

DISCAPACIDAD AUDITIVA. AVANZANDO Y CONQUISTANDO LA INTEGRACIÓN

Jesús **Domingo Segovia**

Universidad de Granada

E.mail: jdomingo@platon.ugr.es

Resumen

En este artículo se describen una serie de dimensiones que hacen mal entender la integración del discapacitado auditivo. En él se parte de la situación actual de esta integración. Recoge ideas de la literatura al uso y las combina con el sentir de la propia comunidad sorda. Y termina haciendo una serie de propuestas de reflexión para seguir avanzando en el tema.

Abstract

In this article are described a series of dimensions that make wrong to understand the integration of the deaf. In him is part of the current situation of this integration. Collect ideas of the literature to the use and combines them with the feeling of the own deaf community. And ends making a series of reflection proposals to follow advancing in the topic.

1. El estado de la cuestión

En la actualidad se dan cinco procesos vitales que están potenciando la integración y la educación de los discapacitados auditivos (Rodríguez, 1991, 160), como son: a) el avance tecnológico; b) la aparición de asociaciones, instituciones, etc.; c) sensibilización social y política; d) consideración del lenguaje de gestos como "materno" o "natural" y que no tiene porqué oponerse con el oral y e) la aparición de nuevos modelos educativos, diversas opciones organizativas de escuelas adaptadas y adecuadas, aparición de servicios de apoyo, etc..

Pese a todo ello, estamos ante una integración "mal entendida" (Gómez, 1989). Este concepto ha de retomarse y reconstruirse para ser efectivo, aunque existen innegables avances sociales y legislativos en este campo (LISMI, 1982; Constitución Española, 1978; MEC, 1995; Declaración de los derechos del sordo). Muchas veces se han dado experiencias y pasos importantes por normalizar un creciente proceso de comunicación/integración. Otras se han producido frecuentes parcheos y generalizaciones que sólo han servido de *lavados de manos* y *conciencias* sin mucho fondo ni resultados palpables, llegando incluso a institucionalizarse como serias trabas.

Existe un desconocimiento del tema entre la generalidad de la sociedad (incluidos dirigentes, educadores, etc.), así como una palpable falta de fluidez entre la realidad y necesidades de la "muy diversa" comunidad sorda y la "normo-oyente". Ello hace que la integración que se vive día a día sea, salvo en muy interesantes y honrosas excepciones, muy cosmética, puntual y con palpables rasgos más que significativos de que se están desarrollando procesos de aculturación, asimilación, separación y marginalidad de la minoría discapacitada entre la mayoría ajena a estas circunstancias. No es fruto de corrientes ideológicas homogeneizadoras, ni de malintencionados postulados y movimientos; sino producto de nuestra parcial, simplista y distorsionada memoria histórica del proceso de integración, junto a las especiales características y casuística que lleva aparejada esta minusvalía (que muchos llegaron incluso a identificar y analizar desde una segregadora, grandilocuentemente y trasnochada "psicología del sordo").

La sordera es muy diversa y mal comprendida. Pero, quizás el rasgo que más dificulta el proceso de integración sea el distanciamiento y el cotidiano caminar en paralelo, cuando no de espaldas entre la comunidad sorda y la normo-oyente, por la dificultad de comunicación productiva entre ambas realidades.

La comunicación juega un vital papel en el desarrollo humano, por ser seres sociales y producirse el aprendizaje por la existencia de conflictos cognitivos intra e intersubjetivos en los que la interacción con los otros es clave. Para una comunidad es fundamental la comunicación y son las carencias en este campo las menos toleradas por la sociedad. Por lo que esta discapacidad lleva aparejadas una serie de circunstancias que problematizan las posibilidades de "verdadera integración", en su sentido amplio de inserción, comunicación espontánea y fluida, interacción, intercambio y mutua interdependencia en un plano de igualdad.

La ruptura comunicativa va provocando progresivamente distanciamiento, aislamiento y deteriorando las posibles futuras interacciones. Con lo que se van mermando las posibilidades de desarrollo personal y social del sujeto¹ "incomunicado", como del propio crecimiento como "comunidad". Pese a todo, también se empiezan a vislumbrar tímidamente, pero cada vez más, cómo surgen alternativas, movimientos y pequeñas propuestas que hacen avanzar a pesar de las rémoras, trabas y desconocimientos tan tremendos que arrastra.

2. Dimensiones y dificultades que inciden interactivamente

Las dimensiones que están presentes en esta realidad y que sustentan nuestra tesis son varias. Como también las complejas constelaciones de interacciones que se producen entre ellas, como para construir una problemática realidad envolvente a la sordera. Estamos ante una difícil conjunción de circunstancias de desconocimiento mezcladas con fuertes dosis de incomunicación, que dificultan el normal proceso de integración. En este sentido, se puede hablar de múltiples aspectos en los que se hace especialmente palpable esta "mal entendida" integración, de los que se podrían destacar los siguientes:

2.1. La legislación vigente sí, pero

¹ Cuando se hable en este trabajo de niño, sordo, sujeto, etc..., se hace en sentido genérico y para agilizar un poco la lectura y comprensividad del artículo; con estas acepciones se pretende denominar indistintamente tanto a los chicos como a las chicas.

Actualmente existe una amplia cobertura legislativa al mundo de la discapacidad y se ha universalizado la protección hacia los colectivos de personas que se encuentran en esta situación. Se da un carácter coherente de globalidad e integridad de las actuaciones (LISMI, 1982; MEC, 1995) y se han avanzado planteamientos esperanzadores y positivos en el sentido de plena integración desde una perspectiva humana y de justicia (eliminación de discriminaciones negativas y sobrecompensación).

En una sociedad mercantilista y deshumanizada campan la competencia despiadada, el individualismo y el saberse mover oportunamente en todos los ámbitos de relación (gestiones, contactos, etc.), las posibilidades de una auténtica integración social están seriamente cuestionadas. El buen punto de partida que podrían suponer las buenas intenciones o la pertinencia de los textos legislativos, la realidad es mucho más compleja y difícil.

Se dan frecuentes transgresiones de la norma en los medios de comunicación, en el acceso a un empleo, etc.. Pero para describir más gráficamente de qué se trata, recogemos los siguientes ejemplos: a) se decretó la eliminación de las barreras arquitectónicas en las nuevas construcciones... y se ven a diario cómo existen rampas que no se pueden utilizar salvo de tobogán por algunos chicos intrépidos; b) pasos de peatones adaptados para poder utilizar con silla de ruedas en los que el bordillo está a una altura superior a los diez centímetros del nivel de la calzada; c) subtítulos que exigen un nivel de lectura muy alto para poder seguirlos... Y, pese a que se ve, todos callan; no existe ningún responsable de la administración que revise dichos resultados, etc. y todo queda en un formalmente cumplido el trámite legislativo, pero de sensibilidad e integración, nada de nada.

