

## **Integración del niño sordo en la educación inicial**

*Silvana Veinberg y Marisa Macchi*

*El significado de la palabra “integrar” no se restringe a los “alumnos con necesidades especiales”<sup>1</sup>, sino que también abarca a aquellos que provienen de diversas culturas o a quienes provienen de aquellos sectores marginales relegados por la cultura propia. Entonces, ¿cuál es el significado global de la palabra “integración” y de qué manera se emplea cuando se la usa en la escuela? ¿Cuáles son los parámetros para enseñar en una clase con “alumnos integrados”? ¿Cuáles son los parámetros para definir qué alumnos tienen “necesidades especiales”? ¿Cuáles serían las ventajas de seleccionar o reducir los contenidos para aquellos alumnos que no presentan las mismas características que la mayoría? Y si es así, ¿en qué lugar queda la integración? Una vez planteada la problemática general, se abren nuevas preguntas, más específicas: ¿En qué consiste la integración de un niño sordo? ¿Cómo ha sido, a través de la historia, entendida la integración?*

Toda planificación y proyección de contenidos para la enseñanza consiste en la elaboración predictiva de una serie de actividades relacionadas entre sí según un grado creciente de dificultad, secuenciadas. Existe aún una instancia previa a esta tarea: la recolección de datos teóricos y datos reales. El docente debe contar con cierto detalle de las características de los nuevos integrantes del grupo para poder diseñar anticipadamente el trabajo del año. Esta recolección de datos funda los primeros interrogantes, que se pueden sintetizar de la siguiente manera: ¿Cómo está conformado el grupo? ¿Cuáles son sus conocimientos previos o sus experiencias? ¿Cuál va a ser el punto de partida? Los docentes que incorporan a su grupo a los alumnos denominados “de integración” inmediatamente se enfrentan a nuevas preguntas como: ¿Qué metodologías son las apropiadas para trabajar con los alumnos “integrados”? o ¿Qué contenidos se deben enseñar a los alumnos “integrados”? o ¿Cómo se deben seleccionar los contenidos para estos alumnos?

---

<sup>1</sup> Esta denominación no define a un grupo de niños, y por eso debería decir “aquellos niños a los que se los define como con necesidades educativas especiales”. A fin de no redundar en la aclaración, los denominamos “niños o alumnos con necesidades especiales”.

Algunas preguntas requieren de definiciones teóricas, puesto que apuntan a definir al grupo, las características, las necesidades particulares de los alumnos y las necesidades especiales, para el caso que en el grupo haya alumnos “de integración” o alumnos “integrados”. El docente se planteará: ¿Cuáles son los alumnos “integrados”?, pero antes: ¿A qué se denomina “integrar”? ¿Cuál es el uso con el cual esta palabra circula? ¿Tienen el mismo significado las palabras “integrar” e “incluir”?

### La integración y la inclusión: delimitación conceptual

La palabra “integrar” viene del adjetivo latino “integer, -egra-egrum” que significa “entero” o “intacto”. El verbo y el sustantivo (“integrar”/“integración”) datan del siglo xvii, tal como los conocemos actualmente. El diccionario de la Real Academia Española define “integrar” como “constituir las partes de un todo”, y en una segunda acepción, “incorporarse a un grupo para formar parte de éste”. “Íntegro”, por otro lado, es aquello que “no carece de ninguna de sus partes”. Las ideas de relieve en estas definiciones son, por lo tanto, la relación que existe entre un *todo entero* y *las partes que conforman a ese todo, equitativamente, y le dan una identidad*.

Si se contrasta el significado y los usos de “integrar” con los de “incluir” se puede observar que, si bien parecen presentar ideas semejantes, no son sinónimos. “Incluir” (del latín “includere”, *encerrar un objeto dentro de algo*) significa “todo aquello que está agregado a un grupo”. Será bueno observar, entonces que el término “incluir” se aproxima más a la idea de “asimilar” que a la de “integrar” ya que reviste el sentido de “poner algún elemento extraño de un grupo dentro de un grupo y hacerlo formar parte de éste”. Aquello que está incluido está encerrado dentro de un grupo, en cambio aquello que está integrado forma parte del grupo, es parte del entero.

### **El contraste del significado de “incluir” e “integrar”, ¿tiene incidencias en la práctica educativa?**

Entender que los alumnos con necesidades especiales “están incluidos” a las escuelas, o interpretar la palabra “integrar” como “incluir” son, por lo tanto, variables de decisión que afectan directamente a la relación de los niños con el resto del grupo y con su propia

educación. Pensar en alumnos incluidos y no integrantes de un grupo es invitar a un grupo de niños para que compartan un espacio físico (y así queden encerrados en otro grupo) sin que se modifique este grupo y, por lo tanto, imponerles una modalidad de trabajo ya adoptada, sin la previa consideración acerca de la posible adaptación a las necesidades del núcleo ingresante. Tal situación provocaría un grupo de alumnos excluidos del diseño educativo dentro del cual se encuentran presentes. Por el contrario, pensar en la palabra “integrar” implica la necesaria modificación del grupo, entendido como una suma de integrantes que poseen necesidades particulares y compartidas. Este nuevo grupo presenta características únicas que surgen de las particulares de sus distintos componentes. Así, es necesario medir consecuencias de las diferencias terminológicas: no son pares opuestos “integrar” y “excluir”. Es posible que haya niños dentro del sistema educativo que no compartan aulas con otros niños pero que posean una educación acorde a sus necesidades, mientras que no son pares opuestos “incluir” y “desintegrar” ya que puede haber niños con necesidades especiales incluidos en un espacio físico con niños que no tienen necesidades especiales y sin embargo no formar parte un todo integrado. “Integrar” es promover la participación de las personas en función de sus características individuales, de sus intereses, de sus capacidades y de sus necesidades educativas.

