

Pertsona gorren hezkuntza: Bilakaera historikoa eta erronkak

Ainhoa Moiu

amoiua@mondragon.edu

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

Mondragon Unibertsitatea

GAKO-HITZAK: Pertsona gorra. Ahozkotasuna. Zeinu hizkuntza. Lehen hezkuntza. Elebidun-kulturbidun proiektua.

1. SARRERA

Pertsona gorren hezkuntza-bilakaeraz jardungo dugu artikuluko honetan. Ezinbestekoa gertatzen da hezkuntzaren bi ikuspegiren arteko bereizketaz eta borroka hitz egitea. Ikuspegiak zeinu hizkuntzaren aldeko eta kontrako jarrerak biltzen dituzte, gorrieria urritasunetik eta identitate edo kulturatik definitzen dutenak, hurrenez hurren. Alde batetik, ikuspegi kliniko-terapeutikoa dugu eta, bestetik, ikuspegi antropologikoa. Lehenak hezkuntza-erantzunari orekatze funtzioa egotzen badiu, bigarrenak, berriz, komunitate kultural eta linguistikoaren tratamendua eskatzen dio.

Ondorengo orrialdeen bitartez historian atzera egingo dugu, gaur egungo egoera hobeto ulertzeko. Bi ikuspegi horietan sakondu eta geure proposamena egitea da artikuluko honetako xede nagusia. Lehenik eta behin, bigarren atalean, pertsona gorren hezkuntza hasi aurretik gizartean zeuden usteez hitz egingo dugu. Bertan biltzen dira Grezia garaitik XVI. mendera arteko historia-pasarteak. XVI. mendearen erdialdera ematen dira lehen urratsak pertsona gorren hezkuntzan eta gaur egunera arte jarraitu badu ere, historian ikuspegi ezberdinen nagusitasuna ikusiko dugu. Azpimarratu behar da historia ez dela zurruna ikuspegi horiekiko zeren biak aldi berean gertatu dira.

Historiari buruzko azalpen orokorra egin ostean, hirugarren atalean, pertsona gorren hezkuntzari buruzko bi ikuspegi nagusiak aztertuko ditugu. Ikuspegi bakoitzaren aitzindariak eta metodoak izango ditugu aztergai on-

dorengo ataletan. Gainera, ikuspegi bakoitzak biltzen duen pentsamoldean sakonduko dugu. Atalaren azken zatian geure proposamena egingo dugu. Hau da, gaur egun dagoen kulturartekotasunaren hezkuntza kontuan izanda, pertsona gorren hezkuntzak beharko lukeen ikuspegi zabalkuntzaz hitz egingo dugu.

2. XV. MENDERA ARTEKO AROA

Atal honetan, xv. mendera arteko aroaz hitz egingo dugu. Bellésen (1995) hitzetan, xv. mendea galderen formulazioari ekin zioteneko aldia dugu. Lau ziren gorrieriaren inguruan zituzten zalantzak: gorrak zergatik dira gorrak?, gorrieriaren eta mututasunaren arteko erlaziorik ba al da?, zein eragin du gorrieriak pertsonen garapenean? eta, gorrak hezi daitezke?

Hasteko, Antzinako Egiptora begira jarriko gara. Pertsona gorren inguruko aipamenak topatzen dira sarkofagoetan. Pertsona gorrek bizitzan zehar jakitun izan gabe entzuten zituzten gauzak hil ondorengo bizitzan kontatzen zituztela sinesten zuten, ondorioz, ikaraz ikusten zituzten. Hala ere, hasieratik hezkuntza jaso ezin zuten gizaki gisa definitzen zituzten, tentelen eta zoroen maila berberean sailkatzen baitzituzten (Moreno, 2000).

Greziar Garaian ere bide beretik jarraitu zuten hainbat pentsalarik; horien artean ditugu Hipokrates, Herodoto, Lucrecio, Plinio Zaharra eta Aristoteles. Pertsona gorren garapen kognitiboa ezinezkoa zela baieztatzen zuten. Aristotelesen hitzen arabera, «*todos aquellos sordos de nacimiento son también mudos, por lo cual están incapacitados para hablar y para elevarse a las ideas abstractas y morales*» (Gutiérrez, 1997: 29). Beraien ustez, pertsona gorrak ez ziren gai irakurtzeko, idazteko, ulertzeko eta gainera, deabrua zuten beren barnean.

Garai ilun haietan erosketak egitea, saltzea, oinordekoa izatea edota ezkontzea gorrei legez galarazten zitzairen (Moreno, 2000). Espartarrek Taijeto menditik behera botatzen zituzten; atenastarrek erail egiten zituzten eta erromatarrek, berriz, Tiber ibaira botatzen zituzten (Perelló eta Tortosa, 1978). Erromatarren legeek gorren eskubide zibil eta politikoei uko egiten zieten (Quijano, 1861).

Erdi Aroan, sorgindu gisa hartzen ziren. Aro honetan, kristautasuna nagusi zen eta, hitzak jainkozko naturatzat jotzen zirenez, San Agustinen arabera jaiotzez gorra zenak ezin zuen fededuna izan. Aldi berean, Guy Bucheaveauk, pertsona gorren komunitateari buruzko hitzaldiak ematen zituen (Moreno, 2000), bi egoera ezberdinen berri emanaz: alde batetik, hirietan bizi ziren gorren egoeraz, eta, bestetik, herri txikietan bizi ziren pertsona gorren egoeraz. Biak alderatzen zituen, herri txikietan bizi ziren pertsona gorren egoera goraiapatuz. Herri txikietakoek zeinuak erabiltzen zituz-

ten bizilagunekin komunikatzeko; bestalde, hiritar gorrak eroetxeetan sartzan zituzten, garbiketa eta sukaldaritza lanetarako.

xv. mendera arte pertsona gorrak gizaki zentzugabeak, eskubide gabekoak eta eginbehar erlijioso eta sozialik gabekoak zirela uste zen (Perelló eta Tortosa, 1978). Halere, Talmud (lege hebrearren ahozko tradizioa) bezalako salbuespenik ere bada. Bertan pertsona gorrak ez gutxiesteko adierazten zen. Hezkuntza jasotzeko ahalmena zutela aipatzen zuen, eta, garapen kognitiboa izan zezaketen gizaki gisa definitzen zituen (Bellés, 1995).

Hurrengo mendean, xvi. mendean hain zuzen ere, Errenazimendua-rekin batera, pertsona gorrak hezten hasi ziren. Girolano Cardano mediku italiarrak gortasuna beste minusbaliotasun bat zela baieztatu zuen, herrena edo itsua izatearen antzekoa. Pertsona gorrei zuzendutako hezkuntza sinbolo edo keinu batzuen bidez egin zitekeela konturatu zen. Irakurketaren bitartez entzun eta idazketaren bitartez hitz egin zezaketa aipatzen zuen (Torres, 2009). Hala ere, Herrero (2009) Aulio Cornelio aipatua du Celso Cardanoren aurrekari gisa. Corneliok gorrieria absoluturik ez zegoela aipatzeaz gain, entzute-aztarnak zituzten gorrei ahozko hizkuntzaren bidez komunikatzea irakatsi ahal zitzaizela ere esan zuen.