2.2. Los responsables de la integración

Una vez que se han puesto unos cauces de igualdad y normal convivencia con los desarrollos legales, parece que todo va sobre ruedas. Pero, de hecho, el concepto de integración que se baraja socialmente y que corresponde con los que *la sociedad oyente está dispuesta a aceptar y puede comprometerse a realizar, resulta a todas luces injusto* (Gómez, 1989), puesto que hace recaer exclusivamente el peso del trabajo de acercamiento, de la interacción y del esfuerzo por mantener una comunicación en el tejado del discapacitado auditivo. "Si es tú problema, esfuérate y aprende a leer en los labios, habla, estate atento, acércate, tienes derecho a medios y recursos, te ofrecemos formación..." Aunque ésto es ya un avance cualitativo importante frente a otros posicionamientos, no deja de ser una visión subsidiaria y paternalista cruel. Las relaciones y repartos de esfuerzo así entendidas son altamente discriminantes y desequilibradas. Se dice sí a la integración, pero no se da un paso hacia ellos y si la cosa no funciona es que no ponen suficiente capacidad o interés.

Ello da lugar a que las minorías no oyentes, desde el convencimiento de que su comprensión y expresión oral será siempre incompleta y deficitaria, reivindiquen con fuerza su especial idiosincrasia, lenguaje y el justo reparto de la responsabilidad entre ellos y la sociedad, con el necesario apoyo del Estado; aún con el convencimiento de que siempre serán también ellos los que tengan que ir "tirando del carro" por ser los principales implicados y beneficiarios de una mejor comunicación. Pero también, da pie y justifica en cierto modo -aunque no lo compartamos- los posicionamientos cerrados, más sectarios y extremistas que en este tema se dan desde algunas asociaciones de afectados.

Parafraseando un conocido slogan de la Ilustración, se da una auténtica situación de "para los sordos, pero sin los sordos". Recogiendo el sentir de diversas personas discapacitadas auditivas (Domingo, 1998), se hace palpable que muchas veces se les dan

soluciones, propuestas, caminos, etc. a los padres y/o a los sordos, pero no se les pregunta qué es lo que necesitan y porqué. Oportunamente, desde las asociaciones federadas se denuncia que la sociedad habla de sordos y de sordera, pero los primeros "sordos" son la comunidad normo-oyente, ante las realidades, expectativas, problemas e inquietudes del colectivo por el que dicen trabajar e investigar.

Estar próximos y en disposición de comunicarse, contar con él, cuidar no perder la mirada, etc. o facilitarle algo es la mejor forma de ayudarles, pero nunca supliéndolos. Tampoco es oportuno hacer estas cosas de forma que rompa la espontaneidad natural de toda relación humana. No se puede hablar de verdadera integración mientras que la actitud cotidiana sea la de dejar de lado y/o ejercer -paternalistamente- de algo más que intérpretes, casi anulando al verdadero interlocutor, llegando incluso utilizar expresiones que contribuyen al alejamiento y la ruptura en la comunicación que se había establecido entre esta persona sorda y la otra oyente sin nuestra mediación. *"Cuando se le acerca alguien, mayor o chiquillo, siempre estamos allí para estar con él y ayudarle a entenderse y hacerse entender. (...) Nos han dicho mil veces que es conveniente que se esfuerce por hacerse entender y valerse por sí solo. Pero eso nos cuesta mucho y sólo lo dejamos cuando va a casa de un vecino a la tienda de la esquina"* (ENT008).

2.3. La integración familiar

La primera integración viene dada en la familia, con sus padres y por medio de los lazos primarios que se desarrollan en el transcurso de la comunicación multisensorial entre padres e hijos (y con los hermanos y resto de familiares) que se da desde el nacimiento. En ella encuentran cauce el desarrollo de la seguridad personal, la confianza básica y la afectividad.

Hasta el momento del descubrimiento de la sordera o del diagnóstico, el niño ha vivido y ha sido educado como tal y sus progenitores han sido "padres", pero a partir de ese drástico momento, la vida gira en torno al problema y se olvida incluso de la persona del niño, para pasar a ser éste "sordo". Se da un cambio de actitud basado en el miedo y el desconocimiento paralelo a la fase de chock inicial y negación (Fortich, 1990; Domingo, 1997), que marcará en lo sucesivo las relaciones familiares y sobredimensionará la necesidad de -todos- los hijos de que sus padres vuelvan a ser eso, "padres".

Con el choque inicial, todo se para de golpe. Es una etapa de vértigo y caída, en la que no hay lugar para lo cotidiano, normal y afectivo. Se producen situaciones extremas y descompensadas que rompen drásticamente con la armonía que venía llevando el normal proceso de desarrollo y vida familiar. Llega la obsesión por el hándicap y su profundidad, olvidando una vez más tener en cuenta los sentimientos y capacidad de los chicos. Se para la comunicación o "intersubjetividad primaria" (Torres, 1995) por no saber qué hacer y cómo reaccionar y, mientras se buscan posibles soluciones, no se da pie a la creatividad, naturalidad y espontaneidad. Se rompen todas las expectativas que había puestas en el hijo y deja de "ser niño" para "ser sordo". El niño pasa a ser sordo porque las personas de su entorno más próximo no saben cómo interactuar y comunicarse con él, ni de sus necesidades básicas. Empiezan a tratarlo como diferente ya que creen que una actuación normal no beneficia o sirve a su hijo.

Todo ello es humano y connatural a la aparición de cualquier dificultad. Con la aceptación de la misma y del chico y la posterior reorganización de la vida familiar, todo hace indicar que se podrá empezar a hablar de una normal reinserción familiar; y se verá al "sordo"

otra vez como a su hijo y que éste es, al fin y al cabo, un "niño más". Pero si esta situación es normal, ¿porqué señalar esta dimensión como una de los elementos que la hacen "mal entendida"?

La respuesta no es fácil vista desde fuera, pero vamos a entrar un poco en ella. Para ello volvamos nuevamente a ese momento de la ruptura comunicativa del que hablábamos anteriormente. Como señala Cook-Gumpevz (1981) *"el continuo de la comunicación no se extiende desde el silencio al habla, sino desde la comunicación no verbal a la verbal"*. Las interacciones materno filiales -especialmente en los primeros años- son polisensoriales (voz, entonación, caricias, contacto, mimo, sonrisa, gestos, expresión...) y el niño capta estos estímulos, los procesa y se entiende con ella, al tiempo que toma conciencia de que el adulto intenta comunicarse con él y crece su afectividad, equilibrio emocional y seguridad; lo que provoca desarrollo cognitivo, personal y del lenguaje.