Son muy frecuentes los casos en los que la integración se transforma en una inclusión: por ejemplo cuando el mismo sistema educativo que propone la integración incluye en la categoría “alumnos con necesidades especiales”, de manera indiscriminada y como si fuera un grupo continuo y homogéneo, a alumnos sordos, ciegos, con discapacidades motrices o mentales. De este modo se proponen métodos pedagógicos, tratamientos para los niños con necesidades especiales como si estos formaran un grupo con idénticas necesidades y, sin embargo, un discapacitado motor es tan diferente de un sordo como lo es de un no discapacitado. Un niño sordo no necesita ni rampas ni talleres protegidos, del mismo modo que los niños con discapacidad motora no necesitan un idioma visogestual para comunicarse. Si bien todas las personas son diferentes entre sí y por lo tanto cada persona sorda es diferente de otra persona sorda u oyente, **existe un común denominador en las necesidades del grupo de personas sordas: la necesidad de comprender y ser comprendido por medio de una lengua accesible y la necesidad de desenvolverse en un ámbito culturalmente visual.** En el caso del los niños sordos, ser

integrantes del sistema educativo implica la disponibilidad de un ambiente lingüístico y cultural en el que se puedan desenvolver naturalmente, socializarse e identificarse con sus pares.

## **Los objetivos de la escuela**

**Otras preguntas que se formula el docente, tienen relación con** la metodología para la incidencia en el aprendizaje de los niños. Estas preguntas tienen su genealogía en otra, aún más esencial : ¿Cuáles son los objetivos de la escuela en general? Y luego, ¿qué espera la escuela de estos alumnos “integrados”?

**En sus respuestas no faltará la intervención del docente en el acto de enseñar.** De la selección de temas y secuenciación de tareas que este produzca surgirán los métodos que deberán atender las características particulares junto con las necesidades generales del grupo.

En una educación integradora los objetivos de la educación general no deberían ser diferentes para los distintos grupos de niños: *estimular la conciencia ciudadana, para la integración, la movilidad y los intercambios con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, en un proceso de justicia social, y respeto a la diversidad cultural*<sup>2</sup>, es un derecho que debe ser contemplado para todo niño sin distinción de ningún tipo. La individualidad de cada sujeto y la característica o especificidad de los diferentes grupos, se toman en cuenta dentro del marco del objetivo general de la educación. En una educación integrada se busca un ámbito propicio para el mejoramiento de la educación: así, si bien los niños del norte de la Argentina deben alcanzar los mismos objetivos escolares que los niños del sur, existen adaptaciones. Por ejemplo, los recesos escolares y los contenidos se modificarán en relación a las necesidades de los grupos por pertenecer a distintos sectores geográficos (o culturales, o sociales, o económicos). Sin embargo, se plantean objetivos diferentes para la educación especial ya desde los lineamientos curriculares: cuando se revisan los objetivos generales de la educación especial de la Provincia de Buenos Aires se puede observar que la delimitación terminológica cae, en ciertas oportunidades, en prácticas falaces. Si revisamos los objetivos generales de la Ley Federal de Educación de

---

<sup>2</sup> Extraído del documento del 1º Foro Educativo Mercosur, junio de 2004.

la República Argentina, en relación a las personas con necesidades educativas especiales, el objetivo que se plantea es *atenderlas desde la detección en servicios prestados en centros de educación o escuelas y brindar una formación normalizadora e integradora orientada al desarrollo integral de la persona y una capacitación laboral.*

Vemos aquí cómo se desplaza la idea de integrar hacia otras: en el caso mencionado “integrar” se superpone con “rehabilitar” y es por eso que aparecen en los artículos las palabras “detección”, “servicios” “formación normalizadora e integradora” junto con “desarrollo integral de la persona”.

### **Los alumnos con necesidades especiales**

Este grupo de alumnos son denominados “alumnos con necesidades especiales o alumnos integrados”. Reflexionemos, una vez más, cómo se construye esta denominación: *alumnos integrados* no significa *alumnos integrantes*. No se otorga a estos alumnos el lugar de *sujetos que integran un todo* sino el de *quienes reciben la acción de otro*. Es el grupo mayoritario el que ejerce la acción de integrar a los alumnos y por eso se usa el participio “integrados”: los alumnos son “integrados por el resto de la sociedad”.

Todas estas palabras que se filtran en el discurso institucional se apartan del objetivo primero de integrar: se ligan más a la idea de incluir o asimilar: agregar o encerrar a un grupo dentro de los límites de otro que es mayoritario e impone sus condiciones para la aceptación. El grupo mayoritario asimila al otro grupo para normalizarlo, para atenderlo, para brindarle servicios. El otro grupo es asimilado, es normalizado, es, en últimos términos, el grupo “integrado”.