Galderen eta zalantzen aroa Cardanoren eta Cornelioren baieztapenekin amaitu zela esan dezakegu, hurrengo urratsek hezkuntzari atak zabaldu baitzituzten. Ondorengo atalean ikusiko ditugu zeintzuk izan ziren esperientzia horiek eta zein nolako metodologia erabiltzen, beti ere, gorriarekiko zuten ikuspegia oinarri hartuz.

3. PERTSONA GORREN HEZKUNTZA-IKUSPEGIAK

xvi. mendearen erdialdearekin pertsona gorren hezkuntzari hasi zen. Ponce de León dugu aitzindari (Moreno, 2000; Marchesi, 2003; Rodríguez, 2005a). Hainbat egilek (Lang, 2003; Gascón eta Storch de Gracia y Asensio, 2004) frai Vicente de Santo Domingo aipatzen dute. Nahiz eta aho bateko erabakirik egon ez, argi gelditzen da pertsona gorren hezkuntzaren hasiera xvi. mendean kokatzen dela.

Lehen urrats horiek jarraipena izan zuten European zehar, Ingalaterran, Italian eta Alemanian besteak beste. Garai horretan, Bonetek, pertsona gorren ikaste-irakaste prozesuaren inguruan *Reducción de las letras. Arte para enseñar a hablar a los mudos* (1620) liburuja kaleratu zuen. Liburu honek bi irakurketa ditu, alde batetik, argi dago Bonetek ahozkotasunaren aldeko apustua egiten duela, baina, bestetik, xvii. mendean, Frantziako L'Épée abadea Boneten liburuaz baliatzen da zeinu hizkuntzan oinarritutako hezkuntza-erantzuna diseinatzeko (Gascón, 2006). Zeinu hizkuntza ikasi eta frantsesaren elementu morfosintaktiko guztiak irakatsi ahal iza-

teko *zeinu metodikoak* asmatzen ditu, Bonetek argitaratutako lehen alfabeto daktilologikoa erreferentzia gisa hartuz.

Ponce de León eta L'Épée dira bi ikuspegien aitzindariak. Lehenak, hezkuntzaren konpentsazio funtzioa azpimarratzen du, alegia, ikuspegi kliniko-terapeutikoa (Skliar eta bestek, 1995). Besteak berriz, zeinu hizkuntza hartzen du hezkuntza-oinarri, ahozkoa bigarren maila batean utziz. Bigarren ikuspegi horri sozio-antropologikoa deritzo (Skliar eta bestek, 1995). Hemen hasten da gaur arte iraun duen ikuspegi bien arteko gatazka.

Jarraian ikuspegi batak zein besteak bultzatzen dituzten jarrerak aztergai izango ditugu. Lehenik eta behin, ikuspegi kliniko-terapeutikoa azalduko dugu, 1880-1960 urte bitartean nagusi izan zena. Bigarrenik, ikuspegi sozio-antropologikoaz jardungo dugu, gaur egun pertsona gorren komunitateko ordezkari nagusietatik sustatzen dena, CNSE (Confederación Estatal de Personas Sordas) eta WFDtik (World Federation of Deaf) esate baterako.

3.1. **Ikuspegi kliniko-terapeutikoa**

Aipatu bezala, Ponce de León dugu ikuspegi honen aitzindari, baina badira bere metodoa egokitu dutenak ere, Pereira eta Heinicke esate baterako. Pertsona gorren hezkuntza ahozkotasunean oinarritzen zuten eta, horretarako, *desmutizazio* prozesua ezinbestekoa zela baiesten zuten. Aurreko atalean ikusi dugun bezala, hizkuntza bazen arrazionaltasuna lortzeko elementua, pertsona gorrek horixe lortu beharko zuten garapen kognitibo eta arrazionaltasuna erdiesteko. Cuxacek (1983) dioen moduan, gorreria medikuntzaren arlotik aztertua dugu haxe.

Hezkuntzaren ahalegina gorreria konpontzean zetzan, urritasun hau izateak ahozkotasunaren garapena eragozten zuelakoan. Konpentsazio lan horiek eskola-edukiaren lehentasuna zehazten zuten. Hau da, ahozkotasunaren lorpen mailaren arabera landuko ziren ondoren eskola-edukiak. Historian zehar dauden egile nagusiak I. taulan zehazten dira.

Pertsona gorren hezitzaile gisa lan egiten zuten autoreek estrategia ezberdinak erabiltzen zituzten. Batzuek daktilologia erabiltzen zuten, Boneten kasuan esaterako, eta, besteek, berriz, ezpain-irakurketa. Nahiz eta estrategia ezberdinak erabili, guztien helburua berbera zen, alegia, ahozkotasuna lortzea:

Wallis en Inglaterra, Amman en Holanda, Heinicke en Alemania...
Todos comparten la convicción inicial de Ponce de alcanzar la comunicación oral (López, 2005:11).

Aipatutako egileen artean hika mikak sortu ziren, batez ere, ahozko hizkuntza eskuratzeko epeen inguruan. Bakoitzak bere metodoa egokiena

1. taula
Ahozketasunaren aldeko egile nagusiak eta beren metodoak

Egileak	Metodoaren zehaztapenak
<i>Juan Pablo Bonet</i> (1579-1633) Espainia	Ahozko hizkuntza aldarrikatzen bazuen ere, eskuz eginiko abezedarioa finkatu zuen bide gisa. Hortaz, zeinu hizkuntza onartzen zuen, beti ere ahozko hizkuntza eskuratzeko.
<i>John Wallis</i> (1616-1703) Ingalaterra	Lehen ortofonista eta ahots terapeuta.
<i>G. Conrad Amman</i> (1669-1724) Holanda	Ahozketasuna garatzeko elementu garrantzitsutzat jotzen du ezpain-irakurketa (Gutiérrez, 1997).
<i>J. Rodríguez Pereira</i> (1715-1780) Frantzia	Bere metodologiaren lehen pausoa ikasle gorrak «desmutizatzean» oinarritzen zen. Prozesu hau ukimenaren eta ikusmenaren bitartez egin ohi zen, frantses hizkuntzan irakurri eta ahoskatze mekanikoa bultzatuz. Horretarako ezpain-irakurketa eta entzumen estimulazioa erabiltzen zituen bitarteko gisa. «Desmutizazio» etapa, 12-15 hilabetez landu eta gainditu ostean, lengoaiaren eta gramatikaren irakaskuntzan murgiltzen ziren (Infante, 2005).
<i>Samuel Heinicke</i> (1727-1790) Alemania	Garrantzi handia eman zion ahozketasunean oinarritutako ikuspegiari. Komunikazioa mintzamenaren bitartez soilik eman zezakeela aldarrikatzen zuen.

zela aldarrikatzen zuen, hala ahozko hizkuntzaren jabekuntza epe laburra goan lor zitekeela argudiatuz. Adibide bezala, Pereirak bere metodoa isilpean zuen eta aldi berean, Wallis eta Ammanen metodoak kritikatzin zituena berea aberasteko (Hervás y Panduro, 1795).

Edozein kasutan, autore hauek ahozko metodoaren aldeko apustua egin zuten; alemaniar metodo gisa ere izan zen ezaguna garai honetan. Ahozketasunaren ikaskuntza-irakaskuntzak Aristotelesen hitzak hartzen ditu oinarri (Kaperotxipi, 2009), era honetara, pertsona gorrek ideia abstraktu eta moralak garatzeko gai izango zirelakoan.