Con la ruptura comunicativa, no sólo se produce una inhibición, distanciamiento y angustia de los padres, sino que se estimula indirectamente el que el niño profundice en su sordera, desperdicie opciones de conocer los mil matices del mundo que le rodea y se produzcan deterioros en otros ámbitos de la vida y la personalidad. Con ella, deja de ser el centro a modo de juguete de toda la familia, a ser un "alejado" y causa de todos los temores y angustias. Dependiendo del nivel de distanciamiento, del tiempo que ésta dure y del grado de ruptura comunicativa, existirán más o menos posibilidades de desarrollo versus retardo/deterioro.

Mientras que una de las necesidades más básicas de todo chico -y de éstos igual o más- es que los padres vuelvan a ser padres, que crean en ellos y que continúen estimulándolos, retándolos y interactuando a todos los niveles. La comunicación siempre es posible y nunca debe romperse, aunque sea por medios/canales distintos, siempre que no se olvide que el niño sordo necesita de las mismas caricias, arrullos, mimos, etc. que cualquier otro infante. Los padres ya no ejercen su rol de padres y estimuladores/mediadores primarios y naturales para dar lugar a situaciones de pasividad y de terapeutización de la vida familiar.

Se reduce el contacto comunicativo/afectivo natural y se cierra el abanico de opciones de estimulación a las que tenían acceso para centrarlas casi exclusivamente en protección y lenguaje. Los padres para ser capaces de actuar adecuadamente y recibir información han de creer en su hijo y sus posibilidades, así como haber vaciado todas sus dudas y miedos. Si no, emergen rápidamente estas circunstancias, se ponen grandes cortapisas al desarrollo y pueden aparecer problemas, al tiempo que se coarta la capacidad primaria de empaparse de los estados de ánimo del otro a través de conductas complejas -como son el contacto y fijación visual mutuo, el movimiento, contactos sociales, etc.- (Torres, 1995).

Los padres superprotectores, excesivamente cautos y atentos a cubrir a su hijo, le acompañan constantemente en las relaciones con los normo-oyentes y, además de anularlo, se convierten -sin saberlo ni proponérselo- en una fuerte rémora en el proceso de "normalización" y desarrollo.

Desde este momento, además de la sordera que ya padecía, pasa a ser "tratado como deficiente" y se le vendrán encima otras serie de dificultades sobreañadidas (baja autoestima, desconfianza básica, aislamiento...). Es decir, todos aquellos síntomas que terminan alertando al sujeto de que algo le ha pasado, que él no es normal como tampoco los son sus relaciones con los demás, etc... y que afectan a su comportamiento y personalidad.

2.4. La integración con los próximos y el grupo de amigos

Partimos de una frase bastante significativa de un sordo adulto bastante integrado socialmente -como él mismo señala en el transcurso de la entrevista que mantuvimos con él- en la que nos dice que: *"es muy duro estar sólo en medio de los amigos. Cuando sabes que te quieren pero no te hacen caso. Cuando estás siempre a remolque... Te quedas atrás y los demás ya no saben qué hacer... En fin, que es como para gritar y salir corriendo para casa y no salir más"* (ENT001). Sentirse sólo en un medio social y sentir de lleno la indiferencia y la impotencia, ha de ser insufrible. Pero si además es con tu gente, el sentimiento de culpa se viene a unir a este sufrimiento.

"Reconozco que la gente ha de tener mucha paciencia conmigo. Es verdad que a veces me tengo que poner insoportable, sobre todo cuando me hablan todos a la vez. Yo no puedo entenderlos a todos. Tiene que ser de uno en uno y despacio, y se lo reprocho, pero los que son mis amigos me aguantan" (ENT014).

En este sentido, es necesario empezar a desentrañar la terrible situación descrita anteriormente, para empezar a vislumbrar luces en esta mal entendida integración. Es francamente difícil que las personas oyentes que están en grupo con una persona con discapacidad auditiva mantengan ese mínimo cuidado e indicaciones repetidas hasta la saciedad en cualquier escrito sobre educación y atención a estos sujetos (CNREE, 1991; Marchesi, 1991; Torres y otros, 1995; Valmaseda y Díaz, 1995; Sánchez, 1997; Domingo y Peñafiel, 1997; Revista FIAPAS).

Gómez (1989) señala que mientras es niño, es difícil que sienta esa intensa sensación de angustia y soledad, por estar sus relaciones más limitadas a su familia y a juegos y actividades muy directas, materiales y que se pueden aprender mientras se hacen, y en las que se pueden integrar -como uno más- aunque no entienda muy bien de qué va la cosa. Esa soledad, continúa diciendo la mencionada profesora, -pese a que puedan poseer un buen nivel de dominio y uso del lenguaje- *"hace acto de presencia cuando las relaciones comienzan a basarse en compartir, dar, recibir ideas, sentimientos, situaciones... no a través de la actividad, sino fundamentalmente a través del lenguaje"*.

2.5. La integración escolar

Existen diversos trabajos (Kyle, 1993; Valmaseda, 1991; Valmaseda y Díaz, 1995; Torres y otros, 1995; Pintó y Díaz-Estébanez, 1991) en los que se destacan las condiciones de una adecuada escolarización del deficiente auditivo como una conquista paulatina y sistemática. Pero no llegará a su justo fin (como posibilidad de ser, actuar, interactuar y desarrollarse integralmente dentro de unos parámetros de autonomía, igualdad, respeto, tolerancia, exigencia, reconocimientos, afectividad, autoconcepto positivo y realista y con proyección global y de sociedad -tanto en la comunidad sorda como en la normoyente-) hasta que no sean superados los posicionamientos interesados, asistencialistas o restrictivos del término.

La escolarización de estos chicos depende con demasiada frecuencia no tanto de las necesidades y posibilidades del discapacitado, como de la oferta educativa a la que tiene acceso (circunstancias sociales, geográficas, distancias, tipo de población, etc.). Aunque existen centros que reúnen los requisitos necesarios para atender adecuadamente a esta población discapacitada, se ha de dar un paso más y profundizar en la sensibilización y adecuación de los centros que tengan una incidencia en el tema. Se necesita sobre todo de un

cambio cualitativo importante de la comunidad escolar para normalizar esta, hasta ahora, integración cargada de incomunicación.

Una integración escolar con pleno sentido sólo vendrá de una adecuada oferta educativa que combine las siguientes variables (Valmaseda, 1991: 193): a) la existencia de recursos personales y materiales; b) la posibilidad de interacción -como auténtica comunicación, intercambio, etc.- entre todos los alumnos y sectores del centro y c) un planteamiento "educativo" coherente. López (1997) señala en este sentido que la problemática escolar asociada a la deficiencia auditiva no es tanto la falta de los necesarios instrumentos legislativos y didácticos, como la incidencia de la inadecuada preparación del profesorado y la falta de convicciones, culturales y pedagógicas del profesorado, del propio alumnado y de sus padres.

