

La integración de los niños sordos en el sistema escolar. El caso de Adela G.

CARMEN GARRIDO
ANA VASQUEZ
ISABEL MARTÍNEZ

CPEDS/ Barcelona-CNRS/ París



Resumen

Este artículo intenta mostrar la integración escolar de los niños sordos desde un enfoque distinto de los cánones corrientes. Nuestro interés no se centra exclusivamente en el rendimiento escolar ni en el rendimiento logopédico, sino que procuramos insertar estos aspectos en una perspectiva etnográfica y diacrónica donde estudiamos a la persona evolucionando en los distintos medios sociales en que se desenvuelve.

A través de este análisis apuntamos a la elaboración de una metodología que permita comprender la integración socioescolar de estos niños, más allá de la sintomatología del déficit y de los sistemas tradicionales de evaluación del rendimiento escolar.

Palabras clave: *Integración escolar, Integración social, Etnografía, Deficiencia auditiva.*

The integration of hearing impaired children into mainstream schools. Adela's G. case

Abstract

The present paper is an attempt to address the integration of Hearing Impaired Children into Mainstream Schools from a new standpoint. Our interest does not only focus on school and therapeutic output, we try to insert these aspects into an ethnographic and diachronic perspective. Following this approach, we study the development of children in the social environment in which they live.

By means of this analysis, we highlight the need for a methodology which provides a better understanding of the social and school integration of these children, i.e., beyond the symptomatology of their handicap and traditional systems of evaluating school output.

Keywords: *Mainstreaming, Social Integration, Ethnography, Deafness.*

Agradecimientos: Con la colaboración de X. Barlett, R. Gras y J. Llugany, CPEDS. El presente trabajo ha sido desarrollado dentro del marco de una Convención Internacional de Investigación, establecida entre el CNRS (Francia) y el CSIC (España).

Dirección del autor: Centro Psicopedagógico de Educación del Deficiente Sensorial. Fundación Caixa de Pensiones. Alta de San Pedro 4. 08003 Barcelona. CNRS - URA Centre National de la Recherche Scientifique, Unité de Recherche Associée Sociologie de l'Éducation, 28-32 Rue Serpente, 75002 Paris. Francia.

Original recibido: Febrero 1990. *Revisión recibida:* Mayo, 1990. *Aceptado:* Mayo, 1990

INTRODUCCION

En su estudio sobre los procesos de categorización social, Goffman (1975) muestra cómo la sociedad genera mecanismos que instauran y sancionan un determinado modelo de hándicap, categorizando a los actores sociales e incidiendo en sus comportamientos y expectativas. En esta perspectiva, el proceso de crecimiento humano se concibe a través de la interacción social, de tal modo que la integración escolar y social de los niños sordos no es una hipótesis de trabajo sino la materialización de una toma de conciencia de estos procesos. [Evidentemente, toda postura científica se apoya (explícita o inconscientemente) en una concepción ética]. La conceptualización social del déficit aporta una reconsideración de la problemática del niño sordo, ya no se trata únicamente de enseñarle una cantidad «mínima» de palabras ni de que logre un determinado rendimiento escolar, sino de un proceso de crecimiento en interacción, de competencia comunicativa y, en última instancia, de la manera cómo un niño se construye en tanto persona a pesar de los mecanismos de categorización social y a pesar de la presión dominante.

Con esta orientación y como etapa inicial de un proyecto más amplio, este texto presentará un primer análisis de la integración socio-escolar de los niños sordos, centrado en el estudio de uno de los casos asumidos por el CPEDS.

EL CONTEXTO Y EL PROGRAMA DE TRABAJO

Recordemos brevemente que el CPEDS fue organizado en 1978 bajo el auspicio de la Fundación Caja de Pensiones. El Centro se constituyó sobre la base de un trabajo emprendido por un equipo de psico-lingüistas y logopedas desde 1972, en la aglomeración urbana de Barcelona. Los objetivos del Centro se complementan en torno al desarrollo global de los niños sordos y a su integración escolar y social. De esta manera, el CPEDS asume los problemas de diagnóstico del déficit y de prótesis, pero se interesa igualmente por los contactos afectivos y sociales, por el lenguaje y los códigos relacionales, por las características de la dinámica familiar así como por el conjunto de elementos que inciden en esta problemática.

El CPEDS se ha hecho cargo de una población de 45 niños, desde el momento en que la familia establece contacto con el Centro hasta el fin de la escolaridad obligatoria (Escuela General Básica de 9 años), es decir, en torno a los 15-16 años de edad.

El caso que analizaremos a continuación tiene como protagonista a una de las niñas que forma parte del primer grupo que asume nuestro Centro, en un momento histórico en que la integración escolar no figura en el programa de la Generalitat. Por este motivo, la inscripción de cada niño en la EGB requiere de un proceso de negociación con una Escuela del barrio, donde un maestro del primer curso esté dispuesto a aceptar un niño con déficit auditivo. La experiencia nos había mostrado que este acuerdo era posible siempre y cuando el maestro se propusiera una relación de colaboración con nuestro equipo, mientras que nosotros, por nuestra parte, nos comprometíamos a asumir y resolver los problemas de aprendizaje (y de

cualquier otro tipo) que el maestro no pudiera afrontar. Para ello, un especialista de nuestro equipo se responsabiliza de cada niño asumido por el Centro, asistiendo regularmente a la Escuela para reunirse con la maestra, observar al niño en clase y en el recreo, y para desarrollar paralelamente el programa de logopedia.

LA INTEGRACION ESCOLAR, UN PROCESO COMPLEJO

En esta orientación de trabajo, la asistencia a una escuela «normal» constituye una condición indispensable pero no suficiente para la integración social. Es una condición indispensable no sólo por los aprendizajes sistemáticos que allí se adquieren, sino porque en Europa, e incluso en algunos países en vías de desarrollo, la escolarización obligatoria ha transformado la Escuela en una experiencia compartida por el conjunto de los niños de una generación, de tal modo que todos los programas de integración de minorías se construyen en torno a la Escuela Común (hijos de inmigrados, minorías indígenas o tribales, etc.).

Sin embargo, la experiencia de nuestros dos equipos (CNRS y CPEDS) ha permitido apreciar las dificultades que deben enfrentar los niños que por uno u otro motivo son considerados «distintos» por su entorno, mostrando que la escolarización no es una condición suficiente para materializar la integración social de un niño. Tal como lo señala Goffman (*op. cit.*), la sociedad no está compuesta por un conjunto de individuos iguales entre sí, sino que sobre la base de cualquier diferencia, ciertos mecanismos sociales abren la posibilidad de discriminar a un determinado grupo.

LA ETNOGRAFIA, POSTURA TEORICA Y BASES METODOLOGICAS

La integración escolar no supone sólo la inserción de un niño en una determinada escuela para que aprenda ciertos contenidos y mecanismos de base, sino que implica su integración prolongada en una institución que se rige por un conjunto de códigos explícitos e implícitos. Para su estudio es necesario articular la historia individual (destacando aquellos elementos que la transforman en una historia única) con el *modus operandi* de la institución escolar que a su vez se desarrolla en una determinada dinámica socio-cultural.