Metodologia honen gorakada nagusia 1880. urtean gertatu zen, Milango Kongresua dela eta. Bertan bildu ziren pertsona gorren heziketan parte hartzen zuten profesionalak eta guztien artean honako ebazpen hauei oniritzia eman zieten:

1. El Congreso, considerando la superioridad incontestable del habla sobre los signos para incorporar a los sordomudos a la vida social y

para proporcionarles una mayor facilidad de lenguaje, declara que el método de articulación debe tener preferencia sobre los signos en la instrucción y educación de los sordos y los mudos.

2. Considerando que la utilización simultánea de los signos y el habla tiene la desventaja de perjudicar el habla, la lectura labial y la precisión de ideas, el congreso declara que el método oral puro debe ser preferido (Moreno, 2000:100)

Urteetan bizirik iraun duen ideia zabaldu zuten ebazpen horien bitartez: «*El lenguaje de signos interfería negativamente en la adquisición del lenguaje oral*» (Gallego, 2007). Europa mailan eragina izan zuten Milango Kongresuan hartutako erabakiek, zeinu hizkuntzaren erabilera ikastetxeetan debekatuz eta irakasle gorra hezkuntza sistematik at utziz (De la Paz eta Salamanca, 2009). Aldi berean, hezkuntza ahozkotasunaren aldeko entzuleen esku gelditu zen, De la Paz eta bestek (2006) dioten moduan, *oyentismoa* lehenetsi zen, entzuleen kolonialismoa zabalduz.

1890. urtean Parisen beste kongresu bat antolatu zen, hau ere, pertsona gorren hezkuntzaren inguruko hezitzaileen Nazioarteko Kongresua. Bertako ebazpenek Milango kongresuari egiten zioten erreferentzia, aurrekoaren ebazpenetara atxikiz, eta ahozko hizkuntzaren ezagutzan perfekzio maila lortu behar zela gehitu zioten.

1960. urtean, Stokoe hizkuntzalari estatubatuarrak, hala ere, zeinu hizkuntzak hizkuntza izateko baldintzak betetzen zituela baieztatu zuen. Honekin batera, ikerlari gehiago hasi zen hizkuntza hau aztertzen eta bere eraginez ikuspegi kliniko-terapeutikoaren gainbehera hasi zen.

Gaur egun, gorrieraren ikuspegi kliniko-terapeutikoak bizirik dirau geure artean, ikasle gorra ahozkotasunean oinarritutako metodologietan eskolatzen baitituzte. Gorreria urritasun gisa ikustea eta ahozkotasunaren garapena lehenestea dira nagusi. Baina ikuspegi horrek bere baitan du kultura eta hizkuntza gutxituaren aurkako jarrera. Pertsona gorren komunitatea ez da gizarte talde gisa definitzen, pertsona gorra ahozkotasunera eta bide batez, mundu entzulerara txertatzea eta kultura hau asimilatzea izan ditu helburu. Hainbat dira xede hori lortzeko erabiltzen diren metodoak Valmasedak (2005)¹. 2. taulan azaltzen ditugu, hainbat zehaztapen eginaz:

¹ Perellók eta Tortosak (1978) metodoen inguruko sailkapen zabalagoa egiten badute ere, aipatzen dituzten askok ez dute praktikan jarraitzen.

2. taula
Ahozketasuna lantzeko metodoen sailkapen orokorra

Ikus-entzunezko metodoak: (Zentzumen-bakarrekoak eta zentzumen-anitzekoak)	<i>Verbo-tonal</i> (Guberina, 1954)	Entzumenaren entrenamendua du oinarri. Horretarako, estrategia ezberdinak erabiltzen dira, esku-bibrazioa beste batzuen arten. Eskuen bitartez, ahots-kordekin egindako bibrazioak jaso eta ikasleek hauek erreproduzitzen dituzte.
Esku laguntzazko metodoak:	<i>Cued-speech</i> (Cornet, 1967)	Ezpain irakurketan fonemak argi bereizten ez direnean eskua lagun. Eskuaren formaren eta lekuaren arabera fonemak identifikatzea lortuko dugu.
Zeinu laguntzazko metodoak:	Rochester (1876)	Ahozketasuna lantzeko metodoa dugu hau, horretarako, daktilologiaz laguntzen dira adituak. Boneten sistemarekin lotzen da.
	Bimodala	Hasiera batean, zeinu batzuk maileguan hartzea, komunikatzeko. Hala ere, ahozko hizkuntzaren arauak eta egitura errespetatzen dira.

Aurreko taulan ikusi ahal izan dugunez, hainbat dira hezitzaileek harraskadetan zehar diseinatu eta aurrera eraman dituzten estrategiak. Honekin batera esan dezakegu ikuspegi kliniko-terapeutikoaren eta sozio-antropologikoaren arteko ezberdintasuna gorrieria nozioan datzala. Ikuspegi kliniko-terapeutikoak, lehenik, pertsona gorak *normalizatzea* (Acosta, 2003) du helburua, urritasuna konpontzean oinarritzen delako, eta, bigarrenik, pertsona entzulearen statusa ematean datza guztia, Lópezek (2005) errehabilitazioa nozioarekin laburbiltzen duena.

La escuela queda subordinada al logro de la expresión oral de los niños sordos [...] El objetivo del curriculum escolar es dar al sujeto lo que le falta: la audición y su derivado: el habla (Skliar eta bestek, 1995:86,88).

Metodo elebakarraren aldeko jarrera, hau da, ahozketasuna garatzea lehenesten dutenak, guraso entzuleak izan ohi dira (López, 2005). Datuek diotenez, gorak diren subjektuen %96k guraso entzuleak ditu eta elebarkartasunaren hautua beste identitate eta kultura bat garatzearen beldurren eta aurreiritzien eraginez ematen da.

Hezkuntzako datuen arabera, Ahozkotasunean oinarrituta metodoek ikasle gorren eskola-porrota eragin izan dute. Kopuruak zeintzuk diren ikusi ahal izango dugu ondorengo aipamenaren bitartez:

Las cifras de la educación en España: estadísticas e indicadores —publicado por el MECD en el 2001— que del total de 6.941 alumnos y alumnas Sordos escolarizados en nuestro país en centros públicos y privados, casi un 75% se encuentra en niveles educativos de la etapa obligatoria o en Programas de Garantía Social, mientras que sólo el 25% restante ha alcanzado la etapa de Secundaria, lo cual constituye un porcentaje muy inferior al alumnado oyente. (CNSE: 2002:28)

Hortaz gain, ikasleen garapen pertsonala eta kognitiboaren emaitzak ez dira uste bezain onak izan. Honen guztiaren eragile nagusi dugu hizkuntzaren garapena. Pertsona gorrek ahozko hizkuntza barnerratzeko eta jasotzeko duten oztopoan oinarritu baita hezkuntza, pertsona gorren beste garapen esparru eta arlo guztiak alde batera utziz.

Los resultados de la enseñanza exclusivamente oral en los niños sordos mostraron un conjunto de dificultades tales como: problemas de abstracción, dificultades cognitivas, ausencia de competencia lógica real. (Maldjian eta Noguera, 2001:3)

Oro har, testen eta ikerketen bitartez lortutako emaitzak entzuleekin alderatzen dira. Honen harira, Maldjian eta Noguera (2001) aipatzen dute pertsona gorren garapen prozesua sakonki aztertu beharko genukeela, ez baita entzuleenarekin alderagarria. Lehen ezberdintasuna hizkuntza garapena dugu, batzuek hasieratik oztoporik gabe eskuratzen duten heinean, besteek oztopoak jasaten baitituzte prozesu guztian zehar.