El profesorado considera este tema -como el de la atención a la diversidad en su conjunto- como ajeno a sus competencias y lo deja normalmente en manos de los "especialistas". Desaprovechando el potencial de su acción en el contexto de su trabajo cotidiano como educador y tutor, para ejercer como transmisor y mero "funcionario".

2.6. La integración con otros sordos

Hasta que no se da el contacto con un sordo adulto o con un familiar del mismo, los padres no saben qué hacer, qué va a pasar y a qué atenerse, y el chico discapacitado no tiene modelos de identificación personal con un adulto como él. Si ello no ocurre se están anulando estas dos posibilidades de "normalización". Pero, a pesar de ser lógica y adecuada, esta necesaria integración que ha de producirse no es del todo color de rosa.

Muchas veces, no es la naturalidad del proceso de desarrollo lo que les lleva a contactar con otros sordos; se dan múltiples circunstancias que les llevan a verse forzados a formar asociaciones, buscar la compañía de sus "iguales" y mirar con recelo/distancia al resto de la sociedad. En estos casos confluyen en ellos estas dimensiones distorsionadoras del proceso de integración (López, 1991): a) la desinformación en la que se encuentra sumido; b) la actitud marginadora de la sociedad que los recluye al papel de meros espectadores de la vida; c) sus sentimientos de ser "diferentes", cuando no "inferiores", y de "indefensión".

Los sordos y las interacciones con los otros miembros de su comunidad "no oyente" también son hartamente complejas. La diversidad de situaciones, tipos y niveles de discapacidad, hacen que no exista una sola comunidad de sordos, sino diversos tipos de sordera y personas bien distintas entre sí. Se dan asociaciones cerradas en el oralismo y la integración con los oyentes, otros grupos defienden el bilingüismo y otros están más aferrados -por su convicción y ser su lenguaje materno- al lenguaje de signos casi exclusivamente... Existen nuevas dudas y miedos: a que el hijo se aisle más, celos sobre qué tipo de asociación o grupo es el más adecuado, cómo será menos sordo y más "normal", etc.. No se pretende abogar por unas frente a otras, sino en ofrecer una vista panorámica para comprender este complejo mundo en el que ha que integrarse.

En este sentido, son muchos los chicos que han vivido en un tipo de educación de superación de la sordera para *ser cuanto menos sordo mejor* (ENT003) y que, después de llegar a sentirse solos dentro de los grupos de oyentes, se han acercado a una asociación o a otros sordos y tampoco han ido las cosas bien. Los unos piensan que son "menos sordos", mientras que los otros no entienden su proximidad a los oyentes... En casos como éste, la familia no entiende esa cercanía a *los que hablan con las manos* (ENT003) y que se sienta con ganas de estar siempre entre ellos. Pese a querer integrarse en la comunidad sorda, su

historia personal previa pesa y cuesta acostumbrarse a su cultura e idiosincrasia. Es un gran contraste el afrontar la extroversión del grupo de contar todo con pelos y señales frente a su introversión y otras cosas así, que dificultan esta nueva integración.

Una normalizada integración con los otros sordos, vendría dada por el no tener cortapisas de partida sobre con quién debe o no interactuar y relacionarse y qué es lo normal o no de sus relaciones. Mientras no sea igualmente válido el relacionarse con quién de verdad "se comunique" y se sienta bien, al margen de sus circunstancias (sordo-oyente, asociado o no, etc.) y sin prejuicios y orientaciones externas al propio sujeto, la integración será "mal entendida".

2.7. La inserción laboral

Aunque esta minusvalía puede generar problemas para desempeñar determinados puestos de trabajo, no ocurre así para el conjunto de las actividades y tareas que la sociedad necesita. Dándose la circunstancia destacada por el Consejo Económico y Social de que "*son la falta de oportunidades laborales, más que su incapacidad para el trabajo, el factor de exclusión más importante*" (León, 1997: 192). Lo que dificulta la ya compleja integración sociolaboral de las personas con discapacidad auditiva, como nos muestra el informe de 12/06/89 de la Presidencia del Consejo de las Comunidades Europeas hecho de que la bonanza económica y la salud de las políticas económicas globales no garantiza necesariamente la igualdad de oportunidades de la población minusválida. "*Los trabajadores minusválidos, (...) como las mujeres o los jóvenes, se han mostrado como 'colectivos especialmente débiles' en la lucha por el puesto de trabajo en una sociedad como la española*" (Matía, 1991: 28).

Esta falta de oportunidades tiene como base una serie de factores disruptivos del proceso de integración laboral que son exógenos a la propia discapacidad y que agravan, si cabe, los propios y connaturales de sus circunstancias. En este sentido serán causas determinantes: a) los prejuicios y desconocimiento de los empresarios y sociedad en general en cuanto a la validez, productividad y necesidad de la contratación de estas personas; b) la falta de preparación laboral a la que tienen acceso; c) la inadecuación de los mecanismos de oposición o de entrar en competencia por un puesto de trabajo; d) la inadecuada cuota de contratación señalada por la LISMI para el tipo/tamaño de las empresas mayoritarias en España; e) etc..

2.8. Las actitudes y creencias sociales populares

Las limitaciones de la deficiencia auditiva resultan difíciles de imaginar y pese a la creencia popular de que el déficit en un sentido obliga al hiperdesarrollo del resto y que ello "suple" -salvo causas mayores- esta discapacidad, lo cierto es que necesita poner todas sus capacidades sensoriales en funcionamiento para conseguir un significado a la información que recibe; y, pese a ello, nunca es tan completa como la aportada por la totalidad de los sentidos como tampoco son iguales los canales y estructuras por las que se procesa. Ello conlleva que mientras persista esta creencia primera sin reconocer la diferencia y particularidad de los caminos, no se puedan construir canales fluidos y equitativos de comunicación, al tiempo que se va por derroteros de integración marcada por la desigualdad y no de diversidad.

Siguiendo las sugerencias de actividades previas señaladas en el tema de "conceptos e implicaciones" de la deficiencia auditiva (CNREE, 1991), pasamos en clase a comentar los

dibujos de un niño -realizadas por un niño sordo y otro oyente-. Con esta tarea pudimos constatar cómo, pese a argumentar y fundamentar bastantes cosas y hacer aportaciones muy interesantes -propias de alumnos próximos a su graduación como profesionales del campo-, se habían volcado en encontrar diferencias, rasgos característicos, etc. y muy pocos habían captado nuestra verdadera intención: cuestionar el porqué empezar resaltando la diferencia en lugar de comentar los dibujos (lo bueno y lo malo de las realizaciones, etc., pasando la sordera a un segundo plano). Esta actividad nos da luz de hacia dónde queremos dirigir la reflexión. No se trata de conocimientos -aunque éstos son imprescindibles- sino de visión global y cambio de actitud y enfoque. Mientras estemos dentro del primer tipo de análisis, partiremos de una integración cuestionable y con unas posibilidades bastante mermadas.