Desde la década de los 70, al enfocar la institución escolar como una «cultura» y al considerar todo lo que sucede en la Escuela como una manifestación de esta cultura (y por lo tanto, como objeto de estudio), Spindler (1972) y otros autores proponen una perspectiva teórica que integra a la persona dentro de una dinámica socio-cultural, incluyendo la memoria colectiva e individual, concebidos como niveles múltiples interactuando unos con otros (Ogbu, 1981). La propuesta metodológica, a su vez, no sólo se centra en el aprendizaje sino que concibe igualmente lo que Gearing y Epstein (1972) llaman «el currículum oculto», es decir, aquellos elementos del funcionamiento institucional no relacionados con el aprendizaje de contenidos y mecanismos de base, pero que contribuyen igualmente a la so-

cialización. Finalmente, en lo que se refiere al análisis de lo que sucede en la clase, nos apoyamos en nuestra propia experiencia (*op. cit.*) y en los trabajos de Goffman (1973) y de Delamont (1984). De esta manera, las observaciones hechas en clase, han sido estructuradas en tanto «escenas etnográficas», definidas como «una actividad que se desarrolla regularmente en una institución, abordada en primera instancia como un sistema de actividades y posteriormente como un sistema de roles, con el objeto de captar las normas manifiestas y ocultas, las estructuras subyacentes, los rituales y las estrategias usadas por los actores sociales» (Wilcox, 1972).

En esta perspectiva, el análisis que presentamos a continuación no es una monografía, sino una alternativa metodológica específica, el *estudio de casos* [Rockwell (1985), Vasquez y Araujo, *op. cit.*], donde se articulan progresivamente los distintos niveles mencionados. El caso de Adela G. nos ha parecido particularmente interesante en tanto muestra como la integración no constituye una trayectoria lineal sino que es un proceso donde el logopeda se encuentra constantemente enfrentado, no sólo a las contradicciones entre el individuo y la institución y las ambigüedades de unos y otros, sino también a sus propios interrogantes.

Aunque este análisis está centrado en la problemática de la integración, es necesario explicar, muy brevemente, que el programa de trabajo con que enfocamos cada caso no corresponde exactamente a un programa tradicional de logopedia. Aun cuando potenciamos el aprendizaje de la lectura labial y de la lengua (y en la medida en que el niño avanza en su escolarización, nos apoyamos en el lenguaje escrito), nuestro trabajo se estructura en torno a una conceptualización global de la persona, de su entorno social y del proceso de crecimiento. Es así como cada niño genera un proyecto específico y flexible, que se va ajustando a la evolución de sus necesidades y a los requerimientos específicos del entorno. De esta manera, no se trata de «un» programa de logopedia aplicable a los niños sordos, sino de un proyecto «a medida», elaborado para cada niño que presenta un déficit auditivo.

EL CASO DE ADELA G.

Adela G. nace en 1973 en un suburbio obrero de Barcelona donde sus padres y abuelos maternos se instalaron en la década de los 50, procedentes de Andalucía. Tiene un hermano mayor, Alberto, sin déficit auditivo. Despierta y sonriente, Adela es acogida con afecto en su familia y hasta su segundo año de vida no parece plantear interrogantes.

Sin embargo, padece una sordera congénita profunda con pérdida total de los sonidos agudos. El primer diagnóstico de sordera se hace pasados los dos años (27 meses) con bastantes dificultades ya que según el audioprotesista, Adela colabora mal en el desarrollo de la audiometría. Aparentemente la familia no acepta el diagnóstico de manera que se hace una nueva exploración a los 3 años confirmándose el déficit. Las distintas prótesis no parecen aportarle mayor ayuda, ya que usa un audífono de caja bajo el jersey, y posteriormente se pone el aparato retro-articular sólo para ir a la escuela.

Cuando Adela tiene 20 meses nace un tercer hijo, Daniel, también sordo. Si la familia ha aceptado con dificultades el déficit de Adela, le es aún mucho más duro afrontar una segunda sordera, situación que genera tensiones y conflictos durables en el núcleo familiar.

En el año escolar 76-77, la madre comienza a hacer gestiones con vistas a encontrar una escuela que acepte a su hija, y es en el desarrollo de estos trámites cuando solicita la ayuda del CPEDS. Al año siguiente, la niña y su hermano, ingresan en una Guardería y posteriormente en un Parvulario.

A los tres años, al establecer nuestro primer contacto, el lenguaje de Adela se basaba en 5 palabras muy familiares, pero la niña recurría además a un lenguaje gestual espontáneo, siendo el resultado global bastante eficaz en términos de comunicación.

Es necesario presentar aquí no sólo la descripción del caso sino también nuestras impresiones subjetivas, ya que han influido necesariamente en nuestras expectativas con respecto a Adela. Desde los primeros contactos en la Guardería, Adela nos da la impresión de ser una niña despierta, simpática, confiada y de comunicación fácil. Está dispuesta a entrar en cualquier juego donde sea posible comunicarse (signos, mímica, sonrisa, imitaciones, etc.), no rehuye el contacto físico y nos reconoce rápidamente. Es una niña agradable, bonita, y muy cuidada de su persona, pero lo que más destaca en ella son sus ojos. Todos los adultos que han entrado en contacto con ella (logopedas, maestros, médicos, etc.), en efecto, han consignado el brillo y la inteligencia de su mirada, como si sus ojos expresaran no sólo el deseo sino también la capacidad de comunicarse. La hipótesis diagnóstica es una sordera profunda asociada a una capacidad intelectual superior a la media, lo que se confirma con distintas pruebas (se trata de un conjunto de pruebas, elaboradas por nuestro equipo, sobre la base de las exploraciones lógicas de Piaget, y adecuadas a los niños con déficit sensorial). Ello nos lleva a concebir muy buenas expectativas en cuanto a sus posibilidades de manejo de comunicación y de integración escolar y social.

El ingreso de Adela en 1.º de EGB se efectúa con el acuerdo del claustro de la Escuela y desde un comienzo la niña hace un esfuerzo por seguir la lectura labial y comunicarse. Revisando las entrevistas con la maestra y las observaciones en clase y en el recreo, constatamos un progreso sostenido en lenguaje y comprensión de matemáticas y una adecuada interacción con sus compañeros. Adela termina el año escolar situándose en la media de su curso con respecto al aprendizaje de la lecto-escritura.

Durante el segundo y tercer año de EGB se confirma la misma tendencia en cuanto al aprendizaje y la integración social de la niña. Regularmente, la maestra analiza con nosotros sus progresos, señalando que «la niña comprende los conceptos abstractos antes que otros alumnos, sigue perfectamente el aprendizaje de las matemáticas y es muy creativa». En nuestras observaciones en clase y en el recreo, así como en el material vídeo, se constata una actitud de atención intensa, dando la impresión de no distraerse nunca: Adela sigue las lecciones y mantiene al mismo tiempo relaciones con sus compañeros de banco, está bien aceptada por la clase y juega mucho en el recreo. Es la única niña de su clase que juega fútbol, y no lo hace mal. Se hace respetar, tiene una pandilla de amigos, con los que se encuentra a gusto.

Hacia finales del 4.º año, sin embargo, Adela se distrae con cierta frecuencia, no se fija en los labios, y la maestra la sitúa en las primeras filas para poder prestarle una mayor atención. Durante ese año, Adela se sitúa en el tercio inferior de la clase, especialmente en todo lo que se refiere a lenguaje. En matemáticas, en cambio, sigue siendo una buena alumna.

Aunque desde nuestros primeros contactos con la niña, habíamos notado en ella una toma de conciencia de lo que significa su sordera y de los límites en los que podría moverse, lograba enfrentar psicológicamente sus dificultades. En este período, en cambio, comienza a afirmar su incapacidad para aprender algunos contenidos y se nota cierta ambigüedad en cuanto a sus intereses, como si su sensibilidad y su percepción de sí misma estuvieran cambiando. Tras su negativa se percibe a veces un rechazo que va más allá de los aprendizajes (hay que des-

tacar que en el paso al Ciclo Medio de EGB, la mayoría de los niños que constituyen la población del Centro encuentra dificultades similares a las que hemos señalado, pero en el caso de Adela G. esta problemática se agudiza).