Lynasek (1994) ahozkotasunak eragindako arazoak lau puntutan biltzen ditu²: ikasle gorraren *hizkuntzaren atzerapenak* komunikazioa eta eza gutzen jabekuntza baldintzatzea; identitate-entzulearen garapena derrigor-tzea; ahozkotasunaren garapena sutsuki sustatzea (lorpenak kasu batzuetan bertan behera geldituko direla jakinaz); eta, azkenik, ahozkotasunak eskatzen dituen eskola-baldintzen bermerik ez izatea.

Aipatu ditugun sesgoak, datuak eta ezaugarriak oinarri izan dira beste ikuspegi bat bultzatzeko. Hortxe kokatzen da gorreriaren ikuspegi sozio-antropologikoa. Urritasuna duen talde gisa definitzetik, gorreria komunitate linguistiko eta kultural gisa definitzera pasa den ikuspegia, hain zuzen ere.

² Acostak (2005: 11) aipatua.

3.2. Ikuspegi sozio-antropologikoa

Ikuspegi sozio-antropologiakoak pertsona Gorren komunitatea komunitate linguistiko eta kultural gutxitu gisa definitzen du³. Horretarako erabiltzen dute *deafhood* kontzeptua eta ez aldiz, *deafness* nozioa (Domínguez eta Alonso, 2004: 26). Bi ikuspegi nagusiak alderatzeko zehaztapen adierazgarria da: *-ness* atzizkiak gabezia adierazten du, urritasuna; aldiz, *-hood* atzizkiak bizipenak biltzen ditu: komunitatearen esperientziak, hain zuzen ere.

L'Épée abadea dugu zeinu hizkuntzaren aldeko hezkuntza-erantzuna diseinatzearen aitzindaria. Frantziar eta mundu osoan zehar zabaldu zuen zeinu hizkuntzan oinarritutako metodoa. Horrexegatik, XVII. mendean frantziar metodo gisa izendatu zuten, alemaniar metodoarekin zuzen zuzenean talka egiten zuena. Gutierrezek (1997) aipatzen du ez ziola gorrieria zuen pertsona bati ere hitz egiten irakatsi, baina hori ez zen bere helburua. Ikasleek zeinu hizkuntzaren bitartez garapen kognitibo, sozial eta pertsonala izatea zen, hain zuzen ere, bere helburua.

Lan honek jarraipena izan zuen bai Frantziar baita Estatu Batuetan ere. 1880. urteko Milango Kongresuaren ondoren, zeinu hizkuntzan oinarritutako metodologiak ez zuen gainbehera egin Estatu Batuetan (Skliar eta bestek, 1995; González eta bestek, 1997), bertan lanean jardun baitzuten Gallaudeth eta Clercekek, Frantziatik esportatutako metodoa egokitzen eta hobetzen. Gainera, 1864. urtean Gallaudeth unibertsitatea sortu zuten, mundu osoan dagoen gorrentzako unibertsitate bakarra. Ahozkotasuna gailentzeak ez zuen zeinu hizkuntza desagerrarazi, gorrek beren artean komunikatzeko erabiltzen baitzuten ezkutuan.

Zeinu hizkuntzan oinarritutako hezkuntza-erantzunak gorrieriaren ikuspegi sozio-antropologikoa bultzatzen du. Komunitate linguistikoa osatzen dute, hizkuntza konpartitzen duten heinean. Eta modu naturalean gertatzen da, komunikazio premiak medio izanik, gorren arteko interakzioetan.

Argi adierazi behar dugu, ikuspegi honek ez duela ahozkotasunaren garapena ukatzen, baina zeinu hizkuntza lehenesten du. 1960. urtea izan zen ikuspegi honen sendotzean garrantzitsua eta ordutik hizkuntza honekiko zeuden aurreiritziak alde batera uzteko ideiak ere indartu dira. Horren lekuko bezala, hizkuntzalariak zeinu hizkuntza ikertzen hasi ziren, baita ere elebitasuna eta garapen psikologikoa, beste batzuen artean.

1980. urtean Hamburgon izan zen Kongresuak zeinu hizkuntzaren aldeko jarrerei bultzada eman zien (Caamaño eta bestek, 2001). Bertan zeinu hizkuntzaren ofizialtasuna aldarrikatu zuten.

³ Ikuspegi sozio-antropologiakoak hizki larriez idazten du Gor hitza, komunitateko partaide izatearen adierazgarri dena. Pertsona gor guztiak ez dira komunitate honetako partaide, horretarako helburu, ohitura eta hizkuntza konpartitzea ezinbestekoa baita.

Azken hamarkadetan zeinu hizkuntzaren inguruan egindako ikerketak hizkuntza honekiko zeuden usteekin eta aurreiritziekin amaitzen ari direla esan dezakegu. Honatx, eragin esanguratsua izan duten ikerketa batzuk eta beren ondorioak:

- Stokoeren (1960) ikerketa, bertan zeinu hizkuntzak hizkuntza izateko baldintzak betetzen zituela ondorioztatu zuen.
- Zeinu hizkuntzaren antolaketa konplexua izateaz gain, ez dela ahozko hizkuntzan oinarritzen (Klima eta Bellugi, 1979).
- Pertsona gorren zeinu hizkuntzaren jabetze eta garapen mailako prozesuak bat egiten duela pertsona entzuleen ahozko hizkuntzaren garapen-etapekin (Volterra eta bestek, 1982; Caselli, 1983).
- Zeinu hizkuntzan konplexutasun eta abstrakzio maila ezberdina duten mezuak ekoizten direla (Rodríguez eta Mora, 2004).
- Pertsona gorrek eskola porrotaren kopuru altua osatzen dutela (CNSE, 2002; Rodríguez, 2005b).

Aipatutako ikerketek zeinu hizkuntzarekin dute lotura, baina badira esparru horretatik kanpo dauden ikerketak ere, hein berean, proiektu elebidun-kulturbiduna martxan jartzea bultzatu dutenak. Aipagarrienetakoak ditugu Peal eta Lambert (1962) ikerketa, Cummins (1976) ikerketekin batera. Lehenengo egileek elebitasuna kaltegarria ez zela frogatu bazuten ere, bigarrenengoak, garapen kognitiboan eragina duela baieztatu zuen, Atalase mailaren teoriaren bitartez. Eragin hau onuragarria izateko, ezinbestekoa da hizkuntzetan garapen maila altua izatea. Horretarako, ikasle gorrek zeinu hizkuntza eta ahozko hizkuntzan lortzen duten hizkuntza-gaitasun komunikatiboa kontuan izatea eskatzen du⁴.

Egoera honen aurrean, pertsona gorren elkartegintza eta federaziogintza garrantzitsua izan da kolektiborako. Bilgune hauetatik bultzatu dira identitate eta kultura propioa duen komunitate aldarrikapenak. Gizarte entzuletik ere komunitate gorraren onarpenaren aldeko urratsak eman izana dugu bilakaeraren adibideetako bat, 27/2007 Legea esate baterako. Lege honetan, zeinu hizkuntza aitortzeaz gain, komunitate honen hizkuntza eta kultura eskubideak aipatzen dira.