Social e históricamente, con relativa frecuencia se ha identificado sordo como nulo o deficiente, consciente o inconscientemente. *'El pobre es que no, se le habla más fuerte y pone "cara de poker". Hace lo que le parece y habla a destiempo o sale por los cerros de Úbeda,... Es que no se entera y parece que sólo oye cuando le interesa'* (ENT009). *"Aunque oigo muchas cosas, no entiendo de qué van cuando hay mucha gente hablando a la vez. Creen que soy tonta porque me confundo de palabra o me pierdo la idea de lo que se está hablando"* (ENT004). En este sentido, la creencia popular ha incidido más en las distancias, diferencias y déficits, que en las capacidades y posibilidades comunicativas -entre otras-. Se habla más de mal carácter y de la desconfianza "del sordo", que de cómo es en realidad o del porqué de esa desconfianza o de su forma de hablar.

No en vano para muchas personas, *sordo* es sinónimo de *ser extraño, alejado, que no se expresa, oculto, aislado, autosuficiente...* *"Como no me entiende ni yo a él, para qué perder tiempo; lo dejo de lado y punto"* (ENT012). El etiquetaje de *sordo* es una muletilla en el lenguaje con una fuerte carga afectivo-cultural y conductual que no pasa desapercibida ni en las miradas, ni en los comentarios, etc. cuando están en grupo. Ellos llevan su vida y *para qué hablarle, si no me va a entender y todos se van a fijar en mí por los gestos y el hablar fuerte* (ENT015). Se cree normalmente que sólo se puede uno comunicar y hablar mediante el lenguaje oral o el escrito, y todo lo que se salga de estos canales se ve como una transgresión de las pautas socialmente aceptadas y posibles: *'Cuando supe que había sordos en mi clase no pensé que fuera a relacionarme con ellos. Pensé que dada su condición les era imposible relacionarse con oyentes'* (ENT013).

Existe, de partida una importante trampa que hace volver una y otra vez a lo mismo, cambiar el término "psicología del sordo" por "personalidad del Sordo" (Rodríguez, 1991, 153), pero dentro del mismo paradigma interpretativo. No existe una personalidad distinta como grupo, sino como persona con una serie de condiciones e historias que le hacen ser como es -al igual que ocurre con cualquier otro humano-. No se puede hablar genérica y homogéneamente de "sordos", puesto que forma un grupo sumamente heterogéneo, como tampoco se les puede entender desde las circunstancias, necesidades y medidas válidas para otras categorías, puesto que las suyas son eminentemente comunicativas. Se ha de iniciar un proceso de reivindicación de la diferencia y de la normalización del contemplar la misma, con toda la carga estratégica, funcional, idiosincrásica, social y de complejidad que ello comporta a todos los niveles.

2.9. Ocio y tiempo libre

El juego es un importante camino natural de aprendizaje y desarrollo. Con él se experimentan pautas sociales, canales de comunicación e interacción y se ponen en

comparación con otros iguales pensamientos, realizaciones, creaciones, etc. al tiempo que se da rienda suelta a la espontaneidad y naturalidad. Se da en todos los chicos, sean cuales sean sus circunstancias y capacidades, y para todos, sirve para los mismos fines, aunque adquieran desarrollos muy diversos de unos sujetos a otros.

En el caso del niño sordo, esto no es distinto, salvo, cuando deja de ser niño para ser sordo -como decíamos anteriormente-. El afán proteccionista de algunos padres y el nivel de terapeutización de su vida familiar ha creado en sus hijos auténticos cuadros de angustia y depresión, por regalar y sólo permitir a sus hijos juegos educativos y cuyo sistema de expresión está basado en la palabra.

Seguindo a Alarzón (1991), podemos afirmar que no existe un ocio y tiempo libre que cumpla con su función adecuadamente para estos chicos si:

a) en él no tienen, como cualquier otro, la posibilidad de decidir con qué quieren jugar, cuándo y con quién hacerlo; b) se pasa del hacerles descubrir nuevos juegos que estimulen su participación y creatividad a la imposición sutil; c) se arranca literalmente del juego sin información del porqué debe dejar de hacerlo; d) sólo tienen función educativa/terapéutica; e) no permiten experimentar, descubrir, manipular, recrear, usar su instinto y creatividad, asombrarse, imaginar, interactuar... de manera natural y motivante.

Estas circunstancias se pueden dar en entornos mixtos (oyentes y sordos) o no (con actividades "para sordos"). No existe un ocio para sordos. Lo importante no es tanto la forma o contexto, sino de los planteamientos básicos, finalidad y de los grados de calidad, interés, participación, etc. que se desarrollen durante las actividades de ocio y tiempo libre. Actividades de tiempo libre estupendas pueden también incluir procesos de desarraigo o de malentender la misma finalidad perseguida con el ocio: *"Ir de colonias no era bueno para mi. Estaba solo. Mis padres me apuntaban todos los años. Yo no decía nada porque sabía que ellos querían que fuese"* (ENT010).

2.10. Su lenguaje

Como se destacaba anteriormente, el lenguaje pasa de una fase preverbal a otra verbal (ya sea oral o gestual) y no del silencio al habla como se cree popularmente (CNREE, 1991). Sigue un proceso continuo de crecimiento, fortalecimiento y elección de canales adecuados a sus diversos fines. El no entender esta situación conlleva considerar que el "sordo" parte de cero y/o que puede seguir los mismos pasos y cauces que el normo-oyente en la instauración del habla. Trevarthen (1995) nos hace un interesante relato sobre cómo y cuándo se comunican los niños, en el que destaca la "naturalidad", la polivalencia, la funcionalidad, la versatilidad, la flexibilidad, la intuición y la creatividad... de su lenguaje, frente a los posicionamientos más mecanicistas, estructuralistas y oralistas que complican sobremedida el entender el desarrollo del habla del niño sordo.

El lenguaje es un instrumento de comunicación, elemento funcional de socialización y organizador del pensamiento. Pero ello no quiere decir que ha de ser sólo oral; ¿por qué no de signos?. La oralización de muchos sordos ha propiciado bastantes incorporaciones productivas a la sociedad, pero también ello se ha hecho muchas veces a pesar del sordo y mermando posibilidades de desarrollo cognitivo, afectivo, social, etc. en otros muchos casos - en los que no han asimilado funcionalmente el lenguaje oral y no han adquirido otro, desperdiando tiempo, esfuerzo, recursos, motivación, etc.-.