Durante el 5.º año se nota claramente un cambio en la actitud de la niña, no sigue la clase y se comunica menos con la maestra y con sus compañeros. En mayo tiene vómitos y convulsiones repetidas, ingresando en el hospital donde permanecerá, de manera intermitente, durante varios meses. Una hospitalización implica una experiencia traumática, y podemos suponer que lo es más aún en el caso de un sordo que no puede captar toda la información incidental de su entorno. Pero en el caso de Adela, gozará de una estructura de apoyo afectivo y social, que no sólo incluye a su familia, la logopeda, los otros especialistas del Centro que la han seguido, y la maestra, sino, lo que nos parece muy importante, la solidaridad espontánea de los compañeros de clase (con los que, no hay que olvidarlo, se venía gestando una ruptura relacional) que la visitan regularmente y le escriben. Pero, a pesar y más allá de las muestras de afecto y amistad, Adela G. presenta una sintomatología compleja de diagnóstico incierto, donde la hipótesis más aceptable es un cuadro epiléptico, administrándosele la medicación correspondiente hasta ahora.

Las sucesivas hospitalizaciones hacen que el claustro considere conveniente que Adela repita curso. Al regresar a la Escuela, por lo tanto, la niña ya no estará con la maestra con quién había hecho una parte de su escolaridad y con quién tenía una buena relación, pero a pesar de los cambios organizativos que supone el ciclo superior (varios maestros) y del efecto de la medicación que recibe, Adela logra una integración mínima, de manera que aun situándose entre el 20 % de los alumnos de menor rendimiento, termina el año escolar pudiendo pasar al 7.º curso. Aunque la crisis parece superada en lo que a los estudios se refiere, se instaura una ruptura relacional con los mismos compañeros de los que fue amiga antes. Disponemos de varios sociogramas efectuados durante el 8.º y el último año; en ellos Adela se encuentra en el 25 % (N = 7) de los alumnos menos solicitados, aunque en el curso hay tres niños (sin déficit de ningún tipo) que están aún más aislados que ella. Buscando la explicación de esta situación, hemos hecho entrevistas individuales con aquellos compañeros que antes eran los más cercanos a Adela: con bastante dificultad expresan su desconcierto ante la indiferencia y/o el rechazo que manifiesta ahora hacia ellos. No es el entorno el que genera esta ruptura sino la misma Adela, que parece retraerse en sí misma, evitando o rehuendo la renovación de los lazos afectivos que había establecido desde el comienzo de su escolaridad.

Esta situación se prolonga prácticamente durante todo el último ciclo de EGB y en esas condiciones, Adela termina su escolaridad obligatoria y es autorizada a inscribirse en una Escuela de Formación Profesional. Aunque no está tan atenta como antes de su crisis, Adela continúa siguiendo con bastantes dificultades las lecciones de lenguaje mientras destaca en matemáticas, de tal modo que, desde el punto de vista del rendimiento escolar, progresa regularmente aunque se mantiene en el tercio inferior de la clase.

Pero, si el rendimiento escolar es relativamente satisfactorio, la integración social de Adela nos parece insuficiente. Da la impresión de que la niña hubiera hecho una elección profunda y absolutamente personal que la lleva a situarse deliberadamente en un margen relacional mínimamente adecuado para el funcionamiento cotidiano en la escuela, pero que al mismo tiempo no permite que nadie establezca con ella lazos más íntimos.

Estos resultados aparecen tan alejados de nuestras expectativas iniciales que comenzamos el año escolar haciendo una revisión completa del caso. Durante este proceso se produce un nuevo cambio. Adela y su madre nos visitan para comunicarnos que la niña se ha ocupado sola de hacer la inscripción y otros trámites administrativos en una Escuela de Corte y Confección. A este comporta-

miento autónomo, se agrega un cambio notable en las actitudes relacionales a partir de su integración en la nueva institución. Adela se presenta como una niña muy sociable y comunicativa, tiene nuevos amigos que lleva por primera vez a su casa, y ha participado en una competición deportiva en el barrio. Esta es finalmente su situación en la actualidad, pero más allá de una integración social satisfactoria, podemos pensar que después de una crisis existencial profunda y prolongada, Adela G. ha alcanzado un cierto nivel de construcción de sí misma con el déficit con lo que nos parece que, a pesar de la vulnerabilidad de este equilibrio, se ha alcanzado una etapa importante en su desarrollo en tanto persona.

CONTEXTO Y ESTEREOTIPOS, LA FAMILIA Y EL MEDIO SOCIAL

— La articulación del análisis macro-sociológico en la investigación etnográfica enfoca las referencias a clases o estratos como una síntesis de las tendencias de un grupo en un determinado momento histórico, es decir, incluye al mismo tiempo la visión de su dinamismo histórico, tomando en cuenta asimismo el efecto de la acción individual o de pequeños colectivos sobre el grupo social.

De esta manera, hay que considerar que la familia de Adela ha emigrado y se ha establecido en Barcelona en la generación de sus padres, contando actualmente con una relativa estabilidad laboral y un hábitat que supera las expectativas iniciales del grupo familiar.

Esta situación, relativamente privilegiada dentro de la categoría «trabajadores inmigrados» ha llevado a toda la familia a concebir expectativas de superación a través de las nuevas generaciones. Así, por ejemplo, los padres de Adela tienen una escolarización insuficiente, y cuando entraron en contacto con nuestro equipo la madre, sin profesión, era prácticamente analfabeta por desuso, pero una de las metas de la familia ha sido la escolarización completa y el aprendizaje de un oficio para los tres hijos. Este objetivo, que hubiera podido aparecer como inalcanzable en otro contexto social o en otra época histórica, se encuentra actualmente en vías de realización, redundando, a nivel de la subjetividad del grupo, en una impresión de progreso y de éxito. Las expectativas profesionales, además, están profundamente enraizadas en las ambiciones de los padres: así, la madre, que siempre hubiera querido ser modista (y que no tiene profesión), está orgullosa de que su hija decida aprender ese oficio, y el padre tiene una actitud similar ante la elección de Daniel (carpintería), que considera superior a lo que él hace (albañil). Esta situación resulta gratificante para Adela, ya que sus posibilidades coinciden con las aspiraciones de su entorno.

— En una perspectiva dinámica hay que destacar igualmente que aun cuando el medio social implica limitaciones porque el manejo del lenguaje no solicita el uso de un vocabulario amplio ni de estructuras lingüísticas complejas, la familia despliega un esfuerzo importante en este sentido. Cuando Adela terminó el primer año de EGB, por ejemplo, y ante sus progresos en el aprendizaje de la lectura y escritura, (y considerando igualmente la sordera del hermano menor), se le pidió a la madre que organizara una infraestructura en el hogar, para facilitar el aprendizaje correcto del nombre de los objetos de uso común. A cada objeto se le puso un cartel con su nombre. La madre solicitó la ayuda de su hermano, pero ella tam-

bién participó y efectuó progresos en el aprendizaje de los mecanismos de base.

— Otros elementos le dan a esta familia una coloración específica: a pesar de los años de emigración, de la estabilización laboral y del progreso económico (los hermanos de la madre tienen todos un oficio, los abuelos tienen casa propia, etc.) la familia sigue estructurada según una concepción de ayuda y solidaridad anterior a la migración. De esta manera, cuando Adela debe hospitalizarse, la red familiar se moviliza permitiendo una presencia sostenida que ayuda a paliar los aspectos traumáticos mencionados más arriba.

LA INSTITUCION ESCOLAR Y SUS OBJETIVOS EXPLICITOS

— Antes de abordar la problemática de la integración de un niño sordo en la institución escolar, queremos recordar brevemente que en el caso de la sordera, no debe confundirse el síntoma (no hablar) con el déficit (no oír), y que a una persona que ha estado sometida a estímulos auditivos desde su nacimiento, le es muy difícil concebir la representación del mundo de un sordo y los distintos niveles de dificultades que debe afrontar constantemente. Estructurada en términos de escena etnográfica, la observación que presentamos a continuación muestra el peso de algunos aspectos, prácticamente imperceptibles para un oyente, que surgen en el proceso cotidiano de integración de un niño sordo.