3.2.1. *Proiektu elebidun-kulturbidunak*

Pertsona gorren komunitateak, 1995. urtean Munduko Gorren Kongresuan, elebitasuna aldarrikatu zuen (Caamaño eta bestek, 2001). Proiektu

⁴ Canale eta Swainek (1980) eta Canalek (1983) hizkuntza-gaitasun komunikatiboari hainbat azpi-kompetentzia egotzen dizkiote: kompetentzia gramatikala, kompetentzia sozio-linguistikoa, kompetentzia estrategikoak eta kompetentzia diskurtsiboa.

hauen helburua ikasleek zeinu hizkuntza ikasteaz gain, komunitate kultural honi dagozkion nondik norakoak lantzea ere bada. Ikuspegi sozio-antropologikotik abiatzen gara, lehenik eta behin, pertsona gorren komunitatea komunitate kultural eta linguistiko gisa definituz.

Se considera que una persona Sorda es bilingüe-bicultural cuando interioriza los dos grupos culturales de su entorno: la Comunidad Sorda y la sociedad oyente; esto es, no sólo cuando conoce los valores, la tradición y la lengua, sino cuando los valora y acepta. (CNSE, 2002:20)

Aipatutakoaren harira, esan behar da pertsona Gorrek ohiturak, kultura, hizkuntza eta bizitzaren ikuspegi berbera konpartitzen dituztela. Honetaz ohartuta, hainbat urtetan zeinu hizkuntzaren aldarrikapenak egin ostean, 1982. urtean proiektu elebidunak abian jarri ziren Danimarkan. Urte batzuk beranduago, zeinu hizkuntza danimarkarra txertatu zuten eskola curriculumean, ume gorrei zuzenduta. Hainbat izan ziren esperientzia hori jarraitu zuten herrialdeak, hala nola, Frantzia, Herbehereak, Finlandia, Brasil eta Japonia (CNSE, 2002).

Eskolaren betekizunak ikasle Gorraren garapen kognitiboan, sozio-emozionalean eta hizkuntza naturalaren jabekuntza-prozesuaren garapenean oinarritzen dira. Era honetara, ikaslearen partehartzea bi komunitateetan ematen dela eusten dio CNSEk (2002). Izan ere, Gorren komunitatea zeinu hizkuntzaz jabetzen da, eta komunitate entzulean ere ahozko hizkuntza garatzen du.

Proiektu elebidun-kulturbidunek lau dimentsio batzen dituzte: batetik, *dimentsio soziologikoa* (pertsona Gorrek gizartean duten partehartzea); bigarrenik, *dimentsio psikologikoa* (garapen emozionala eta afektiboa, garapen kognitiboaz gain); hirugarrenik, *dimentsio pedagogikoa* (hezkuntzaren kalitatea); eta, laugarrenik, *dimentsio linguistikoa* (zeinu hizkuntzaren inguruko ikerketak). Lau dimentsio hauek ditugu oinarri pertsona Gorren hezkuntza-erantzuna diseinatzeko.

Era honetara, behar diren zerbitzu espezifikoak (logopedak, zeinu hizkuntza dakiten laguntza-irakasleak eta zeinu hizkuntzako itzultzaileak beste batzuen artean) bertan biltzeaz gain, komunitate-identitatea eraikitzeko, ikasle gorren taldekatzeak ere osatzen dira. Kalzakortaren (2005) hitzetan, *inklusio-taldekatu* gisa definitua. Taldekatze honen helburua pertsona gorren arteko harremana sustatzean datza. Modu horretan, komunitatearen identitatea eraikitzeko bidea ahalbidetzen da.

Proiektu hau eskola-sare publiko osoan ez dela eskaintzen aipatzea garrantzitsua da, soilik eskola zehatz batzuetan eskaintzen da. Pertsona gorren harremana sustatu ezean, identitatearen garapenean eragina du. Horren inguruan, Laboritek (2008:47) idazten du; bere bizitzan lehen gorra ikusi eta zeinu hizkuntzan komunikatzen zela ikusterakoan, hauexek izan ziren bere hitzak: «*Una revelación sorprendente. Un deslumbramiento. Yo, que me*

creía única y destinada a morir de niña, como lo imaginan muchos niños sordos, he descubierto que tengo un porvenir posible».

Aipaturiko proiektu elebidun-kulturbidunak estatuko eskola ezberdinetan daude abian, El Sol eta Ponce de León (Madril), Tres Pinsen (Bartzelona), Amaraberri (Donostia) eta Zubileta (Getxo) eskoletan, beste batzuen artean. Eskola hauetan ikasle gorrek hezkuntza beren hizkuntzan jasotzen dute eta komunitate kulturalaren edukiak ere lantzen dituzte.

CNSEk (2003) zeinu hizkuntzaren liburu zuria kaleratu zuen eta ondoren, urte batzuk beranduago (2006), curriculum proposamena eman zuten argitara. Azken hau, CNSEk eta MECek 2005ean sinaturiko hitzarmenaren barruan kokatzen da. Hitzarmenak zeinu hizkuntza hezkuntza-sisteman hizkuntza gisa ikaste-irakasteko ebazpena baiesten du. Akordioak haur Gor zein entzuleei zeinu hizkuntza zabaltzen die. Guk geuk ezinbestekotzat jotzen dugu hitzarmena praktikara eramatea, gaur egun eskoletan dugun errealitateari aurre egin ahal izateko. Horren inguruan hitz egingo dugu hurrengo atalean, zehazki, elebidun-kulturbidun proiektu bateratuaz. Orain arte langai izan dugun elebidun-kulturbidun proiektutik haratago doana, hain zuzen ere.

3.2.2. *Proiektu elebidun-kulturbidun bateratuak: proiektu hobetsia*

Gaur egun bi metodoak aurki ditzakegu eskoletan, bai ahozkotasunean oinarritutako hezkuntza-erantzuna, baita elebidun-kulturbidun proiektua ere. Bi ikuspegien arteko ezberdintasuna zeinu hizkuntzaren onarpenean oinarritzen dela dirudi. Honen inguruan, espainiar Estatuan bada 27/2007 Legea, zeinu-hizkuntza hizkuntza gisa aitortzen duena eta pertsona gorrek hezkuntza nahi duten hizkuntzan jasotzeko hautatzeko eskubidea aldarrikatzen duena. Ondorioz, eskubideok bermatu behar dira gizarteko esparru guztietan, horien artean hezkuntza.

Baina guk gai honetan sakondu nahi dugu, oinarritzkoa ikusten baitugu zeinu hizkuntzaren erabilera hezkuntzan, ahozko hizkuntzarekin batera (azken hau bigarren hizkuntza gisa). Bada hemen arduratzen gaituen beste arlo bat. Zeinu hizkuntzaren zabaltzeari egiten diogu erreferentzia.

Gure kezkaren abiaburuan bi ikerketen ondorioak ditugu oinarri. Bertan adierazten da, proiektu elebidun-kulturbidunek ez dutela eskola inklusiboa bermatzen, eta horixe da hain zuzen ere, guk geuk lortu nahi duguna:

- Alde batetik, Cambrak (2005) egindako ikerketa dugu. Bertan azaleratzen da ikasle entzuleek ikasle gorren inguruan dituzten estereotipoak ez direla alde batera uzten nahiz eta gelakideak izan urteetan zehar. Egile honek, Lehen Hezkuntzako lehen ziklotik ikasle entzuleei zuzendutako esku-hartze programa baten premia azaltzen du, sentsibilizaziora mugatzen ez den esku-hartzea.