Se olvida con relativa frecuencia que para ciertos tipos de sordos y de discapacidad auditiva profunda y prelocutiva, el lenguaje materno y en el que han estructurado su pensamiento y se sienten seguros es el lenguaje de signos, mientras que el oral le es ajeno y extraño. Se da lugar a que socialmente sea un lenguaje marginal, desvalorizado, para "minusválidos" y de exclusivo uso interno de la comunidad sorda y su entorno natural más básico y próximo (familia). Por lo que es un signo externo más que marca al colectivo, lo encasilla y lo distancia del resto, que los mira con curiosidad, estupor, guasa o de mil maneras -en función del grado de concienciación de los observadores-, pero que indiscutiblemente los encierra en sí mismos o hacen que recelen de "los suyos/como él", para ser, al menos aparentemente, "no sordos".

El no reconocimiento como lenguaje con entidad propia y rango de valor cultural, hace que muchos sordos renieguen del lenguaje de signos o bien hagan de él una causa señera irreductible de sus reivindicaciones. Con estos posicionamientos unidos a la apatía y desinterés de amplios sectores que los ignoran pese a esfuerzos más que significativos de esta comunidad no oyente, se da lugar a volver a malentender la integración. Por lo que surgen movimientos que pasan desde el exigir reconocimiento y derechos sobre su identidad, a querer implantar en la sociedad en general un utópico bilingüismo global o negar todo tipo de comunicación en la que no exista un intérprete.

Paralelamente a lo anterior se produce otro olvido: la propia funcionalidad del lenguaje como medio y canal de comunicación y encuentro, más que fin en sí mismo. No son corrientes las perspectivas que llevan a lenguajes híbridos, mestizajes del momento, canales creativos y signos cotidianos que podrían hacer factible la comunicación. Si no existen razones muy de peso como para que esto ocurra (lazos familiares o similares), el sentido del ridículo y la falta de verdadera intención, hacen que este mutuo aprendizaje, acercamiento y observación e integración con el otro o bien no se den o sean muy esporádicas, forzadas y sin sentido de continuidad ni perspectiva de futuro.

Esta olvidada funcionalidad del lenguaje nos lleva a *no buscar* símbolos, términos y puntos de encuentro. Por lo que más que capacidad de comprender y hacerme comprender por otro, se pasa muchas veces a un sentimiento de propiedad y de chovinismo de lo mío y de lo que es mi lenguaje.

2.11. Otros medios de comunicación e información

En cuanto a los diversos medios por los que se transmite la información y la cultura, observamos carencias palpables que no vamos a detallar por obvias. Salvo algunos intentos como Telesigno, o programas subtítulos esporádicos no se ve sensibilidad más allá de cumplir unos cupos legales y a deshoras para no interferir con su gran público de potenciales consumidores (con una abrumadora mayoría de oyentes).

Es de destacar en este punto el papel de la lectura para esta función. Aunque erróneamente se considera que el sordo lee con total normalidad, la realidad y diversos estudios nos constatan que salvo lecturas con frases cortas de fácil comprensión y sobre temáticas ampliamente vivenciadas por el propio sordo, existen fuertes lagunas de dominio de la estructura gramatical del lenguaje escrito. Lo que lleva a que estos chicos no amen la lectura y necesiten -incluso por simple comodidad- de traducciones y dependencias de otras personas que le acerquen el contenido de lo que allí está narrado.

"Hasta que no empecé a ver tebeos e historietas tenía mucho complejo. Leía pero no entendía casi nada. A fuerza de ver los dibujos y repetir las palabras muchas veces no podía leer y enterarme a la vez. La maestra y lo demás me explicaban cosas y como no entendía, me gritaban y me hacían sentirme inútil" (ENT003).

2.12. Errores estratégicos

Los profesionales han de saber que la primera piedra que han de poner en el camino de la integración consiste en oír a los padres y no terapeutizar las relaciones familiares y las de padres con los profesionales. En los momentos iniciales, que son los más intensos -pero no los únicos-, se ponen los primeros espartos y guías para ayudar a reconstruir la vida familiar, a que los padres acepten a sus hijos y a la discapacidad de éstos y a que demanden y acepten la información y la responsabilidad que les vaya llegando y al ritmo más adecuado a cada caso y circunstancia. Pese a ello, se dan muy frecuentes errores estratégicos entre los profesionales e instituciones encargadas de atender las necesidades de estos colectivos. Dándose la paradoja de que aún existiendo servicios y atención especializada, no se consigue la integración y cohesión deseada. En este sentido, es interesante reflexionar sobre el dilema que planteaban Rodríguez y Beyebach (1997) sobre la relación profesionales y familias.

Las avalanchas de información o acción, por muy bien estructuradas o estudiadas que estén, pueden llegar a agobiar a los padres y, tal vez, no respondan a las necesidades primarias que les han llevado a la consulta. Con lo que se retrasará muy inoportunamente la normalización del proceso de desarrollo que se ha de seguir con el chico y su entorno.

El mundo de la discapacidad auditiva, se ha venido poniendo un excesivo énfasis en la dificultad y en la terapia de la misma. Se han volcado en múltiples propuestas de tratamiento logopédico y con una visión más clínica del tema. Hora es ya de reflexionar conjuntamente con la comunidad sorda desde una orientación de la "didáctica" para articular sugerencias de desarrollo vital y de escolarización verdaderamente educativas, integrales y significativas al discapacitado. Desde el potencial que poseen, como cualquier otra persona, han de empezar a construirse propuestas de desarrollo curricular, en experiencias compartidas con su propia comunidad sorda y con los normo-oyentes, en un contexto de escuela inclusiva, "de todos y para todos". El olvidar esta orientación didáctica nos conduce a frecuentes despedagogías con este colectivo, a habituales desencuentros, desencantos y desmotivaciones y a un llegar excepcionalmente a altos niveles educativos por estos chicos.

Las relaciones, coordinación y optimización/racionalización de recursos y esfuerzos tampoco suelen ser las más adecuadas, produciéndose frecuentes solapamientos, desconocimientos, desconfianzas, desencuentros y atomización, caminar en paralelo sin un norte común... Lo que viene a complicar el ya de por sí complejo mundo de la deficiencia auditiva y de los múltiples niveles y opciones de integración que necesita, para que se atiendan adecuadamente sus intereses y los de una sociedad moderna y avanzada socialmente.