***Alumnos con necesidades educativas especiales, es una expresión que ha sido acuñada para definir a aquellos alumnos que no entran dentro del modelo para el cual los maestros han sido formados. Esta situación es grave, si se tiene en cuenta que los maestros se forman para atender a niños pensados generalmente como seres que en el futuro podrían ser maestros ellos mismos, es decir, que llegarán a ser alumnos del sistema de educación superior. La gravedad del tema reside en que la mayor parte de los alumnos que están a cargo de estos docentes se encuentra en una situación de exclusión social que difícilmente puedan sortear para cumplir con las expectativas del***

**sistema educativo formal de la manera en la que se encuentra planteado. Niños pobres, niños que provienen de otras culturas, niños con discapacidades físicas y/o mentales, niños con otras lenguas, ejemplifican a este “grupo” de alumnos que ha quedado excluido del pensamiento de la educación general. Las necesidades educativas de estos niños son “especiales” porque no han sido descritas dentro de los parámetros de la pedagogía general. Sin embargo, la definición de “alumnos con necesidades educativas especiales” contempla sólo a aquellos alumnos que presentan alguna particularidad física que generalmente tiene relación con la falta: la falta de visión, de audición, la falta de habilidades mentales y la de habilidades motoras, medidas a partir de un modelo de normalidad. El sistema educativo que ha formado docentes con necesidades especiales, ha agrupado a estos niños en una suerte de conjunto homogéneo para los cuales ha creado escuelas “especiales” o ha diseñado estrategias para su inclusión<sup>3</sup> en las escuelas “comunes”. Esto conlleva una sola dirección en la construcción de subjetividades y de identidades sociales: si no se piensa en un grupo formado por niños diferentes con idénticos objetivos, en intercambio multidireccional, es decir, como un aporte en la incidencia sobre el resto del grupo, se cae en un discurso altamente discutible, que plantea apertura de espacios para niños que tienen deficiencias y se aparta de este modo, automáticamente, de la idea etimológica y referencial de la palabra “integrar”.**

### **La escuela, ¿un centro para rehabilitar o para enseñar?**

La escuela rehabilitadora presenta ayuda, colaboración en un tratamiento médico del alumno. Desplaza, corre del lugar a la escuela, ubica la función escolar en el tratamiento en lugar de enseñar. Educar es, como surge de los lineamientos curriculares “ un proceso en el cual se desarrolla las potencialidades del hombre tanto como personalidad individual como integrante de una comunidad”. Así también en los lineamientos curriculares se define el conocimiento como “la serie de representaciones que el hombre que aprehende el mundo puede construir ”. Comprender significa construir sentido y conocer valorando el objeto en su interacción con el mundo. Las representaciones se construyen en la interacción dialéctica

---

<sup>3</sup> La palabra “inclusión” está utilizada en este contexto de manera deliberada.

de las propias experiencias y las de los otros miembros de la sociedad. Para que un niño discapacitado<sup>4</sup> sea un integrante del sistema educativo es secundario que esté incluido en un grupo de niños sin discapacidad pero es primario el hecho de la consideración de sus necesidades y la socialización desde sus experiencias y sus modos de aprehender el mundo. En esa dirección es que la escuela tiene que trabajar por la integración desde el respeto y la valoración de las experiencias del niño y desde la posibilidad de confrontar estas experiencias con sus pares, es decir, con otros miembros de la sociedad. Esto tiene también un anclaje en el eje de la formación ética de la educación inicial que propone general actividades de reconocimiento y respeto que favorezcan la identidad, la autoestima, los valores de convivencia y el valor del hábitat.

### **El niño sordo: integrante de la educación inicial**

¿Cuáles son las características generales de los alumnos sordos<sup>5</sup>, es decir, las que se pueden predecir a partir del conocimiento de la realidad con la que un niño de estas características se enfrenta y cuáles son las de cada caso particular?

Se puede, a priori, diferenciar dos grupos de niños sordos que presentan distintos desarrollos, sobre todo en la etapa temprana: *los niños sordos hijos de padres sordos* y *los niños sordos hijos de padres oyentes*. Esta diferencia de situación determina en buena medida su desarrollo: *el niño sordo hijo de padres sordos* que usan la lengua de señas, tiene un acceso a la comunicación y al idioma que es equivalente al del oyente. El idioma difiere porque los padres sordos para comunicarse entre sí y con su hijo lo hacen por medio de un canal visogestual en lugar de oral auditivo, idioma que en Argentina se denomina Lengua de Señas Argentina (LSA). Este niño llega a la educación inicial en condiciones similares a las de los niños oyentes, es decir, con un alto desarrollo de la adquisición de una lengua. Por lo tanto, los maestros que compartan la misma lengua con los niños sordos podrán

---

<sup>4</sup> El término discapacitado o la frase “niño con discapacidad” es utilizado en este caso dentro del marco de las definiciones tradicionales a las que hemos hecho referencia.

<sup>5</sup> Convenimos en que el niño sordo presenta una pérdida parcial o total de la audición en la que aún con amplificación, la señal auditiva es distorsionada e incompleta y la lectura labial resulta ambigua y difícil o imposible de interpretar. La audición en estos niños no es útil a efectos de la comunicación. El niño hipoacúsico, por otro lado, es aquel niño que posee una disminución de la audición que mediante amplificación y/o entrenamiento auditivo responde a patrones de desenvolvimiento semejantes a los del niño oyente. Entendemos que las necesidades de ambos grupos son en ocasiones diferentes