- Bestaldetik, komunikazio oztupoak ditugu. Acostak (2006:139) era honetara irudikatzen du: «*una buena parte de los sordos que se encuentran integrados en las aulas padecen situaciones de auténtico aislamiento social, de soledad y de rechazo*». Ikasle gorrek informazioa ahoz jasotzeko oztupoak dituzte. Izan ere, gorrek ahozko informazioa bereganatzeko baldintza jakin batzuk izan behar dira, aurrez-aurre hitz egitea, beste batzuen artean. Acostaren (2005) aipamenetatik abiatuz, ondorioztatzen da, pertsona gorrek ahozko hizkuntza eta zeinu hizkuntza garatzea ez dela nahikoa gelako isolamendu horrekin amaitzeko.

Bi argudio horiek tarteko, badira oraindik argitu beharreko erronkak, beti ere, helburua gizarte inklusiboa lortzeko bideak berrikustea dugularik, bazterketarik gabekoa (Echeita, 2006). Aurreiritzi eta estereotipoek, komunikazio oztupoekin batera, integrazio fisikoa soilik bermatzen dute. Honekin lotuta, kulturartekotasun-hezkuntza abian jartzea ezinbestekotzat jotzen dugu. Komunitate entzulea pertsona gorren komunitatearen ezagutza zabaltea, zehazki esateko.

Honen inguruan badira abian esperientzia ezberdinak, beste batzuen artean Piruetas haur eskolan eta Gaudem Lehen eta Bigarren Hezkuntzako eskolan (biak ere Madrilen). Proiektu elebidun-kulturbidunetatik haratago doaz, bi komunitateak, gorra eta entzulea kontuan izanik. *Hezkuntza bateratua edota Hezkuntza elebidun elkartua ikasle gor eta entzuleentzat* (APANSCÉ, 1999; El Piruetas, 2001) deritzogu hezkuntza-erantzun mota honi.

Integrazioa eta inklusioa nozioen arteko ezberdintasunak zehaztea ezinbestekoa iruditzen zaigu, proiektuen arteko bereizketa ere argia izan dadin. Ikuspegi kliniko-terapeutikoak ez du pertsona gorren eta entzuleen komunitateen arteko zubiak eraikitzea bermatzen. Horren ondorioz, ezinbestekoa da, inklusioa zer den adieraztea. Echeitaren (2006) hitzetan, «bazterketa gabeko hezkuntza, bazterketa gabeko gizartea». Horren barnean kokatuko genituzke balioetan oinarritutako hezkuntza edota aniztasunaren ikuspegi aldaketa, esate baterako.

Ikuspegi sozio-antropologikoak gorreriarri buruzko ikuspegia aldatzeaz gainera, komunitate gisa hartzen du gorren gizarte-taldea. Baina hezkuntzari dagokionean, proiektu elebidun-kulturbiduna mugatua dela esan genezake. Hori dela eta, eskola-erantzuna diseinatzerakoan, gure talaia *kulturarteko-hezkuntza* izango da. Izan ere, komunitateko kideak aintzat hartzeaz gain, inguruko komunitateetara zuzendutako esku-hartzea biltzen du. Jarraian aipatuko ditugu errealitate bilakatu diren bi esperientzia, alegia, komunitateen arteko elkarreragina eta interakzioa bermatzen duten bi eskola. Bietan ere elebidun-kulturbidun proiektu bateratua abian da.

Lehena, Piruetas (2004) haur eskolakoa dugu, ikasle gor eta entzuleez osaturikoa. Bertan, ahozko hizkuntzaren eta zeinu hizkuntzaren pre-

sentzia bermatzen da, bi hizkuntzek status bera dutela. Eskola horretan izaten diren hartu-emanetan biak erabiltzen dira. Gela bakoitzean bi tutore daude, bata gorra eta bestea entzulea, eta haur guztiak bere gain hartzen dituzte, segregaziorik gabe. Eskolan bertan familien eta kulturen arteko ezagutza ere zabaltzen dute, familiak eskola proiektuan txertatuz.

Bigarren esperientzia, Gaudem eskolako dugu. Bertan ikasle entzuleei elebidun-kulturbidun proiektu bateratuan matrikulatzeko aukera eskaintzen zaie. Curriculum bera konpartituz erantzuten diete ikasle guztien premiei. Horrez gain, eskolak zeinu hizkuntza ikasteko aukera zabaltzen die seme-alaba entzuleak dituzten guraso entzuleei (Nogales, 2009).

Bi kasu hauetan ikusten dugu bi komunitateen arteko zubiak eraikitzen direla. Bi komunitateen arteko bizikidetzak da, hau da, bizikidetzak naturala. Azpimarratzekoa da, ikasleek bi hizkuntzetan komunikatzeko aukera dutela, komunikazio oztopoei aurre eginez. Elebitasun proiektu bateratu hauen bitartez, gelako ikasle-taldea kohesionatzen dugu, beraien arteko interakzioetan izan ditzaketen oztopoak apurtuz, eta hein berean garapen pertsonala eta gizarte garapena sustatuz.

4. ONDORIOAK

Orrialde hauetan zehar, pertsona gorren hezkuntza-erantzunen bi ikuspegiak sakondu dugu. Bi ikuspegi hauen oinarrian pertsona gorrek osatzen duten komunitatearekiko dauden aurrezagutzak eta estereotipoak ditugu, baita zeinu hizkuntzarekiko dauden aurreiritziak ere.

Alde batetik, ikustegi kliniko-terapeutikoa dago, pertsona gorrek talde urritu gisa ikusten dituenak. Kasu honetan, hezkuntzaren betekizuna gorren urritasuna konpontzea zatekeen. Helburu horrekin, ahozko hizkuntzaren garapenean jartzen du indarra, eskoletan eta gizartearen dauden baliabide guztiak horretara mugatuz.

Bestetik, proiektu elebidun-kulturbidunak ditugu, pertsona gorren komunitatea gizarte talde gisa definitzen dutenak. Honen abiaburuan ikuspegi sozio-antropologikoa legoke; artikuluan halere saiatu gara ikuspegi hau azaldu eta zehaztapen propioak eranstean. Ikuspegi sozio-antropologikoak berezko kultura eta hizkuntza dituen komunitate bezala ulertzen du Gorren komunitatea. Azpimarratzekoa da ikuspegi honek ez duela ahozko hizkuntza albo batera uzten, soilik, zeinu hizkuntzaren garapena lehenesten da hasieratik. Era horretan, ikasleak oztoporik gabe barneratu dezakeen hizkuntza bereganatuko du lehenengo urteetatik. Artikulu honetan horren aldeko apustua hobetsi dugu, proiektu elebidun-kulturbidunaren aldekoa, baina bere mugak ere identifikatu eta kulturartekotasun-hezkuntzan oinarrituriko aukera zehaztu dugu.