Escena Etnográfica n.º 1. [Marzo 1982, 3.º EGB]

Organización Espacial: La sala está organizada en mesas de 4 alumnos (2 alumnos por lado, enfrentando a los otros 2). Adela está en una mesa de 4 alumnos en el costado izquierdo de la sala, en primera línea en relación a la pizarra.

Tipo de observación: Material vídeo, filmado por la logopeda que ha asumido el caso de Adela G. La cámara está en el costado opuesto, focalizando sobre la niña y sus compañeros de mesa, pero efectúa de vez en cuando un zoom hacia atrás con el cual permite filmar casi la mitad de la clase.

La lección: Es la última media hora de la mañana, algunos niños están terminando los ejercicios de la lección que acaba de hacerse (matemáticas), mientras que la maestra anota una tarea para la casa en el ángulo derecho de la pizarra.

Es uno de esos momentos de fatiga y de vacío que se produce normalmente al final de un período de trabajo. Hay un relativo desorden, algunos niños corrigen, copian la tarea, guardan sus cuadernos, o conversan discretamente. Muchos están distraídos. Adela ha terminado su ejercicio y está ocupada en guardar un cuaderno y sacar otro para anotar la tarea. En ese momento, un niño sentado al fondo, casi al lado de la cámara (razón por la cual no aparece en la película) se pone a pelear con su compañero haciendo bastante ruido. La maestra se enfada (es un niño difícil) y le regaña en voz alta. En la medida en que habla se va produciendo mayor silencio, y súbitamente, Adela se da cuenta de que algo ha sucedido. Se concentra en el rostro de la maestra pero visiblemente no entiende, se da cuenta, sin embargo, de que la maestra está enfadada y eso la inquieta. En estado de gran atención, observa a su alrededor, pero sus compañeros de mesa siguen distraídos y no la miran (ni tampoco miran a la maestra). Uno de los dos niños sentados frente a ella se balancea en una silla dejando vagar la vista sobre los diversos objetos que hay sobre la mesa, mientras el otro,

casi recostado contra el respaldo de su silla, juguetea con un lápiz. Montse, la compañera que se sienta al lado de Adela, está conversando con dos niños de la mesa de atrás. La cámara se mueve en un movimiento panorámico filmando toda la sala, la actitud de la mayoría de los alumnos puede asimilarse a la de los compañeros de mesa de Adela, aunque unos 6 ó 7, los más cercanos al alumno regañado, siguen lo que le dice la maestra. Adela demora unos minutos en darse cuenta de quién es el objeto de enfado de la maestra, sigue atentamente lo que sucede, mirando a su alrededor para detectar la reacción de los demás alumnos.

Esta Escena ilustra una situación corriente, donde al fin de la jornada los alumnos están fatigados y distraídos. Se trata de comportamientos tan frecuentes que no tenemos conciencia de que si los alumnos pueden permitirse un estado de relativa distracción es porque están recibiendo una información constante sobre lo que sucede en torno a ellos. Así, no necesitan mirar a sus compañeros para darse cuenta que el enfado de la maestra no está dirigido contra ellos mismos; sólo escuchando pueden efectuar un control de manera de saber, por ejemplo, si en algún momento la reprimenda se generaliza a toda la clase.

El material de vídeo muestra muy claramente la diferencia de actitudes entre Adela y sus compañeros. Adela se encuentra en estado constante de alerta. La tensión del cuerpo, por ejemplo, contrasta con la de sus compañeros que están en un momento de relajación. Esta observación, junto a muchas otras efectuadas sobre Adela y sobre otros niños sordos integrados en la Escuela Común, muestra el esfuerzo constante de atención que deben canalizar y sostener para estar en condiciones de captar la información proveniente del grupo clase. La atención intensa y sostenida acarrea una fatiga suplementaria que nos cuesta concebir. Junto al efecto de la fatiga, todos estos niños deben de aprender a elaborar y manejar el stress que sienten al estar inmersos en un medio de oyentes, tratando de actuar y de vivir como si no tuvieran ningún hándicap. Lo que queremos destacar aquí es el esfuerzo y el desgaste (en términos de tensión emocional) que deben asumir estos niños en todo proceso de integración social.

— Si bien la Institución Escolar se propone formar al futuro ciudadano en términos amplios, en la práctica su funcionamiento se estructura en torno a la adquisición de los mecanismos de base y de ciertos contenidos, de tal modo que su aprendizaje en la forma deseada y en los lapsos prescritos es sinónimo de éxito escolar (y en el caso de nuestra población específica, se tiende a considerar que una integración escolar exitosa es sinónimo de buenas notas). Pero aunque existen una cantidad de textos oficiales que estipulan las condiciones y modalidades de estos aprendizajes a nivel regional y nacional (edades de aprendizaje, profundidad y pericia en el manejo de los mecanismos de base, etc.), se encuentra una cierta variabilidad en su aplicación, ya sea en lo que se refiere al proyecto específico de la escuela o a la incidencia del medio social al que pertenecen mayoritariamente los alumnos de un centro.

De esta manera, las normas exigidas no son las mismas según el medio social de origen de los alumnos de un determinado centro. No es el momento de discutir aquí esta situación, limitémonos a evocarla para señalar que casi todos los niños de nuestra población proceden de barrios obreros (mayoritariamente inmigrados) de los suburbios industriales de Barcelona. Sus compañeros de escuela, por lo tanto, proceden de estos medios y de

núcleos familiares con escasa o ninguna escolarización. De esta manera, las aspiraciones profesionales del entorno y el manejo social del lenguaje no se distingue mayormente de aquellos mencionados en cuanto a la familia de Adela. Los compañeros de la niña aspiran, igual que ella, a una formación profesional de 2 ó 4 años que les proporcione un oficio. [Evidentemente, siempre existe una proporción de familias y de alumnos con otras aspiraciones, de modo que un grupo de alumnos continúa el BUP y la Universidad. Se trata, sin embargo, de una proporción minoritaria que no alcanza a imprimir una tendencia importante en el colectivo]. Las normas escolares adaptadas al entorno socio-escolar hacen por lo tanto que, aun cuando Adela tiene serias dificultades en la utilización del lenguaje, no se ubica por debajo del nivel del grupo inferior de su curso en cuanto al nivel de adquisición de conocimientos. En términos estadísticos puede decirse entonces, que la integración de Adela G. es un éxito pues sólo ha debido repetir un curso (como consecuencia de su hospitalización) y al finalizar la EGB ha sido aceptada en una Escuela de Formación Profesional.

— La situación no es tan simple, sin embargo, porque los compañeros de Adela poseen una estructura de lenguaje más completa que ella. Aunque Adela entiende el sentido de una acción, por ejemplo, no estructura habitualmente una frase con Sujeto, Verbo y Predicado ni puede manejar con fluidez los indicadores de la acción (preposiciones, artículos) aunque en la práctica demuestre comprender su significado. Igualmente entiende los matices del tiempo, la anticipación y la relación causa-efecto, pero no puede expresarse en términos de tiempos verbales. De esta manera la integración «exitosa» de la niña es también resultante del tipo de escuela en que ha sido escolarizada.

El proyecto del equipo pedagógico de la Escuela de Adela se articula en torno a la formación de valores, y en lo que se refiere a los aprendizajes comúnmente atribuidos a la Escuela, pone el acento no sólo en los contenidos y mecanismos de base, sino también en la metodología con que se aprenden, de modo que se estimulan las actividades en equipo, la experiencia de trabajo de terreno y la investigación experimental.