trabajar con ellos los mismos contenidos curriculares que los niños oyentes teniendo en cuenta que el idioma que los niños emplean desde el seno materno es la Lengua de Señas Argentina y que no tienen dificultades para expresarse ni para realizar narraciones, descripciones o explicaciones y responden a las actividades del mismo modo que cualquier otro niño . El segundo grupo, *los niños sordos hijos de padres oyentes* (que representan el 95% de los casos), presenta una historia de vida diferente. En su mayor parte, la detección de la sordera es tardía (entre los 2 y los 3 años promedio) y los padres no reaccionan inmediatamente en una dirección de estimulación y contacto con adultos sordos para que los niños aprendan su idioma en el mismo tiempo, con la misma naturalidad que el resto. Generalmente los padres se resisten al aprendizaje del idioma visogestual de sus hijos. Esto significa que mientras el resto de los niños tiene contacto con un idioma cualquiera (inglés, francés, italiano, o lengua de señas argentina) estos se comunican solamente con sus padres en una forma precaria y absolutamente privada pero no tienen acceso a las normas de los idiomas ni a sus empleos. Los niños llegan así a la escuela sin el desarrollo del idioma ya que el lenguaje se pone en funcionamiento al estar en un medio lingüístico. Esto hace que cuando llegan a la escuela no pueden entender ni la lengua oral porque no escuchan, ni la lengua de señas porque no han adquirido la LSA. En consecuencia, en muchas oportunidades los niños no logran cumplir con los objetivos de los cursos y por lo tanto, los maestros tienden a entender que tienen problemas extras que les impiden la comprensión mientras lo que impide la comprensión es un tema estrictamente lingüístico y no cognitivo. Estos niños no tienen, desde lo lingüístico, lo visual y a veces lo psicoafectivo, posibilidades de identificarse con un adulto porque ni sus padres ni sus maestros son sordos y los vínculos con los adultos oyentes son muy limitados lingüísticamente. Es por eso que este grupo tiene escaso acceso a la función lúdica del lenguaje<sup>6</sup>

Las experiencias en países desarrollados muestran que a través de la proximidad de adultos sordos en los primeros años de vida de los niños sordos<sup>7</sup>, la detección y los juegos de estimulación temprana junto con un adecuado programa curricular<sup>8</sup> los niños sordos

---

<sup>6</sup> . Recordemos que la narración de cuentos, los juegos de palabras y las poesías son, entre otras, las herramientas que crean un vínculo afectivo con el lenguaje y con el mundo adulto.

<sup>7</sup> Esta proximidad lleva consigo el contacto con un idioma y una socialización acorde al desarrollo cognitivo del niño.

<sup>8</sup> Un sistema adecuado es aquel que respeta las necesidades de los niños sordos en las escuelas: la presencia de sordos adultos dentro de los establecimientos, la necesidad de que las maestras sepan lengua de señas y

alcanzan iguales objetivos que los oyentes: rinden los mismos exámenes anuales, sin adaptaciones, estudian distintos idiomas y se desarrollan en todos los aspectos de manera comparable a los niños oyentes. La integración no puede dejar de lado que los objetivos para el trabajo de este grupo deben ser equivalentes al del resto de los niños aunque las lenguas difieran. De lo contrario, integrar se transforma, inevitablemente, en el acto de incluir.

### **Características históricas de la educación de los niños sordos en Argentina<sup>9</sup>**

En diversos estudios del área de la didáctica se considera que la enseñanza es un proceso por medio del cual las pretensiones educativas del docente actúan sobre las condiciones de la realidad<sup>10</sup>. El agente educativo analiza el funcionamiento de lo real y articula su visión crítica según los contenidos de aprendizaje. Sin embargo, la percepción de esa realidad y de esas pretensiones educativas no son directas sino que están mediadas por un proceso simbólico. Esto significa que entre la percepción de esas condiciones de realidad y las pretensiones educativas de cada docente existe un proceso de construcción de significaciones previas acerca de qué es enseñar, cuál es la tarea específica del docente y cuál es el rol de los alumnos.

Así, a principios de siglo pasado, la educación se entendía como mera transmisión de conocimientos. Bajo este significado, el docente era un transmisor de contenidos y los alumnos una suerte de recipiente que debía llenarse con la sabiduría del maestro. Esta noción se desplazó, luego, y por los años sesenta el docente pasó a ser un guía hacia la construcción del aprendizaje. La tarea de los alumnos cobró nuevo protagonismo ya que pasó de ser una actividad pasiva de recepción a construir activamente un saber.

De modo similar, la educación de los niños sordos es una consecuencia directa del significado simbólico construido por los docentes en relación con la sordera, con el alumno sordo, con su propio rol como docente y con el proceso de enseñanza-aprendizaje planificado. Si se presupone que escolarizar a un niño sordo es reparar una enfermedad, la

---

trabajen con ellos en su propio idioma y de que sus compañeros también se comuniquen con ellos en lengua de señas.

<sup>9</sup> Veinberg, Silvana (2000) *“La cultura visual en la discapacidad auditiva”*, en Havlik, J (ed), *Discapacidad e informática. Fundamentos y aplicaciones*, Novedades educativas, Bs. As.