Hizkuntza baten jabekuntza prozesuak eragina du bizitzako esparru guztietan. Hortxe ditugu Vigotskyren (1984:80) hitzak, «*el desarrollo del*

pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño». Ondorioztatzen dugu, ezinbestekoa dela pertsona gorrek oztoporik gabeko hizkuntza-jabekuntza prozesua izatea, garapen sozialean eta pertsonalean aurrerapausoak eman ditzaten. Honen inguruan Acostak (2006:138) honako hau argitzen du: «*hace doscientos años a los sordos se les educaba como personas que eran perfectamente capaces de tener un desarrollo personal adecuado*». Ikuspegi sozio-antropologikoari erreferentzia egiten dio.

Hala ere, norbanakoaren garapenaren alde egin behar dugun arren, ezin dugu alde batera utzi gizartea. Pertsonen ongizatea gizartearen eta ingurua- ren baitan baitago. Gizarterik gabe, norbanakoaren bizitza ezinezkoa da. Horrexegatik, proiektu elebidun bateratuak zeinu hizkuntza gizarte entzule- ra zabaltzeko aukera eskaintzen du. Geure ikuspuntutik, ez da nahikoa komunitateko kideek beren gizarte-taldearekiko atxikimendua izatea, honek gizarte osoaren bizikidetzat eskatzen baitu.

Gizarteak aurrera egin ahal izateko, gizarte-talde guztien elkarkidetzat behar dugu. Ez digute aurrezagutzek eta estereotipoek balio, izan ere, elkar- kidetzarako kulturartekotasunean oinarritutako programen premia ikusten dugu. Honekin batera, gizartearen gehiengoa entzulea izateak komunikazio oztopoak komunitate gorrari eragozten dizkio, baina inork ez du argitu nor den oztopo horien jabe. Ahozko hizkuntza soilik garatzearen ondorioak az- tergai izan baditugu ere, azaleratu dugu ez dela nahikoa komunitate bat bes- terantz bultzatzea, oraindik ere ez baitugu gizarte inklusiboa lortu.

27/2007 Legean erreparatuz gero, lehen leerroaldean, komunikazio oz- topoez hitz egiten digu. Baina hauek gailentzearen inguruan zehaztape- nak egiten ditu:«*deben superar las barreras de comunicación*» (27/2007: 43251). Hainbat galdera etortzen zaizkigu burura baieztapen hori irakur- tzerakoan, adibidez, nork hartu behar ditu bere gain komunikazio muga horiek? Ziur gaude komunikazio oztopoak guztien artean gaintitu behar ditugula, gizarteak hartu behar ditu bere gain eta estrategia ezberdinez ba- liatuz oztopo horiek saihestu. Horretarako ezinbestekotzat jotzen dugu ko- munitateen arteko zubien eraikitzea elebitasuna eta kulturbitasuna ardatz izanik. Horri begira aurreratu dugu proiektu elebidun-kulturbidun batera- tuaren proposamena.

Laburbilduz, esan behar dugu gorreria *ikuspegi holistikotik* definitu behar dugula. Ezin dugu urritasunean oinarrituriko ikuspegia izan, ez baitu ikasle gorraren garapen integrala bermatzen. Horretarako, ikuspegi sozio- antropologikoa dugu gorreriaren ikuspegi osatuena, aldagai eta ezaugarri guztiak aintzat hartzeko aukerak irekitzen dizkigun neurrian. Hezkuntzari dagokionez ere, proiektu elebidun-kulturbidun bateratuak pertsona gorrei zein entzuleei eskaintzen dizkien aukerak zabalak dira. Ikasle ororen gara- pen globalean kideen gizarte-partehartzea eta kulturen ezagutza txertatzen baitu.

This paper analyses the historical background of the different answers offered to deaf people by the education system. Though in the last century the educational response has been based on the Special Education, this has not been like that in the previous centuries. The historical evolution of the education models can be understood as the conflict between those opposing the sign language and those in favour. We will identify the clinical-therapeutic perspective on the one hand, that is, the dominant perspective in recent history, which has actually been used as a means to exclude deaf people's identity in the education system. On the other hand, we will analyse the socio-anthropological perspective, an emergent view in the new educational response, based in the recognition of the deaf community as a linguistic and cultural community. Finally, this paper further develops the latter, elaborating on new reflections upon the educational answer and backing what we call a common bilingual-bicultural project.

Keywords: Deaf. Orality. Sign language. Primary education. Bilingual-bicultural project.

Este trabajo realiza un recorrido histórico de las distintas respuestas ofrecidas a las personas sordas por el sistema educativo. Aunque en el último siglo la respuesta educativa se ha basado en la Educación Especial, esto no ha sido así en los siglos anteriores. La evolución histórica de los modelos educativos se puede comprender como un conflicto entre opositores y partidarios de la lengua de signos. Identificaremos, por una parte, la perspectiva clínico-terapéutica, dominante en la historia reciente, que se ha manejado como herramienta para excluir la identidad de las personas sordas en el sistema educativo. Por otra parte, analizaremos la perspectiva socio-antropológica, emergente en la nueva respuesta educativa, basada en el reconocimiento de la comunidad sorda como una comunidad lingüística y cultural. Por último, el artículo desarrolla y completa esta segunda perspectiva, ampliando nuevas consideraciones en la respuesta educativa y apostando por lo que denominamos un proyecto bilingüe-bicultural común.

Palabras clave: Persona sorda. Oralidad. Lengua de signos. Educación primaria. Proyecto bilingüe-bicultural

Cet article étudie l'évolution de la réponse donnée par le système éducatif aux personnes sourdes. Bien qu'au cours du siècle dernier la réponse donnée par l'éducation au problème de la surdité s'est basée

sur l'Enseignement spécialisé, cela n'a pas été le cas au cours des siècles précédents. L'évolution historique des différents modèles éducatifs peut être perçue comme un conflit entre partisans et opposants du langage des signes. Nous étudierons en premier lieu la perspective dominante dans ces dernières années clinique et thérapeutique qui a été utilisée comme un instrument pour exclure l'identité des personnes sourdes dans le système éducatif. D'autre part, nous analyserons la perspective sociale et anthropologique, courant émergent dans la communauté éducative et qui est basé sur la reconnaissance de la communauté des personnes sourdes en tant que groupe linguistique et culturel. Pour conclure, cet article développe et complète cette deuxième tendance, en apportant de nouveaux éléments en fixant l'enjeu d'un projet bilingue et biculturel au coeur même de la communauté éducative.

Mots clé: Sourd. Oralité. Langue des signes. Enseignement primaire. Projet bilingue et biculturel

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, V.M. (2003): «Un estudio de la sordera como construcción social: visiones externas versus visiones internas». *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, 23 (4), 178-194.
- Acosta, V.M. (2005): «Perspectivas en el estudio de la sordera». In Acosta, V.M. (Zuz). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Bartzelona: Masson.
- Acosta, V.M. (2006): «Un estudio cualitativo de los problemas educativos del alumnado sordo. Análisis y propuestas de acción». *Bordón, Revista de Pedagogía*, 58 (2), 135-154.
- Alonso, P. eta Rodríguez, P. (2004): «Dos tutores en el aula». *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 70-72.
- APANSCE (Koor.) (1999): *II Jornadas de Educación Bilingüe en el Niño Sordo*. Bartzelona: Mayo S.A.
- Bellés, R.M. (1995): «Modelos de atención educativa a los sordos». *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 5-18.
- Bonet, J.P. (1620): *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Madril: Francisco Abarca de Angulo.
- Caamaño, A. eta bestek (2001): «Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española como segunda lengua». *Estudios de Lingüística*, 1, 349-361.
- Cambra, C. (2005): «Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales». *Educar*, 36, 155-168.
- Canale, M. (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy». In Richards, J.C. eta Schimidt, R. (Edi). *Language and Communication*. London: Longman.