Así, por ejemplo, en cuarto año, una lección de Ciencias Sociales puede estructurarse en torno a actividades asumidas por pequeños grupos de alumnos que investigan e informan al resto de la clase. En este marco, específicamente, Adela y tres compañeros, tuvieron como tarea entrevistar a un concejal del Ayuntamiento para informarse sobre los problemas de salud y la manera como se atendían. Después de esta entrevista, el equipo se reunió para elaborar un informe que fue leído en clase. Ahora bien, la maestra podía haber considerado que Adela «no había hecho nada», puesto que no pudo exponer el informe y, si se hubiera limitado a hacerle una pregunta general como «¿cuál era el objetivo de esta entrevista?», la niña no habría podido contestarle. Pero la evaluación está concebida no como un control sino como una actividad pedagógica y en el caso de alumnos como Adela, se ajusta a las posibilidades de la niña, articulándose en secuencias detalladas de preguntas. (En esta situación: ¿A dónde fuisteis ayer? ¿Con quién hablasteis? ¿Cuál fue la primera pregunta que le hicisteis al concejal? ¿Qué os dijo?, etc.), a fin de apreciar lo que captó de esta actividad y de estimularla a expresarse. A través de esta secuencia de intercambios, la maestra pudo darse cuenta que Adela había entendido los objetivos de la entrevista

y el desarrollo de la actividad efectuada. Está claro, sin embargo, que no todas las escuelas se estructuran de manera tan coherente en torno a proyectos pedagógicos de este tipo, y que aun pudiendo seguir las actividades escolares, un niño sordo tendría serias dificultades si la evaluación del aprendizaje se efectúa según una modalidad más tradicional.

Una de las bases del proyecto pedagógico de esta escuela es la flexibilidad metodológica que permite un mayor ajuste a las demandas específicas de cada grupo-clase. En esta perspectiva, aunque evidentemente la escolarización de Adela representa un mayor esfuerzo para la maestra, su presencia ha sido interpretada también como un estímulo en el sentido de que el déficit hace a veces de revelador de problemas de aprendizaje que no son exclusivos del niño sordo.

Escena Etnográfica n.º 2. [Diciembre 1980, 2.º EGB. Se presentará sólo una secuencia de interacciones]

Organización Espacial: Igual que en la Escena Anterior, pero Adela está en la primera mesa en el centro (hay tres hileras de mesas).

Tipo de observación: Notas tomadas por la logopeda, después de la clase habrá una entrevista con la maestra.

La lección: Lectura de un pequeño texto de ficción y explicación de vocabulario. Es la historia de un gorrión que quiere proteger a sus crías del frío y de los zorros.

La maestra retoma el texto que varios niños acaban de leer sucesivamente, y analiza algunas palabras. El sistema consiste en dirigir una pregunta a la clase en general, si hay respuestas, refuerza, completa o corrige la definición que proponen los alumnos.

Se trata de la palabra «nido». Ante la pregunta de la maestra, varios niños levantan la mano. Una niña dice, «es la casa de los pajaritos, es blando y la hacen de paja». Sin levantar la mano, un niño agrega, «es así (muestra con las manos, y la construyen arriba de los árboles)». —¿Para qué?, pregunta la maestra. Las respuestas fluyen de distintas partes: «para protegerse», «por los gatos», «porque hay animales malos», «para que no se los roben». Súbitamente, la maestra se da cuenta que Adela no ha podido seguir la dinámica de la clase, porque las respuestas se han dado demasiado rápidamente. Imponiendo calma con un gesto de las manos (los niños están bastante excitados) se vuelve hacia Adela preguntándole si entendió. Adela dice, «no» (pero no se sabe si no entiende lo que es un nido o si no captó las distintas intervenciones de sus compañeros). Después de unos segundos de desconcierto, la maestra vuelve a comenzar sus explicaciones, pero como se está dirigiendo a Adela, lo hace lentamente, apoya la articulación y acompaña el discurso con mímica y gestos por ejemplo, imita un nido con los brazos, dice «pollito» y ahueca las manos como si estuviera dentro, etc.). Mientras explica, sin embargo, se da cuenta de que varios alumnos están pendientes de lo que dice, en la misma actitud que Adela. Volviéndose hacia uno de ellos le pregunta si ahora ha entendido mejor. El niño hace un gesto afirmativo. —«¿Y antes no entendiste?» El niño menea la cabeza. —«¿Y por qué no me preguntaste?» Le responde una mirada azorada. La maestra se vuelve hacia otro alumno, igualmente interesado en la nueva explicación: —«¿Y tú?» —«Igual», murmura el niño.

Hemos incluido esta Escena Etnográfica porque en ella se percibe una toma de conciencia, por parte de la maestra, de que hay otros alumnos que por motivos distintos al déficit sensorial no entienden las lecciones y que,

contrariamente a Adela, no son capaces de decirlo. De manera casual en un comienzo, y deliberada más tarde, la maestra extendió a toda la clase las explicaciones suplementarias que antes le daba a Adela. Pero simultáneamente efectuó un análisis de su propio modo de explicar, lo que la llevó a acentuar la modulación y la articulación y a apoyarse más frecuentemente en coadyuvantes gestuales y mímicos.

— Aunque los problemas específicos de lectura labial, control de la voz y estructuración del lenguaje no son el objeto de este trabajo, recordemos que el programa ha sido elaborado sobre las bases teóricas y metodológicas planteadas por el CPEDS donde se trabaja con hipótesis diagnósticas que se van afinando y adecuando en función de las respuestas del niño y de la evolución del contexto. Por lo tanto, hay que considerar que el programa de logopedia influye como elemento de apoyo y de reelaboración de situaciones. No se trata de analizar aquí el programa específico para Adela, sino aquellos aprendizajes colaterales que aparecen como esenciales para una integración escolar adecuada. Nos referimos a los aprendizajes indirectos relativos a ciertas actividades que podríamos llamar «gratuitas» porque se desarrollan sin un nexo visible con el aprendizaje. En torno al Lenguaje, por ejemplo, la Escuela desarrolla actividades relativamente lúdicas con o sin material gráfico de apoyo (descubrir incógnitas, jugar al detective y buscar verbos o cambiarlos, descubrir sinónimos, etc.), que les resulta difícil a muchos niños del medio social de Adela, pero que ella ha aprendido a manejar en el programa de logopedia, lo que le da bastante soltura en este tipo de ejercicios.

En este mismo orden de ideas, Adela ha recibido una formación que la lleva a preocuparse cuando no entiende, de tal modo que no vacila en preguntar si cree haber interpretado mal un mensaje. En el transcurso de nuestras observaciones, hemos visto que muchos niños de la clase (sin déficit sensorial), no entienden y no se atreven a expresarlo, habituándose, al revés de Adela, a una situación de no comprensión de mensajes verbales.

El desarrollo prolongado del programa de logopedia tiene, igualmente, efectos sobre la imagen de sí del niño, así como sobre su representación del déficit. De esta manera, y aun cuando en nuestras sociedades cualquier diferencia tiende a estigmatizar al individuo que la posee (Goffman, *op. cit.*), Adela ha hecho un trabajo de elaboración de su sordera, pudiendo afirmarse en su diferencia: encontramos en ella menos rasgos de inhibición, de temor al ridículo o al «que dirán» que en otros compañeros de su clase. Igualmente, y en términos de autoestima, Adela posee un sentimiento de dignidad personal que la lleva a no inhibirse cuando interpreta una actitud como agresiva o humillante. Estos elementos inciden en la formación de la persona, y contribuyen a nuestro juicio a explicar cómo, a pesar de que en términos absolutos Adela no domina el nivel de lenguaje de su clase, ha podido alcanzar el nivel mínimo necesario para desarrollar su escolaridad según las normas de la Escuela donde está integrada.