3. A modo de síntesis

Las aportaciones de diversos estudiosos del campo (Furth, 1973; Marchesi, 1991; Torres y otros, 1995) nos van a orientar a que:

- a) la integración y posibilidades de desarrollo integral -cognitivo, afectivo, personal, social, etc.- dependen más de factores funcionales, estratégicos y operativos (estilo comunicativo de los padres, de las posibilidades de interacción social, de la calidad y

diversidad de experiencias, de la riqueza cultural del medio que rodea al discapacitado y de la tenacidad de él y sus educadores), que del lenguaje de éste.

b) el hecho -muchas veces constatado- de llegar más tarde a un aprendizaje o dominio cultural -cosa que no es siempre así-, se debe más a la elección del camino (tipo más apropiado o no de lenguaje materno) y la dificultad del camino (retardo en el lenguaje verbal común) que a que la sordera suponga un retraso en sí.

c) la "integración" depende tanto del propio sujeto y sus características, como de la sociedad que le rodea y su sensibilidad hacia el tema, más que del tipo, gravedad y cualidad de la propia discapacidad.

Si se define "integrado" como sentirse parte, ser partícipe, ser actor corresponsable, etc., mientras existan sordos que "se sienten" aislados, desplazados o al margen de la sociedad oyente, no existe integración. Para muchos integración no incluye el término "igualdad". La integración ha de ser recíproca -como la interacción- y no existe si no hay una auténtica comunicación. El discapacitado auditivo termina siendo sordo porque se cortan los procesos de comunicación con él. Mientras ésta no se produzca, existe el silencio y con él la segregación y la marginalidad.

Para estar integrado se debe tener cubierta su necesidad no sólo de comprender, sino de interactuar y comunicarse activamente con todo aquello que le rodea, de tener la seguridad de entender correctamente e interpretar adecuadamente aquello de lo que es justo que participe. Avanzar en la integración supone garantizar la comunicación con el entorno envolvente.

Si se quiere verdaderamente la integración, entendida como igualdad de oportunidades, de participación, de acceso a la cultura para todos, etc., debe darse un conocimiento y respeto mutuo. Esto sólo es posible desde la interacción y el realizar todos un esfuerzo de aproximación e implicación, tanto oyentes como sordos.

En definitiva, *no se puede hablar de integración si ésta conduce a la soledad.*

4. Algunas propuestas emergentes

Pese a todo lo señalado anteriormente, se va caminando y los avances son bastante palpables, aunque no por ello suficientes. De este modo, se podría seguir profundizando en los siguientes ámbitos e ideas por los que ya se ha comenzado a investigar/caminar, desde dentro, con la comunidad sorda. Y, aunque no es el verdadero objetivo de este trabajo el aportar soluciones -que dicho sea de paso, no creo que existan recetas ni ideas definitivas- no quisiera dejar en el olvido algunas propuestas que rondan al hilo de la reflexión planteada.

Mientras no exista un avance tecnológico que haga más fácil y posible la comunicación sin tener que ser toda la sociedad bilingüe, se podría caminar en el sentido de:

1) Comprender la urgente necesidad de ayuda a padres (Domingo, 1997) para que puedan desempeñar su principal función -"ser verdaderamente padres"- y que éstos sean capaces de "normalizar" su vida familiar y no terapeutizarla. En este sentido, Anglarill -directora de un CREDA-, señala que *"para los padres, lo más urgente es descubrir las posibilidades comunicativas con su hijo, vencer el desconocimiento y sus miedos"* (1995: 20). Para ello es vital el poder expresar sus sentimientos, acciones, creencias, dudas y dificultades y que éstos sean comprendidos y aceptados. Necesitan de tiempo y preparación para entender la situación, la información, la "acción con" otros y aceptar la ayuda para poder actuar coherentemente.

2) Adecuar y profesionalizar la actuación de los profesionales encargados de atender a padres de chicos sordos. Han de ser todo oídos y corazón, y posteriormente hacer ver que entienden la situación y comprenden lo que está pasando; para, desde ahí, dar un paso más y empezar a ofrecer luces y vías de acción futura pertinente, asumible y aceptable. Pero es más, para profundizar también en la integración y hacerla viable, estos profesionales, como también los investigadores que trabajan el tema, tiene mucho que aprender de los padres y de los propios sordos.

3) Fomentar la confianza básica entre las instituciones y personas encargadas de llevar a buen puerto el trazado de las grandes líneas de la personalidad del chico y la reconstrucción de su entorno próximo para que la integración sea posible. En este sentido se puede señalar que sin esta confianza, la labor es baldía, hipoteca el futuro de otras intervenciones, obvia el saber contextual y práctico de los padres y aporta soluciones extrañas que terminan por ser ignoradas o seguidas mecánicamente y formalmente sin interés alguno.

4) Formación del profesorado, como inversión de futuro, tanto como para incidir directa y coherentemente en los procesos de integración (en todos los ámbitos docentes y tutoriales a su alcance, tanto con los niños discapacitados auditivos, como con el resto de los compañeros, con el centro, con los padres, con las instituciones y administración...) como el personal más cualificado y oportuno para desempeñar su función de cambio social de actitud ante este tipo de problemática, como ya lo hace con otras muchas.

Pero no hablamos de formación de profesores de sordos -que también es necesaria-, sino de completar la preparación del profesional generalista u ordinario con unos principios, conocimientos y actitudes que, sin llegar en absoluto a ser un especialista en el tema, posea una mínima base como para que sepa actuar de cara a que el peso de la integración escolar y social de este colectivo no recaiga exclusivamente sobre el sordo y los profesionales que lo tratan.

4) Necesidad de verdaderos proyectos "educativos" de centro. No es preciso crear nuevos espacios, tiempos y recursos, sino planificarlos y racionalizarlos de acuerdo a las necesidades detectadas y a las posibilidades reales de acción (Sola, 1997: 103), dentro de un pleno sentido de atención a/en la diversidad. Además de este sentido de globalidad, no se puede caer en partir de supuestos inamovibles, cerrados y únicos, cuando la variabilidad de la sordera es bastante significativa.

5) Entender educación del niño sordo como un proceso de desarrollo integral de su personalidad y no empobrecerla y parcializarla sólo al desarrollo del lenguaje.

6) Proliferación de intérpretes en los lugares en donde se necesiten. En los organismos oficiales obligatoriamente y en los privados, como opción de futuro, como se hace con las empresas hoteleras que priman a sus empleados que dominan idiomas.

7) Potenciar el asociacionismo sin que ello dependa de presupuestos más o menos interesados o con cierta dependencia de personas, puestos u oportunidad política o períodos de bonanza económica...

8) Actividades conjuntas sin muchas pretensiones pero sí posibles, realizables y cotidianas. Los sordos se mueven a caballo entre el mundo de los sordos y el de los oyentes, por lo que necesitan de la interacción fluida y natural con los dos.

9) Medios de comunicación social mucho más sensibles en: temáticas de interés para la comunidad no oyente, tiempos, recursos, adecuación de informaciones, etc..

