnos sordos, este fracaso provocó un fuerte cuestionamiento. Tal vez esa educación era válida para algunos, pero no parecía ser la más adecuada para la mayoría. Comienza un movimiento de valoración y defensa de la lengua de signos que favoreció la aparición de la primera experiencia de educación bilingüe (lengua de signos-lengua del país) en Estocolmo. En España los estudios de Marchesi (1987) y sus investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de las niñas

Comenzaron a pensar que debían transformar la diversidad existente en sus aulas en un valor. Fue mágico compartir la lengua de sus alumnos y alumnas. Los más pequeños y pequeñas eran capaces con sus manecillas de manifestar sus preferencias y deseos. Deletreaban su nombre e identificaban su signo y el de sus compañeros y compañeras. Era hermosa la lengua de signos. Y todos empezaron a aprender y valorar aquella lengua.

Lucharon para que su escuela fuera bilingüe siendo el primer centro de sordos de la Comunidad Andaluza que presentó un proyecto de bilingüismo en el que la Lengua de Signos y la Lengua Castellana eran valoradas y utilizadas por toda la comunidad educativa. Un acontecimiento de gran valor social se produjo: maestras sordas participaron en este proyecto. La relevancia de este acontecimiento se pone de relieve ante la situación vivida desde el Congreso de Milán en el año 1880, que había supuesto la prohibición de la lengua de signos y la expulsión de las personas adultas sordas de las escuelas.

Cierto día, algún docente preguntó: ¿sabemos cómo aprenden a leer y a escribir nuestros alumnos y alumnas? ¿aprenden todo lo que pueden o estamos limitando sus posibilidades? ¿sería posible enseñar de otra manera? ¿tenemos que hacer cambios en nuestras prácticas cotidianas? ¿podemos hacerlo solos o necesitamos ayuda?. Aquellas preguntas fueron recibidas con preocupación por sus compañeros y compañeras, existía cierto desacuerdo sobre el significado de los términos que debatían: *leer, escribir*. Volvieron la vista atrás y comprobaron como a lo largo de los años cada vez que se hablaba del lenguaje escrito de los alumnos y alumnas sordas se comenzaba señalando la importancia de las dificultades y las enormes limitaciones que dicho alumnado presentaba en su acceso a los textos escritos. El tema de la alfabetización de las niñas y niños sordos merecía la pena, era preciso evaluar si su proceso de enseñanza era facilitador o añadía más obstáculos en el acceso de sus alumnos y alumnas a la lectura y la escritura.

En pleno siglo XXI las personas sordas no podrán acceder a las Tecnologías de la Información y la Comunicación si no se desarrollan propuestas innovadoras que contemplen la alfabetización desde un punto de vista más amplio. Alfabetizar va mucho más allá de ser capaces de descifrar un texto, debe ser definida en términos políticos: *"el modo en que leemos el mundo siempre está vinculado con las relaciones de poder"* ( Giroux, 1992, pp.14).

El Sistema Educativo, y los profesionales que forman parte de él, deben contraer la obligación de entender la alfabetización como práctica emancipadora contribuyendo a que la sociedad escriba y hable el lenguaje de la diferencia. Aquellos maestros y maestras preocupados por optimizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, de las personas con discapacidad auditiva, como requisito imprescindible para contribuir a su mejor integración social y a la igualdad de oportunidades así lo entendieron, solicitando apoyo y colaboración al Centro del Profesorado de referencia, comenzando en el curso 1999-2000 un proceso de formación en su centro en el que todavía están inmersos.

Iniciaban un camino que apenas vislumbraban. Partieron de diferentes conocimientos iniciales y fue preciso andar y desandar el camino en varias ocasiones, en su andadura siempre se sintieron acompañados, apoyados y valorados por las asesoras de formación, que fueron capaces de aportar propuestas teóricas y prácticas y de lograr que el interés se mantuviera un

y niños sordos destacaron la necesidad de que accedan lo más tempranamente posible a un lenguaje, su lenguaje, la lengua de signos. La puesta en marcha de experiencias de innovación educativa bilingües en nuestro país es relativamente reciente, responden a una realidad: la existencia de personas sordas y al reconocimiento del derecho de las personas sordas a adquirir y usar la lengua de signos para poder participar en igualdad de condiciones y oportunidades desde el respeto a su especificidad.

Actualmente está fuera de discusión teórica la importancia de la lengua de signos como lengua natural de las personas sordas, pero en la vida diaria y en la práctica educativa permanecen resistencias, en muchas ocasiones no manifestadas abiertamente, que siguen transmitiendo un mensaje poco respetuoso con un grupo minoritario que conforma su vida desde la falta de audición y, que les permite justificar poder decir a los *otros*: esta mal ser lo que tú eres pero; está bien ser oyente, algo que tú no eres ni serás nunca, está bien ser oyente.

curso tras otro. Querían indagar y conocer diferentes alternativas de alfabetización inicial. Fue una sabia decisión: comenzaban a abandonar el reduccionismo de la educación de los niños y niñas sordos para entrar en el debate de Educación.

La colaboración y participación de un grupo de maestras del Centro de Educación Infantil y Primaria Freinet, en cuyas aulas se integran los alumnos y alumnas sordos, durante parte de la jornada escolar, se convirtió en su recurso más valioso y así poco a poco fueron dando forma a un proyecto común. En nuestro contexto bilingüe ¿qué papel tendría la lengua de signos en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura? Estamos alfabetizando en una segunda lengua (lengua castellana) sin dominar y en algunos casos sin conocer, la primera (LSE). El debate debía estar abierto, tenemos preguntas que únicamente podremos contestar reflexionando sobre nuestras prácticas docentes y sobre como aprenden nuestros alumnos y alumnas.