— Nos parece que la integración escolar es, hoy en día, un factor esencial para la integración social de los niños con déficit sensorial, pero ello no quiere decir que no tengamos conciencia de los límites de dicho proceso. Hemos visto como, en términos de aprendizaje de contenidos, un niño con sordera profunda como es el caso de Adela, encontrará cada vez más dificultades en la medida en que progresivamente (en el transcurso de la se-

gunda mitad de la EGB) la enseñanza se construye sobre la utilización del lenguaje. A ello se suman los escollos cotidianos que debe afrontar el niño sordo en la Escuela (ver páginas precedentes), de tal modo que es posible preguntarse por qué Adela sigue esforzándose, por qué sigue asistiendo a la Escuela y a través de qué mecanismos logra sobreponerse a la magnitud de tales frustraciones.

Si hemos escogido un caso sin gran éxito escolar en términos de «notas» es porque nos interesa discutir justamente la ambigüedad del proceso y el hecho que la Institución, al evaluar solamente determinados aprendizajes, desvaloriza su incidencia real en la formación global de cada niño. Al asistir cotidianamente durante diez años a la Escuela, un niño no sólo aprende mecanismos de base y ciertos contenidos importantes, sino que se sumerge en un proceso de socialización cuyos matices y riqueza aún no han sido estudiados. Si Adela sigue yendo a la Escuela a pesar de sus dificultades, si lo hace con interés y se encuentra a gusto en ella, es porque de alguna manera, junto al esfuerzo de aprendizaje no siempre puede participar en una multiplicidad de actividades y redes relacionales de acuerdo a sus propias características. En los párrafos siguientes se intenta evaluar algunos aspectos de este proceso.

ASPECTOS DE LA SOCIALIZACION: INTERACCIONES ENTRE ALUMNOS

— En una primera etapa hemos centrado el análisis en las interacciones entre alumnos que se producen durante la clase, ya que a través de ellas los niños adquieren ciertos parámetros de la comunicación (verbal y no-verbal) en una variedad de situaciones sociales. No volveremos aquí sobre las estructuras y funciones de estas interacciones, ya que hemos desarrollado estos aspectos en una publicación anterior (Vasquez y Martínez, 1989), pero presentaremos una breve reseña con el objeto de facilitar su comprensión en función del análisis de la integración de Adela. Las interacciones entre alumnos se caracterizan por el hecho de estar prohibidas durante la clase [Sirota (1988) las sitúa en el plano de la ilegalidad]. Este hecho determina su carácter privado y casi secreto, y un modo de expresión donde los códigos de comunicación incluyen preponderantemente lo mímico y gestual. Cuando las interacciones se efectúan sobre la base del lenguaje, su forma corresponde al lenguaje hablado entre íntimos (Labov, 1976), con aspectos implícitos, recortes y alusiones. El modo de expresión responde igualmente a las necesidades de la situación, las palabras se susurran, lo escrito se esconde, y la estrategia es el disimulo ya que el desafío a las normas no es explícito sino disimulado y prudente.

Las dos Escenas siguientes, donde Adela es la protagonista principal, nos permitirán analizar algunos de estos elementos:

Escena Etnográfica n.º [3. Octubre de 1979, 1.º EGB]

Organización Espacial: La misma descrita en las Escenas anteriores, Adela está en la primera mesa, en el centro. A su lado, un niña, Montse, al frente (en la misma mesa) un niño y una niña. Hace casi un mes que estos niños empezaron el primer año de EGB (o sea, la Escuela).

Tipo de Observación: Notas de la logopeda, comentarios con la maestra al salir de la clase.

La lección: Sobre su escritorio, la maestra ha agrupado objetos geométricos. El tema es «Conjuntos y números». Destacamos que esta maestra no continúa con el curso en 2.º año.

Adela sigue las explicaciones. Desde el Parvulario, su comportamiento es siempre muy atento, casi al límite de la tensión nerviosa. Montse está relativamente distraída y le habla en voz baja. Evidentemente, Adela no oye y no reacciona. Montse espera unos instantes, le pone la mano en el hombro y la llama suavemente. Adela sigue sin reaccionar. Montse insiste moviéndola con más fuerza y al mismo tiempo le habla al oído. Simultáneamente, la maestra prosigue sus explicaciones, sin percibir los esfuerzos de Montse. Con cierta violencia en el movimiento, y un gesto de enfado, Adela se vuelve hacia su compañera, pero al mismo tiempo Montse le sonríe cuchicheando. Adela vacila, trata de entender, termina por sonreír, pero al mismo tiempo, con la mímica está señalándole a Montse que no la moleste porque quiere seguir la explicación. Pero Montse, en vez de dejarla tranquila, imita sus gestos y sigue sonriendo. Adela la mira, desorientada, como si no supiera cómo reaccionar, pero termina por responder también con una sonrisa y un nuevo discurso de una articulación labial exagerada. A su vez, Montse contesta en el mismo registro.

Estos intercambios son relativamente cortos e intermitentes, a ratos las dos niñas se concentran en la explicación de la maestra, pero de vez en cuando pierden el hilo de la lección, conversan y se ríen entre ellas, con la suficiente discreción como para no llamar la atención de la maestra. Siguen de esta manera hasta el recreo y continúan más tarde, en clase de dibujo. Al final de la mañana, la maestra lo nota, pero lo interpreta como una «ayuda» de Montse y no dice nada, comentándolo con nosotros al terminar la clase. Sin embargo, no se ha dado cuenta de la calidad y de la amplitud de estas interacciones.

Escena Etnográfica n.º [4. Enero 1982, 3.º EGB]

Organización Espacial: La misma que para la Escena n.º 1, Montse se sienta al lado de Adela, frente a ellas, en la misma mesa, hay dos niños.

Tipo de Observación: Material vídeo, técnica similar a la de la Escena n.º 1.

La lección: Uno tras otro, los alumnos leen en voz alta uno o dos párrafos de un texto (un cuento para niños). Hace poco que la maestra distribuyó los libros.

Adela no presta atención al desarrollo de la clase, hojea su libro mirando las ilustraciones. Es el turno de Montse, quien debe leer en voz alta. Cuando termina se sienta, inclinándose sobre el hombro de Adela para mirar con ella las ilustraciones. Comentan con el mismo tipo de articulación y mímica de la Escena precedente, pero su técnica se ha ampliado y afirmado. Visiblemente lo pasan bien. La maestra se pasea entre las mesas y hace como si no las viera. Pregunta, dirigiéndose a toda la clase, el sentido de ciertas palabras, interroga a Montse y en seguida a Adela, que vacila mucho pero logra responder de manera inteligible. Después de esta intervención Adela se ve aliviada y con una cierta alegría. La maestra hace leer a uno de los niños de la mesa y después a Adela. Durante estas lecturas, los niños de la mesa escuchan atentamente (no nos referimos al nivel de lectura de Adela ya que no es el objetivo de este artículo).

Después que Adela lee, la maestra sigue desplazándose por la sala y hace leer a otros niños. Adela y Montse comentan lo que Adela acaba de leer y se ríen. En ese momento, uno de los niños de la misma mesa se introduce en la conversación tratando de usar, igual que ellas, una articulación apoyada, gestos y mímica. A los tres les da mucha risa y logran reírse sin ruido. En seguida miran juntos las ilustraciones (que no corresponden al texto que se está leyendo), el

otro niño participa también y toda la mesa se concentra en intercambios de una articulación exagerada lo que les divierte mucho. Continúan así durante unos veinte minutos, pero uno de los niños se ríe demasiado fuerte y llama la atención de la maestra que se acerca, los hace callar y los regaña.

— Toda institución se otorga normas de funcionamiento, pero estas normas implican «latitudes» en el sentido de que hay también ciertos márgenes aceptables de transgresión a la norma, ya que es imposible que, en una relación prolongada, un actor social pueda mantenerse siempre en el seno de lo que la institución le permite. En otros términos, si hay normas, existe también la manera, socialmente aceptada, de transgredir la norma bajo una apariencia de conformismo. La institución favorece también una forma particular de relaciones, donde los actores sociales aprenden códigos de comunicación entre pares (excluyendo a las autoridades y las personas ajenas a la institución) que se constituyen sobre un *argot* (vocabulario específico para iniciados) y sobre ciertas normas de complicidad. Las interacciones entre alumnos se sitúan en este esquema, y su existencia a pesar de lo prohibido, puede interpretarse como una forma importante de socialización, donde los niños aprenden a manejarse en una institución y a transgredir sus normas dentro de los límites que la misma institución tolera.