<sup>10</sup> Contreras Domingo, José, *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Akal, Madrid, 1990 (Cap 1)

palabra "educar" desplaza su significado hacia la idea de "rehabilitar". Esta perspectiva circuló en nuestro país durante más de un siglo. Trazaba un paralelo entre la ausencia de lengua oral y la ausencia de lengua y recortaba su objeto de enseñanza en el español oral. Ante las dificultades emergentes para aprender el español oral se pensaba que, en consecuencia de su déficit auditivo, los niños sordos tenían dificultades para pensar<sup>11</sup>. La metodología de enseñanza construida desde esta representación consistía en la repetición de sonidos a base de estímulos sonoros<sup>12</sup>. La tarea del docente de esta escuela, denominada "oralista", era hacer que los sordos hablaran<sup>13</sup>. Para esto empleaban dos métodos: el *oral unisensorial*, basado exclusivamente en la estimulación del resto auditivo y el *oral plurisensorial*, que admitía, en el trabajo con la persona sorda, el apoyo en los otros sentidos (tales como la vista y el tacto). La aplicación de esta metodología, convertida en un proceso extremadamente largo y fatigoso no obtuvo resultados positivos. Por medio del método oral el acceso a la lengua hablada era extremadamente limitado para los niños sordos, aún usando los mejores equipos de amplificación y luego de extensos programas de entrenamiento de lectura labial<sup>14</sup>. Desde una perspectiva lingüística se entiende que esta educación es monolingüe y oralista ya que pretende enseñar solamente el idioma español desde el español en su forma oral.

A partir de los escasos resultados que se observaron en el empleo de este tipo de filosofías educativas se comenzó a usar un oralismo complementado con formas manuales, sistema cuya función consistía en hacer posible la percepción del habla a través de la vista,

---

<sup>11</sup> Machado, Emilia y Massone, María Ignacia, Lengua de señas argentina, Edicial, Bs. As, 1994

<sup>12</sup> *Esta postura es descartada por los lingüistas, en general. Ya Ferdinand de Saussure en su "Curso de Lingüística General" descartaba la idea de que el aparato vocal humano tuviera funciones específicas para la lengua y pensaba en las señas de las personas sordas como un ejemplo de lenguaje no oral: "No está probado (...) que nuestro aparato vocal esté hecho para hablar como nuestras piernas lo están para andar (...) Así, para Whitney, que asimila la lengua a una institución social en igualdad de condiciones a todas las demás, es por azar, por simples razones de comodidad por lo que nos servimos del aparato vocal como instrumento de lengua: los hombres habrían podido escoger de igual modo el gesto y emplear imágenes visuales en lugar de imágenes acústicas"* (pág. 36) en De Saussure, Ferdinand, Curso de lingüística general, Nuevomar, México, 1982 .

<sup>13</sup> El largo proceso empleado en este aprendizaje hace que algunos niños sordos tengan dificultades en su desarrollo neurológico y cognitivo dado que, mientras la evolución del resto de los niños está marcada por la adquisición de una lengua en sus tres primeros años de vida - y en consecuencia por el desarrollo de las funciones cerebrales normales - por medio de una interrelación cotidiana con la lengua que escuchan, los niños sordos están sujetos a una educación lingüística basada en repetición de sonidos o palabras sin contacto global con el uso del idioma y sus estructuras gramaticales y las reglas de uso del idioma. Las implicancias de esta educación incidirían en el retraso cognitivo de estos niños ya que no podrían desarrollar las conceptualizaciones abstractas que el resto de los niños formulan a través del lenguaje.

<sup>14</sup> Veinberg, Silvana, Óp. cit.

desambiguar y compensar las limitaciones de la lectura labial. Este sistema constaba de un componente de lectura labial y un segundo de complementos manuales.

Se intentaba acercar “el mundo de las personas sordas al mundo de las personas oyentes” por medio del *bimodalismo* que suponía el uso simultáneo de la lengua española oral y signos de la Lengua de Señas Argentina (LSA). El alumno sordo recibía, entonces, los signos de la LSA pero con una estructura propia del español oral. Este “pseudoidioma” se empleaba solamente en los contextos escolares y el alumno no accedía a éste sino a través de un aprendizaje. De este modo, los alumnos que a temprana edad comenzaban a comunicarse por medio de la Lengua de Señas Argentina, debían aprender una lengua visual artificial para pasar, luego, a los contenidos escolares. El “Español Señado”, que es como se denomina este código artificial tampoco logró buenos resultados. Su empleo implicaba el desconocimiento tanto de la LSA como del proceso de aprendizaje que el alumno debía realizar en la construcción del español como lengua segunda

En la actualidad, a partir de las investigaciones en las áreas de antropología, sociología, psicología y lingüística, se considera que el niño sordo es un sujeto bilingüe, y que su educación debe estar diseñada desde el bilingüismo y el multiculturalismo, teniendo en cuenta que los sordos son miembros de una comunidad lingüística y cultural, cuya lengua primera o materna es la Lengua de Señas Argentina (LSA).

### **Educación bilingüe para los niños sordos**

La educación de los sordos ha sido históricamente definida a partir de un mismo eje: la lengua. Las diferencias entre las posturas educativas han girado alrededor de cuál es la lengua de la escuela, en qué lengua deben aprender los niños, cuál es la lengua primera y cuál la segunda. Los cuestionamientos que hoy se le hacen a la enseñanza de las lenguas orales en las escuelas de sordos, se dirigen ahora a encontrar “el camino de la educación de los sordos” en las lenguas de señas. Las lenguas de señas como lenguas naturales, las otras lenguas (orales y escritas) como lenguas segundas. De esta concepción deriva la definición de “educación bilingüe” para los niños sordos.