Compartieron espacios, construyeron pensamientos y aumentaron sus aprendizajes y motivaciones, estaban en un proceso colectivo de transformación de su realidad educativa *"El proceso de interpretación, construcción de significado y creación de sentido en relación con lo escrito deja de ser individual y se torna colectivo"* (Soler, 2003, pp. 49).

Durante el proceso fue preciso abordar con valentía: el cuestionamiento de la propia práctica con total honestidad y con el propósito de buscar lo mejor para el alumnado, el replanteamiento y análisis de las actitudes, creencias y actuaciones de los docentes tanto en las propias relaciones entre ellos, como hacía los niños y niñas sordos, la educación en general, la apertura a apoyos externos y el registro y análisis de sus prácticas en el aula.

Leyeron artículos y textos relevantes sobre Educación (inclusiva, bilingüe, monolingüe, etc.) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, sobre el concepto de discapacidad etc. ¡Son lectores y lectoras! Empiezan a acumular un pequeño capital de saberes construidos conjuntamente que continua creciendo poco a poco.

*"Si uno logra crear en propio provecho las mismas condiciones propicias para el aprendizaje que se propone brindar a los alumnos, no sólo se mejorará el propio desempeño docente sino que se comprobará que ello produce una gran satisfacción personal. Además, su entusiasmo y su motivación se contagiarán a sus alumnos"* (Ainscow, 2004, pp. 8).

No fue ni es fácil, no estuvo ni está exento de conflictos pero mereció y merece la pena. Ambos centros se han convertido en espacios de encuentro y debate, buscan el sentido de su modelo educativo, de su quehacer diario, reflexionan sobre sus sinsentidos y participan activamente de forma crítica y reflexiva escribiendo sus textos con palabras de igualdad y solidaridad.

Actualmente están comprometidos con el hecho de garantizar a las personas sordas el acceso a la cultura alfabetizada, a través de un proceso de análisis y reflexión sobre sus prácticas tratando, desde el inicio de la Educación Infantil, de crear un ambiente en el cual leer y escribir sean actividades naturales desarrolladas con propósitos y funciones reales de comunicación. Un ambiente en el cual la presencia de textos diversos favorezca el acceso a la cultura escrita.

El reto como docentes, en este contexto caracterizado por la diversidad: de lenguas, de culturas, de experiencias, de situaciones y de formas de organización, consiste en elaborar situaciones didácticas en las que la lectura y la escritura se conviertan en punto de encuentro para el alumnado sordo y oyente. La diversidad se convierte en un recurso y una ventaja educativa que favorece la interacción.

Un ejemplo de situación didáctica realizada en la experiencia fue la reescritura del cuento de Pulgarcito por niños y niñas de Educación Infantil en un contexto: bilingüe (LSE<sup>5</sup>-LC<sup>6</sup>) y de enseñanza conjunta<sup>7</sup>, reflexionamos sobre las lenguas utilizadas, el nivel de competencia lingüística

5. Lengua de Signos Española

6. Lengua Castellana

7. Alumnos sordos y oyentes comparten situaciones de enseñanza aprendizaje

y comunicativa, el texto producido y la relación entre LSE y alfabetización del alumnado sordo. Podemos decir que la reflexión y análisis de situaciones de este tipo (registradas en vídeo) nos están ayudando a avanzar en esos modelos educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, Mel: "Innovaciones en el campo de las necesidades educativas especiales". En Documentos. RIE, Red de Inclusión Educativa, <http://www.inclusioneducativa.cl/rie.htm>, abril/2004, pp. 8.
- GIROUX, Henry: "La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia". En GIROUX, Henry y FLECHA, Ramón: "Igualdad educativa y diferencia cultural". Barcelona, El Roure, 1992, pp. 14.
- SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio: "Educación especial. Respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad". Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2000, pp. 65.
- SOLER, Marta: "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador". En TEBEROSKY, Ana; y SOLER, Marta (coord.): "Contextos de alfabetización inicial". Barcelona, ICE-Horsori, 2003, pp. 49.

### Contribución 4:

## INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. RETO ANTE LA DIVERSIDAD DE LOS CONTEXTOS ESCOLARES

Catalina Barragán Vicaria (Centro del Profesorado de Almería)

### RESUMEN

La mejora de las prácticas educativas de los docentes y su desarrollo profesional lo consideramos vinculados a sus posibilidades de formación y a su concienciación e implicación en procesos formativos como uno de los pilares básicos.

Igualmente, consideramos que los procesos formativos desarrollados tienen que atender a la diversidad del profesorado y la cultura docente de cada uno de los contextos educativos, facilitando a su vez, desde el asesoramiento, grupos de apoyo y redes profesionales que ayuden al profesorado en la construcción de conocimiento pedagógico compartido (teórico y práctico). Estos procesos deben basarse en la reflexión y el análisis de la práctica educativa durante un tiempo largo y sostenido para que se conviertan en cambios e innovaciones en los centros.

Abordar la formación del profesorado hoy día implica asumir que esta formación debe enfrentarse a una realidad, social y educativa, compleja y diversa. Nuestros centros educativos son diversos y los contextos en los que están insertos también (diversidad intercentros). Pero además, hay que considerar la diversidad dentro de las propias instituciones educativas (diversidad intracentros): diversidad del alumnado y diversidad del profesorado, principalmente. Por tanto, vamos a tomar como referentes de la formación al alumnado y al profesorado, sin menoscabo de la influencia del contexto político y social en la educación.