No nos explayaremos sobre los aspectos generales relativos a estas interacciones que pueden apreciarse en la lectura de estas Escenas, vale decir por una parte, el atractivo de lo clandestino, la complicidad entre pares, el humor, el placer y la dimensión lúdica que adquieren estas interacciones, así como por otra, la importancia del Maestro en su rol de control de una dinámica que a veces los mismos niños no pueden detener [Desde el momento en que estas interacciones están prohibidas, le corresponde al maestro —en tanto representante de la Institución— impedir su desarrollo. Así, aunque no interviene como locutor, su rol es determinante].

— Hemos elegido estas Escenas para ilustrar las modalidades específicas de las interacciones horizontales que se generan en torno a Adela, y para destacar igualmente lo que significa, para un niño con sus características, este modo de integración social. Al escolarizar un niño sordo se logra, en primera instancia, que aprenda a manejar, por lectura labial y por otros indicadores (como el contexto en que se desarrolla la comunicación, los gestos, la mímica, etc.) el Código lingüístico en uso, lo que le permitirá comunicarse y actuar en la vida social. En el caso de Adela, a pesar de que sus dificultades con el lenguaje se sitúan a nivel de la expresión, hemos podido comprobar cómo la niña se maneja adecuadamente en la vida social. [Mientras redactábamos este artículo Adela tuvo que visitar, con sus compañeras de curso, unos talleres en Barcelona. Por un malentendido, ella y cuatro alumnas (sin ningún déficit) se desconectaron del profesor. Adela era la única que supo usar los transportes públicos y volver a la escuela]. Las interacciones entre alumnos, sin embargo, le aportan otros elementos para la comunicación. En efecto, junto al Código lingüístico que podríamos considerar como la norma, existen otros códigos que se alejan parcialmente de ésta y que constituyen modalidades de comunicación específicas a cientos de grupos (Gumperz, 1972, Hymes, 1972, Labov, *op. cit.*). El manejo de estos códigos no es ciertamente indispensable ya que un código particular a un grupo no se aleja enormemente del Código general, pero desde

el momento en que estos códigos suponen expresiones y giros particulares o *cuasi* secretos, su conocimiento permite una mejor integración en la dinámica relacional y otorga un sentimiento de pertenencia al grupo. Porque no oye, Adela ha tenido que descubrir por otras vías la existencia de estos códigos paralelos, lo que en otros niños es un aprendizaje indirecto en ella ha sido una adquisición intencional, y es a través de las interacciones entre alumnos que ha podido ejercitarse en su uso [En varias sesiones de logopedia Adela ha preguntado sobre el significado de ciertas expresiones y los matices necesarios para su uso]. Si bien en las sesiones de logopedia estos códigos pueden enseñarse, siempre hay limitaciones. Dado su carácter móvil y relativamente secreto, el verdadero manejo de estos códigos sólo puede adquirirse dentro del contexto en que se utilizan, es decir en su práctica real.

— La presentación de dos Escenas que se desarrollan en épocas distintas, apunta también a subrayar la perspectiva evolutiva con que trabajamos. Adela adquiere un *modus operandi* para participar en estas interacciones, lo desarrolla a través del tiempo, pudiendo incorporar a más niños. En este sentido, la segunda Escena ilustra un momento importante de su integración social, que es la ampliación de lazos relacionales más allá de «la mejor amiga». Durante ese año escolar, en efecto, se organiza en el curso lo que podría llamarse una «pandilla», y Adela participa como una igual (recordemos que juega al fútbol durante los recreos).

Pero la contribución del análisis diacrónico es aún más importante, ya que permite articular una variedad de informaciones en un proceso individual de desarrollo.

EL ANALISIS DIACRONICO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA NUEVOS INTERROGANTES

— Si bien se puede considerar que la integración escolar es un éxito desde el momento en que un niño presentando un déficit importante, asiste a la escuela, se mantiene en ella y no repite cursos, la integración socio-escolar de un niño no sigue una trayectoria lineal, sino que es un proceso complejo donde el principal protagonista es un ser humano, con todo aquello de único e imprevisible que hacen de él lo que es. El equipo especializado que asume el caso puede tratar de controlar todos los aspectos conflictivos o difíciles del entorno social y escolar (administrativos, de convivencia, etc.), puede crear las infraestructuras que permitirán una mejor integración, puede apoyar y reeducar al niño, pero no puede predecir las modificaciones imprevisibles en el desarrollo del caso. Hemos seleccionado una Escena particularmente conflictiva para ilustrar esta problemática:

Escena Etnográfica n.º [5. Abril 1984, 5.º EGB]

Organización Espacial: Mesas de dos alumnos, situadas en tres hileras de cara a la pizarra. Adela comparte su banco con Montse, en segunda fila de la hilera central.

Tipo de observación: Notas de la logopeda.

La lección: Clase de historia. En el espacio entre las primeras filas y la pizarra, el maestro se pasea explicando. De vez en cuando indica los lugares men-

cionados en un mapa de Europa, situado en el ángulo derecho de la pizarra.

Desde hace más de media hora, Adela está «desconectada» de la dinámica de la clase, no hace esfuerzos para hacer una lectura labial y parece ausente del tema tratado. Se aburre, está incómoda, se mueve constantemente, ha comenzado a escribir varias veces, pero con gestos de desagrado, arranca las hojas y las tira bajo el banco. Por su parte, Montse está interesada por la lección, y en dos ocasiones le ha hecho gestos para que se quede tranquila.

Pero Adela no la mira, con lo cual las protestas de Montse caen al vacío. Montse está molesta y Adela tiene una expresión obstinada. Frota los zapatos contra el suelo haciendo un ruido desagradable. Montse hace «shtt!», pero Adela no la oye. Con cierta brusquedad, pone una mano sobre la pierna de Adela inmovilizándola. Adela la mira, parece entender, deja de mover los pies pero con la mano derecha golpetea sobre la mesa. Montse está cada vez más molesta, pero la ignora y se concentra en el maestro. Entonces Adela empuja un libro con el codo. El libro cae al suelo con un cierto estrépito. El maestro se detiene esperando una explicación. Adela fija la vista en el cuaderno, de modo que no se da cuenta de que está atrayendo la atención de toda la clase. —«Es una estúpida», dice Montse en voz baja. El maestro hace como si no la escuchara y prosigue la clase. Aparentemente indiferente, Adela recoge el libro y comienza nuevamente a mover los pies.

Montse estalla y le pide en voz alta que se quede tranquila. Evidentemente es inútil porque Adela no la oye y no la mira. Montse reclama su atención y le dice que no haga ruido. Pero Adela, con una expresión cerrada, sigue con la vista en el suelo. Entonces, Montse le toma la cara obligándola a mirarla, y con la técnica que ambas han desarrollado desde el primer año, la regaña articulando exageradamente. Aun siendo una escena silenciosa, se percibe una violencia contenida tanto en la irritación de Montse como en el rechazo testarudo de Adela hacia toda comunicación.

El análisis del comportamiento de Adela en esta escena muestra que ha descubierto cómo «hacerse la sorda» no mirando los labios de quienes le hablan. A ello se suman ensayos, probablemente deliberados para medir la tolerancia del grupo y especialmente de Montse. Intenta hacer ruido (que ella no puede medir pero que sabe que molesta) e insiste en provocar a su entorno, encerrándose en su sordera. Los desafíos pueden ser necesarios para situarse en las normas reformuladas del grupo, pero constituyen también una dinámica que Adela no puede detener, de manera que la arrastran hasta lo intolerable, y aún entonces no es capaz de renovar lazos. Por su parte, Montse, no se deja manejar por las negativas de Adela y la retiene, obligándola a prestar atención. Esta escena nos parece interesante en el sentido de que muestra la gestación de un proceso de ruptura social cuyas resonancias contaminan el comportamiento global de los actores sociales en presencia.