Es imprescindible replantear esta definición, ya que corremos el riesgo de concentrarnos una vez más en el eje que ha dirigido la educación de los sordos hacia una

sola dirección. Aunque la concepción sobre primera lengua y segunda lengua planteadas en la educación bilingüe para los sordos puede ser correcta, ésta está basada sobre análisis mucho más profundos acerca de los sordos y la sordera, los otros y nosotros, el concepto de diferencia, de pedagogía en general y de educación especial y la formación docente. Al definir la educación de los sordos debemos revisar nuestras ideas sobre la educación general y sobre la población escolar que se encuentra en el proceso de educación formal.

La educación bilingüe para sordos deberá considerar el diseño de una escuela accesible lingüísticamente a través del uso de la lengua de señas, pero eso no será suficiente si no está pensada para que sea visual y culturalmente accesible. Los niños sordos solo podrán apropiarse de la escuela y aprender en una escuela accesible para ellos.

Una escuela accesible para los niños sordos contempla el respeto por la cultura de la comunidad sorda e implementa un entorno lingüístico apropiado para el niño sordo, que le da la libertad más fundamental: comunicarse en su propio idioma. De este modo, luego de desarrollar su lengua, el niño sordo podrá poner en funcionamiento todas sus capacidades lingüísticas y aprender cualquier otro idioma desde la lecto-escritura.

La implementación de este tipo de filosofía en la educación escolar se organiza lingüísticamente teniendo en cuenta que la Lengua de Señas Argentina debe circular en el establecimiento educativo tanto como idioma-herramienta para la enseñanza de los contenidos curriculares generales, como en los momentos de entretenimiento y que el español escrito (español como lengua segunda)<sup>15</sup> debe constituir un objeto de estudio que lleve un proceso de aprendizaje similar al que se emplea para la enseñanza de las lenguas extranjeras, por ejemplo inglés, francés o italiano. La organización escolar debe contemplar la inclusión de miembros de la comunidad sorda capaces de transmitir modos de desempeñarse en el mundo de manera visual, con los cuales los niños puedan identificarse, y debe incluir en el *currículum* las adaptaciones necesarias para que su cultura visual y su lengua se vean reflejadas en él.

## **El problema de la educación**

---

<sup>15</sup> Se denomina Lengua segunda a aquella lengua no materna, aprendida en el país donde está oficializada, por ejemplo, un niño argentino estudia una lengua segunda si estudia francés en Francia. Lengua extranjera, en cambio, es aquella lengua cuyo aprendizaje se produce en un país en el cual no se la emplea: un niño argentino estudia francés en argentina.

Para concluir con esta presentación de generalidades en relación a la integración de la educación se debe presentar claramente el problema a considerar como un problema educativo: y en esta dirección, el programa de educación de los niños sordos, del mismo modo que la de los niños que habitan zonas rurales, o de los aborígenes o de los inmigrantes, etc, debería contener los mismos objetivos que la planificación pensada para la mayoría y la manera de llevar adelante tales objetivos es planificando, analizando y evaluando, conjuntamente con sordos adultos, el trayecto formativo de los niños. El punto de partida no puede ser otro que el concepto de una educación plena y participativa, alejada, por un lado de las ideas relacionadas a la beneficencia, de la unidireccionalidad, de las rehabilitaciones o del parámetro del niño que oye. La necesaria inclusión en este marco de un proyecto bilingüe y multicultural se relaciona con la manera de transmitir todos los conocimientos, dado que el idioma es a la vez herramienta y objeto. El aprendizaje desde la lengua de señas constituye el único puente para que los niños puedan participar activamente de su educación, al mismo tiempo que aprenden el idioma español desde la lectoescritura, y con las estrategias visuales que la institución adopte para que los niños se apropien de su entorno.

### **Lo que la familia, la maestra y la escuela no deben ignorar.**

El conocimiento que debe tener el grupo de trabajo educativo del niño sordo y de su familia no dista, desde una primera perspectiva, del saber de un grupo que trabaja con niños oyentes. Las escuelas, los maestros y los padres de los niños oyentes conocen las características de los pequeños de esa edad y dentro de esas características evalúan qué elementos permiten que los niños adquieran, con placer, conocimientos de sí mismos y de sus cuerpos, de los otros, del barrio, del planeta y de lectoescritura. Todos estos aprendizajes se van construyendo desde el juego y desde el acto de generar entusiasmo en los niños para descubrir el mundo todos los días.

La escuela crea lazos con la comunidad de padres tan fuertes que en muchas oportunidades los padres hacen amistad entre ellos y contribuyen en las actividades, en los materiales y hasta actúan en los actos escolares. Del mismo modo, un grupo que trabaja

con niños sordos debe construir sus primeros pasos en lograr un conocimiento del niño pequeño y, sus segundos pasos, las características específicas del niño sordo. El estrecho contacto con la familia le permitirá al grupo docente y directivo de la institución tener datos sobre la historia del niño y saber, por ejemplo, si tuvo o no acceso a la LSA o si los padres lo estimularon lo suficiente para que el niño llegue al jardín con experiencias de comunicación previas. Cuáles son las cosas que les gustan, que los hacen reír, que los divierten, cuáles son las cosas que les proporcionan temor o inseguridad, qué relación tienen con otros niños de su edad.

Una vez entablado ese lazo de acercamiento y conversado con los padres sobre las características de los niños sordos en general, las costumbres de los sordos adultos y cómo se reúnen para entretenerse y divertirse, los contenidos de la escuela no deben modificarse, sino que deben ser accesibles para estos niños acorde al lenguaje al cual estos pueden acceder (LSA) . La información del funcionamiento del colegio, la información sobre los horarios, los timbres luminosos para que ellos conozcan la finalización del tiempo de tareas, todos los elementos deben ser pensados para que los niños vean el mundo cotidiano y no para que los niños oigan instrucciones. No se debe esperar que los niños accedan a la información si no es transmitida por un canal visogestual y si no es observada, “leída” o decodificada por el propio niño.