10) Hacer descubrir y emerger un mundo no cerrado en una comunidad u otra, en unos canales de comunicación estancos, en un entorno restringido y con miedo a lo extraño... En

definitiva, sería reapropiarse y reconstruir el sentido de la finalidad educativa de educar para el cambio en, para y desde la diversidad.

11) Reconocimiento de sus particularidades culturales y sociales, así como el de rango de lengua oficial a todos los efectos al lenguaje de signos. Por lo que, además de disposiciones legislativas en este sentido, se hace preciso el informar y formar a la sociedad en su conjunto para que comience a producirse el tan esperado "cambio de actitud".

12) Mientras haya algún tipo de comunicación no hay silencio (marginación, aislamiento, no desarrollo...), por lo que es necesario reivindicar esfuerzos por llegar a puntos de encuentro, situaciones de diálogo, desarrollar actividades, tiempos y espacios comunes, y tener la firme intención de acercarse hasta un punto en el que sea posible el entendimiento. Tomando como punto de reflexión las conductas y actitudes comunes que se ponen en desarrollo cotidianamente cuando se encuentran dos personas de países bien diferentes que no conocen el lenguaje del otro y llegan a comunicarse. Siguiendo este ejemplo, entre dos personas próximas, pero separadas por su nivel de audición y el grado de dominio del lenguaje oral, se han de seguir estas situaciones de pura lógica y funcionalidad, buscando ambos códigos y canales alternativos comunes con los que intercambiar información.

13) Iniciar líneas de investigación que caminen en el sentido de buscar nuevas formas de producción, análisis y difusión de medios de comunicación válidos para las dos comunidades (sordos-oyentes) y avanzar en la línea en la que se podría comenzar a trabajar: diseñar un producto de inicio de la lectura para niños sordos que usan como lengua materna el lenguaje signado, a modo de trasvasar la gramática y formas de éste al lenguaje escrito, como primer paso para interesar en la lectura, hacerla útil y, posteriormente, agilizar el proceso de llegar al conocimiento de la estructura propia de la lengua escrita común.

REFERENCIAS PARA SABER MÁS

- Alarzón, J.L. (1991): "Ocio y tiempo libre"; En Portela, M.T. (Coord.): *Presente y futuro del deficiente auditivo*. Madrid: FIAPAS/Fundación ONCE.
- Anglarill, M. (1995): "La incorporación a la escuela de los niños con deficiencia auditiva", *FIAPAS*, 47, 20-23.
- Calvo, C. (1996): "¿Te has fijado cómo habla? (Este niño es sordomudo!)", *FIAPAS*, 53, 46-48.
- CNREE (1991): *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. (Conceptos e implicaciones). Madrid: MEC.
- Domingo, J. (1997): "Sentimiento y papel de la familia: Comprender para actuar". En Domingo, J. y Peñafiel, F. (Coords.): *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Archidona: Aljibe.
- Domingo, J. (Dir.) (1998): *La discapacidad auditiva desde dentro*. Trabajo de campo y prácticum de la asignatura "Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva". Universidad de Granada. Inédito.
- Fortich, L. (1990): "Los padres ante la sordera del hijo: repercusiones psicológicas", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 1, 105-111.
- Furth, H.G. (1973): *Deafness and learning: A psychosocial approach*. Belmont: Wadsworth.
- Garrido, C. (1990): "Por qué se cuestiona la integración", *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, X, 1, 22-29.
- Gómez, L. (1989): "En torno a alguna integración mal entendida" y otras colaboraciones en la sección "Integración Escolar" de la revista *Faro del Silencio*.

- Kyle, J.G. (1993): "Integration of deaf children", *European Journal of Special Education*, 8, 3, 201-220.
- León, M.J. (1997): "Preparación para la integración en el mundo productivo de las personas con déficit auditivo"; En Domingo y Peñafiel (Coords.): *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Archidona: Aljibe.
- LISMI (1982): *Ley 13/82, de 07/03, de Integración Social de los Minusválidos*.
- López, M. (1991): "El hijo sordo ¿es igual a los otros hijos?"; En Portela, M.T. (Coord.): *Presente y futuro del deficiente auditivo*. Madrid: FIAPAS/Fundación ONCE.
- López, N. (1997): "Niveles de integración curricular del niño sordo"; En Domingo, J. y Peñafiel, F. (Coords.): *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Archidona: Aljibe.
- Marchesi, A. (Coord.) (1991): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Matía, I. (1991): "Panorama legislativo y aplicaciones de la LISMI en relación con la integración profesional de las personas con minusvalías"; En Portela, M.T. (Coord.): *Presente y futuro del deficiente auditivo*. Madrid: FIAPAS/Fundación ONCE.
- MEC (1995): *R.D 696/95, de 28/4, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, BOE, 131.
- Portela, M.T. (Coord.) (1991): *Presente y futuro del deficiente auditivo*. Madrid: FIAPAS/Fundación ONCE.
- Rodríguez, R. (1991): "Personalidad del niños sordo: problemas más frecuentes"; En Portela, M.T. (Coord.): *Presente y futuro del deficiente auditivo*. Madrid: FIAPAS/Fundación ONCE.
- Rodríguez, A. y Beyebach, M. (1997): "¿Familias poco colaboradoras o los terapeutas poco motivadores?. Técnicas de entrevista familiar en patología del lenguaje". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII, 1, 21-37.
- Silvestre, N. (1996): "Avanzando en la integración", *FIAPAS*, 50, 52-56.
- Sánchez, M.P. (1997): "Dificultades sensoriales", En Sánchez, A. y Torres, J.A. (Coords.): *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Sola, T. (1997): "Aspectos organizativos para la integración de alumnos sordos en una escuela inclusiva"; En Domingo, J. y Peñafiel, F. (Coords.): *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Archidona: Aljibe.
- Torres, S. y otros (1995): *Deficiencia auditiva: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona: Aljibe.
- Torres, S. y Ruiz, M.J. (1995): "¿Lenguaje oral y/o lenguaje de signos?, revisión crítica y claves para la toma de decisiones". *Proceeding of the international conference "The equal opportunities for deaf"*. Praga: FPFHI.
- Trevarthen, C. (1995): "Cómo y cuándo comunican los niños", En Monfort, M. (Ed.): *Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.
- Valmaseda, M. (1991): "Formas de escolarización. Elección de la opción escolar más adecuada"; En Portela, M.T. (Coord.): *Presente y futuro del deficiente auditivo*. Madrid: FIAPAS/Fundación ONCE.
- Valmaseda, M. y Díaz, E. (1995): "El camino hacia una educación de calidad para los alumnos sordos", *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 45-61.
- Wood, H. (1987): "Los principios de la comunicación", *Actas de las V Jornadas Internacionales para la educación del deficiente sensorial*. Barcelona: CPEDS.