— Un caso no es el relato feliz de la aplicación de un método de trabajo, sino el análisis de las dificultades, las contradicciones y ambigüedades de un proceso donde un individuo único se desarrolla y humaniza. Hemos querido presentar el caso de Adela G. para analizar la problemática de la integración, justamente porque se trata de un caso cuya trayectoria es sinuosa y recurrente, y porque de alguna manera plantea interrogantes que van más allá del simple aprendizaje de mecanismos de base o de la asistencia regular a la escuela.

Hay que decir que aunque el caso de Adela es sintomático, algunos de

los niños de nuestra población tienen dificultades en el paso al ciclo medio de EGB. Pero no se pueden atribuir los problemas de aprendizaje de Adela exclusivamente a su sordera, ya que si bien al expresarse no maneja las estructuras del lenguaje ni los tiempos verbales, en la práctica los entiende y actúa coherentemente. Sus dificultades no se sitúan tampoco a nivel de la comprensión simbólica y el manejo de códigos, ya que siempre se ha destacado como una buena alumna de matemáticas, lo que estaría indicando que comprende conceptos abstractos y símbolos y que puede manejar códigos complejos; igualmente, hemos visto cómo puede integrarse en el manejo de los códigos específicos de su grupo-clase.

El núcleo de sus problemas no se sitúa en estos aprendizajes, sino en un proceso (aún inexplicado) de descompromiso progresivo donde va relajando los lazos amistosos que había contraído, invirtiendo incluso los términos hacia el retraimiento y la agresividad. Nuestra interpretación apunta más bien a la hipótesis de una crisis de identidad, donde en un momento dado de su desarrollo, el niño se da cuenta de la dimensión permanente y limitante del déficit. Esta toma de conciencia no puede sino ser dolorosa, y se acompaña frecuentemente con sentimientos de impotencia y de injusticia. Nos parece importante subrayarlo ya que ningún niño con un déficit auditivo profundo podrá hacer la economía de este proceso. Analizar la problemática de la integración a través del tiempo implica concebir al niño como un ser humano que crece elaborando su identidad de sordo.

— Por último, es necesario destacar la importancia de la perspectiva diacrónica en el estudio de la integración, ya que el caso de Adela no permanece fijado en esta situación de ruptura. En un proceso muy lento y sujeto a numerosos vaivenes, Adela se reincorpora a la escuela, aun cuando durante varios años establece lazos relacionales mínimos con sus compañeros de escuela. Finalmente, al terminar la EGB e inscribirse en una escuela profesional, Adela genera un cambio relacional, como si la transformación del contexto social le permitiera desarrollar y poner en escena otras facetas de su personalidad.

Es así como un proceso de maduración particular, asociado a un cambio en el entorno, repercute en la integración social de la niña, recordando que un caso es también el análisis de un proceso abierto que siempre está en vías de construirse y reconstruirse. La experiencia de Adela G. pone de relieve la dimensión existencial subyacente al proceso de integración, dimensión que debe tenerse siempre presente ya que cada niño vive «su» integración en la escuela común y en la sociedad en general, no como un programa psico-educativo sino como su propia vida.

Referencias

- BARLET, X. (1979). L'Éducation primerenca del nen sord. *Revista Voraviu*.
 DELAMONT, S. (1984). *Readings on inter-action in the class-room*. Londres: Methuen.
 GEARING, G. y EPSTEIN, P. (1972). Learning to wait. An ethnographic probe into the operation of an itm of a hidden curriculum. En Spindler (ed.) *Doing the Ethnography of Schooling*. Nueva York: Hole, Rinehart & Winton.
 GOFFMAN, E. (1975). «Stigmaté». Paris. Editions de Minuit.
 GOFFMAN E. (1975). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Editions de Minuit.
 GRAS, R. (1984). Experiencias y alternativas con niños sordos. *Cuadernos de Pedagogía*, 70-72.
 GUMPERZ, J. (1972). The Speech Community. En P. P. Giglioli (ed.). *Language and Social Context*. Londres: Penguin.

- HYMES, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. En J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris. Éditorial de Minuit.
- LEW-FAI, P. y VASQUEZ, A. (1986). Pablo ou Paul. Conflits de modèles et modalités de valorisation de soi. *Inmigration, multi-ethnicité et socialisation des jeunes, Vaucresson, 65-78*.
- LLUGANY, J. (1981). Integración de los niños sordos en la escuela de oyentes. *Reforma de la Escuela 21-23*.
- MARTINEZ, I. y SILVESTRE, N. (1980). La integración del niño sordo en la escuela normal. *Infancia y Aprendizaje 12*, 48-53.
- OGBU, J. (1981). School Ethnography, a multilevel approach. *Anthropology and Education*, vol. XII, n.º 1.
- B. PROUX, M. y VASQUEZ, A. (1981). Les difficultés d'insertion sociale et de scolarisation des jeunes migrants, *Rapport de Recherche CORDES, 72 pp.*
- ROCKWELL, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. En Rockwell *Etnografía y teoría, 29-44*. México: DIE.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris. P.U.F.
- VASQUEZ, A. (1984). Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa. *Infancia y Aprendizaje, 26*, 95-109.
- SPINDLER, G. (1982). *Doing Ethnography of schooling*. Nueva York. Hole, Rinehart & Winston.
- VASQUEZ, A. y ARAUJO, A. M. (1988). *La malédiction d'Ulysse. Exils Latino-Américains*. Paris: l'Harmattan.
- VASQUEZ, A. y MARTINEZ, I. (1989). Inter-actions élève-élève, un aspect non-perçu de la socialisation. *Enfance* (en prensa).
- WILCOX, K. (1972). Ethnography as a Methodology and its applications to the study of Schooling. En Spindler (ed.). *Doing the Ethnography of Schooling*. Nueva York: Hole, Rinehart & Winston.

Extended Summary

The research study described here is part of the experience of the Psychopedagogic Center for the Education of the Sensory Handicapped (*Centro Psicopedagógico para la Educación del Deficiente Sensorial*) under the auspices of the *Caja de Pensiones Foundation*. This center is dedicated to achieving the full integrating in society and in mainstream schools of the hearing impaired child. The Center does not only deal with specific aspects of children's handicap, but also works towards the overall development of the individual.

The present paper attempts to address the integration of hearing impaired children into mainstream schools from a new standpoint. Our interest is not solely centered on school performance and therapeutic output; we also try to consider performance from an ethnographic and diacronic perspective. Under this approach, we study individual development within the particular social environment in which the child lives.

School integration in this case does not only mean placing a child in a mainstream school so that he/she may learn certain content areas and basic mechanism. A school placement, also implies the child's long-term integration in an institution governed by a set of implicit and explicit rules. Thus the child's attendance to a regular classroom is an essential condition, though by itself not sufficient, for social integration. When considering school integration for a particular child it is necessary to study his/her personal history together with the mode of operating of the school, for each school has specific socio-cultural dynamics.

The analysis on Adela's G. history (deep congenital hearing impairment) is not simply seen as a case study but an opportunity to present a

specific methodological alternative. Throughout the paper, we present different extracts of an ethnographic nature which come from our analysis of observations carried out in the school (classroom video, comments from speech therapist, etc.), and obtained during a 10 years follow-up period.

Adela's case highlights how integration does not follow a linear path. It is a process in which the speech and hearing professional is constantly facing contradictions and ambiguities between the individual and the school together with his/her own unanswered questions.