Los contenidos de este período deberían acercarle herramientas para el pasaje posterior al primer año de EGB: acercarle elementos que preparen al niño para el acceso posterior a la lectoescritura, es decir conocimientos de prelectura y preescritura. Es necesario, en este momento, detenerse a pensar sobre qué se enseña cuando se enseña prelectura y preescritura, qué se enseña cuando se enseña lectura y escritura en general y qué se enseña cuando se enseña lectura y escritura a un niño sordo. Cuando se enseña prelectura y preescritura, se enseña a leer y a escribir con algunos préstamos. Si el niño oye, la maestra es quien decodifica en forma oral y luego, también en forma oral, comienza a reflexionar junto con ellos acerca de los contenidos de la lectura: de este modo el niño es alentado a construir significado a partir de un texto escrito. También de forma oral lo insta a escribir su nombre, a dibujar garabatos, a dibujar y explicar su simbolización , a realizar descripciones y narraciones de anécdotas, a dramatizar situaciones, etc.

Si el niño no oye, la maestra debería realizar un camino semejante en el idioma que el niño sí puede entender (LSA) pero la lectura y escritura posteriores significarán para el niño aprender un segundo idioma y no transcribir sonidos a letras. La maestra organizará su tarea reemplazando la voz con sus manos. Este es un tema al cual no hay que restar complejidad: leer un cuento y traducirlo a la LSA tiene sus dificultades. En un primer paso y previo a la realización de la lectura propiamente dicha, se debe trabajar con los esquemas de conocimiento previo de los niños y realizar diferentes actividades para testear cuál es la información que los niños dominan en relación al tema que se va a leer. Una vez realizadas estas tareas, la dificultad con la cual tropezará la maestra se relaciona con un problema de traducción. El docente debe asegurarse de que no va a modificar la traducción cuando lea el cuento (y que si los niños piden su lectura en distintas oportunidades, la maestra debe asegurarse de recordar las mismas palabras para la traducción). En segundo lugar, la maestra deberá practicar de qué manera se transmitirá esa lectura, cuáles serán los cortes destinados a la reformulación, cómo tomará el libro cuando tenga que traducirlo al idioma visogestual y cómo les mostrará a los niños las imágenes del cuento y las palabras. Es de suma importancia calcular el tiempo que los niños necesitan para grabar en su memoria visual las palabras en LSA que la maestra emite en el espacio, las imágenes y las palabras en español escrito. Trabajando estos elementos no solo se lee un cuento, sino que se enseña que la escritura tiene un orden fijo, va de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, que en la escritura hay palabras, espacios en blanco e ilustraciones y que la lectura está muy relacionada al placer y al juego. Del mismo modo que cuando se elige un cuento se lo lee completamente para los niños oyentes, la maestra del niño sordo debe situarse en el trabajo sobre el discurso: textos completos, que demuestren su funcionamiento social.

El acceso a la escritura, por otro lado, debería pensarse a partir del acceso a géneros discursivos breves y que los niños conozcan de la vida cotidiana (carteles, tarjetas de invitación, notas, tarjetas de felicitación, dedicatorias, etc), siempre considerando que el rol de la escritura es suplir una ausencia. Los niños deben aprender a escribir, pero para eso, deben saber para qué les sirve escribir. El resto de las actividades, tales como la educación en artes plásticas o la educación física no presenta dificultades siempre y cuando se tenga en cuenta que los niños sordos no pueden oír instrucciones, pero sí pueden entenderlas si se las emiten en su idioma . En cuanto al conocimiento de las ciencias sociales y naturales, el

trabajo tendría que realizarse en LSA y permitir que los niños realicen todo su aprendizaje en su idioma, del mismo modo que sus participaciones en la clase.

### **Educación formal y educación no formal**

El colegio es una parte muy importante para la formación de los niños. Así lo viven los niños y así lo viven sus padres. Sin embargo, fuera de él, los niños siguen aprendiendo: en sus círculos de amigos, en clubes, etc. Es imprescindible que los niños sordos se relacionen con otros niños sordos y con adultos sordos en clubes o asociaciones. De esta manera, ellos van a tener más contacto con la cultura sorda en una situaciones de comunicación no formales, cotidianas. Este contacto será positivo dado que podrán tener referencias de personas semejantes a ellos y podrán aprender naturalmente elementos lingüísticos que luego serán de utilidad para entender el funcionamiento del español en lectoescritura cuando lleguen a la escuela primaria o al EGB.

### **Cuándo la integración es pertinente**

Por las características lingüísticas de los niños sordos, y las estrategias visuales que se deben utilizar al trabajar con ellos, no resulta fácil pensar en una real integración de niños sordos en la escuela común junto a niños oyentes. Para hablar de un proceso de integración y no de inclusión debemos asegurarnos de que el ambiente lingüístico y visual de la escuela sea apropiado para este niño. Esto incluye no solo la lengua que utilizan las docentes, sino también la que utilizan los otros niños, y otros miembros de la escuela. Es en el caso de la integración escolar, cuando las definiciones de “sordo” e hipoacúsico cobran una mayor relevancia. Si los niños que tienen un resto auditivo pueden utilizarlo de forma tal que sea útil a su comunicación con el resto, la integración será un proceso posible dentro del grupo con niños oyentes. Esto significa que si el niño hipoacúsico es capaz de participar a través de su audición residual en las actividades grupales sin perder la información de la docente y la de sus compañeros, si él o ella es capaz de comprender lo que sucede a su alrededor y aprehender el mundo de la misma manera en la que lo hacen sus compañeros no sordos, estaremos ante un posible proceso de integración. Los docentes

y directores deben tener estas cuestiones presentes a la hora de tomar la decisión de estimular a un niño a un proceso de integración escolar.