- Canale, M. eta Swain, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Journal of Applied Linguistics*, 1, (1), 1-47.
- Caselli, M. (1993): «From communication to language: Deaf children and hearing children's development compared». *Sign Language Studies*, 39, 113-144.
- CNSE (2002): *Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos*. Madril: CNSE.
- CNSE (2003): *Libro Blanco de la lengua de signos española en el Sistema Educativo*. <http://www.fundacioncnse.org/docs/LibroBlancoLSE.pdf> 2009ko irailaren 30ean kontsultatua.
- CNSE (2005): *Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. http://www.fundacioncnse.org/docs/propuesta_curricular.pdf 2009ko irailaren 30ean kontsultatua.
- CNSE (2007): *Memoria CNSE 2007*. http://www.cnse.es/comunicacion/pdf/Memoria_2007.pdf 2010eko otsailaren 17an kontsultatua.
- Cummins, J. (1976): «The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses». *Working Papers on Bilingualism*, 9. zenbakia, 1-43. orr.
- Cuxac, C. (1983). *Le langage des sourds*. Paris: Payot.
- De la Paz, V. eta bestek (2006): *Educación Intercultural Bilingüe, una propuesta educativa para nuestros alumnos Sordos*. http://www.cultura-sorda.eu/resources/De_la_Paz_et_al_educacion_intercultural_bilingue_2008.pdf 2010eko apirilaren 3an kontsultatua.
- De la Paz, V. eta Salamanca, M. (2009): «Elementos de la Cultura sorda: una base para el currículum intercultural». *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 8 (15), 31-49.
- Domínguez, A.B. eta Alonso P. (2004): *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Echeita, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madril: Narcea.
- Gallego, M. (2007): «El lenguaje y la educación del niño sordo». In Guillén C. eta bestek. *Lengua de signos: un camino para la comunicación*. Murtzia: Diego Marín.
- Gascón, A. (2006): *Breve semblanza biográfica de Juan de Pablo Bonet*. http://www.cultura-sorda.eu/resources/Gascon_Biografia_Bonet.pdf 2010eko apirilaren 5ean kontsultatua.
- Gascón, A. eta Storch, J.M. (2004): *Historia de la Educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madril: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- González, M. eta bestek (1997): «Hacia una nueva perspectiva de la educación del sordo/a». In Torres, J.A. (Koor.) *La innovación de la educación especial: actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaen: Universidad de Jaén.
- Gutiérrez, I. (1997): *Introducción a la historia de la logopedia*. Madril: Narcea.
- Herrero, A. (2009): *Mudo, sordomudo, sordo: polémicas y nuevas denominaciones*. <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Mudo%2C+sordomudo%2C+sordo+Viejas+p%C3%B3cimas+y+nuevas+denominaciones-1.pdf> 2009ko abenduaren 12an kontsultatua.

- Hervás y Panduro, L. (1795): *Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. Madrid: Imprenta Real.
- Hervás y Panduro, L. (2008): *Escuela española de sordomudos: la gramática de la lengua de signos en su contexto interlingüístico y pedagógico*. Herrero, A. (Edi.). Alicante: Universidad de Alicante.
- Infante, M. (2005): *Sordera: mitos y realidades*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Kalzakorta, K. (2005): «La lengua de signos, una lengua presente en el centro educativo». *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 13 (4), 25-26.
- Kaperotxipi, M. (2009): «La influencia de Aristóteles en la historia de la lengua de signos». In Romero, L. eta Juliá, C. (Koor.), *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua*. Bartzelona: Universitat de Barcelona.
- Klima, E. eta Bellugi, U. (1979): *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Laborit, E. (2008): *El grito de la gaviota*. (10. edizioa). Bartzelona: Seix Barral.
- Lang, H.G. (2003): «Perspectives on the History of Deaf Education». In Marschark, M. eta Spencer, P.E. (Edi.). *Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press.
- López, M. (2005): *La educación de las personas con sordera: la Escuela Oralista española*. Valentzia: Universitat de València.
- Lynas, W. (1994): *Communication Options in the Education of Deaf Children*. London: Whurr Publishers.
- Maldjian, B. eta Noguera, M.T. (2001): *Proceso de formación de conceptos en niños sordos: categorías científicas e intuitivas*. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/76_maldjian.pdf 2009ko abenduaren 16an kontsultatua.
- Marchesi, A. (2003): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. (5. edizioa) Madrid: Alianza Psicología.
- Moreno, A. (2000): *La comunidad sorda. Aspectos psicológicos y sociológicos*. Madrid: CNSE.
- Nogales, I. (2009): «Colegio Gaudem: formación en LSE para todos». III Congreso Nacional de la Lengua de Signos Española, irailaren 16-17 eta 18an. Madrid: CNSE eta UNED.
- Peal, E. eta Lambert, W.E. (1962): «The Relation of Bilingualism to Intelligence». *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.
- Perelló, J. eta Tortosa, F. (1978): *Sordomudez*. Bartzelona: Editorial Científico-Médica.
- Piruetas (2004): «Escuela Infantil Piruetas: niños sordos y oyentes compartiendo la vida». In Ardanaz, L. eta bestek, *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Bartzelona: GRAO.
- Plann, S. (2002): «Pedro Ponce de León: Myth and Reality». In Van Cleve, J.V., *Deaf history unveiled: Interpretations from the new scholarship*. Washington: Gallaudet University Press.
- Rodríguez, I.R. (2005a): *Comunicar a través del silencio: las Posibilidades de la Lengua de Signos Española*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, I.R. (2005b): «Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1), 28-37.

- Rodríguez, I.R. eta Mora, J. (2004): «El potencial de la lengua de signos española como instrumento de comunicación». In García, M.R. (Koor.), *El profesor de audición y lenguaje ante el nuevo milenio. XVI. Congreso Nacional de FE-PAL*, 431-440.
- Rodríguez, I.R. eta Mora, J. (2007): «El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática». *Revista de Educación*, 342., 419-441.
- Skliar, C. (2003): *La educación de los sordos*. http://www.cultura-sorda.eu/resources/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf 2010eko urtarrilaren 15ean kontsultatua.
- Skliar, C. eta bestek (1995): «El acceso de los niños sordos al bilingüismo-biculturalismo». *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- Valmaseda, M. (1998): *Algunas reflexiones acerca de la educación bilingüe*. http://www.cervantesvirtual.com/portal/signos/educacion_bilingue/experiencias_bilingues/articulo03/definiciones_56/articulo.shtml 2010eko otsailaren 20an kontsultatua.
- Valmaseda, M. (2005): «Las personas con deficiencia auditiva». In Verdugo, M.A. (Zuz.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madril: Siglo Veintiuno XXI.
- Vigotsky, L. S. (1984): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Volterra, V. eta bestek (1982): «Il ruolo del gesto nello sviluppo comunicativo e cognitivo del bambino sordo». *Gironale di Neuropsichiatria*, II, 235-239.