Evaluar las necesidades reales de los niños, quienes frecuentemente se ven sometidos a este proceso por una necesidad de los padres que tienen en cuenta sus propios deseos y expectativas, puede llevar a este niño a un estado de inclusión y no de integración, que paradójicamente, lo excluye del ámbito educativo.

### **Sugerencias para los docentes**

Es común que los padres de los niños sordos deseen enviar a su hijo a un jardín de infantes junto con niños oyentes. Esto sucede a veces por recomendación directa de los profesionales médicos que atienden a ese niño (médicos, fonoaudiólogas, etc.) o por una iniciativa personal, pensando que los niños de esta manera van a integrarse mejor a la sociedad general.

La institución que recibe a este niño, frecuentemente no ha tenido experiencias previas en la integración de niños sordos, y las maestras no han sido formadas para atender este tipo de necesidades lingüísticas y visuales.

Es conveniente que al recibir a un niño sordo, el equipo escolar realice una evaluación sobre las necesidades de ese niño o niña, teniendo en cuenta las consideraciones que hemos planteado anteriormente. De acuerdo con esa primera evaluación, la institución decidirá si la escuela está en condiciones de ofrecerle al niño un ambiente acorde con sus necesidades.

No es aconsejable que el niño realice un contratumo en una escuela de sordos en el nivel inicial, si la escuela común puede ofrecerle un espacio de integración real. Si este no fuese el caso, es recomendable que se asesore a los padres en la dirección adecuada: ya sea para enviar al niño a una escuela para niños sordos, o a una escuela que esté en condiciones de integrar a un niño con estas características.

En algunos casos, la escuela que recibe al niño sordo, no puede o no desea oponerse al ingreso del niño, a pesar de que considera que las condiciones no son las óptimas. Esto sucede en la mayor parte de los casos de niños sordos integrados en escuelas con niños oyentes. Sugerimos en estos casos:

- Ponerse en contacto con una persona que conozca y esté en contacto con el tema, preferiblemente fuera del ámbito médico. Esta persona puede ser un sordo adulto miembro de una asociación de sordos, padres de otros niños sordos, intérpretes de lengua de señas, etc<sup>16</sup>.
- Realizar un trabajo con toda la institución para que se informen y se comprometan a colaborar con esta nueva situación. Esto significa ofrecerles charlas a los padres de todos los niños, charlas a los docentes, y trabajo con los niños de la escuela.
- Si fuera posible, ofrecer cursos de lengua de señas para los compañeros del niño sordo y para el resto de la comunidad educativa.
- Utilizar la lengua de señas dentro del aula y ofrecer apoyo extraescolar al niño sordo en lengua de señas si fuera necesario, especialmente durante el preescolar donde los niños ya comienzan con el trabajo más sistemático de prelectura y preescritura.
- Estimular la participación del niño sordo en todas las actividades, sin descuidar el aspecto social: las invitaciones a la casa de sus amigos, los cumpleaños, los momentos de juego libre.
- Estar atento a las necesidades visuales de los niños durante todas las actividades: si la maestra da una consigna, prestar atención a la mirada del niño. Cuando se lee un cuento, tener en cuenta que el niño necesita el doble de tiempo que los demás, ya que deberá por un lado prestar atención a las manos o a los labios de su maestra, y luego podrá observar las imágenes. Hablar lentamente y estimular a que cada niño que hable lo haga, como para que todos los niños puedan intervenir.
- Diseñar estrategias junto a todos los niños de la clase como para comprometerlos desde que son pequeños a compartir el espacio con niños que presentan características desconocidas por ellos. Esto debería realizarse con todos los niños de todas las escuelas, y no solo cuando se presenta un niño con discapacidad. No se trata de una posición paternalista o de compasión por parte de los niños, sino de una reflexión sobre los derechos humanos y la justicia social.

---

<sup>16</sup> Sugerimos ponerse en contacto con la Confederación Argentina de Sordomudos: Costa Rica 5631 Capital – 4772 3564.

**Lic. Silvana Veinberg, Directora Ejecutiva de CANALES Asociación Civil**

[silvanaveinberg@hotmail.com](mailto:silvanaveinberg@hotmail.com)

**Lic. Marisa Macchi, Coordinadora del Depto. de Investigación de CANALES  
Asociación Civil**

[marisamacchi@hotmail.com](mailto:marisamacchi@hotmail.com)

### **Bibliografía general**

Veinberg, Silvana y Reuter, Mariana Integración de los sordos adultos en la transformación del sistema educativo, VI jornadas de Educación Especial y II Jornadas interáreas, secretaría de Educación, junio de 1998

Skliar, Carlos, *“Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos”* en Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis, 11/1998

Svartholm, Kristina (1995), Bilingual education for the Deaf: Evaluation of the Swedish model. In: Proceedings of the XII World Congress of the World Federation, Towards Human Rights, Vienna, 6-15 July, 413-417

