



**UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY**



**Facultad de  
Psicología**  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**TÍTULO: Representaciones docentes sobre estudiantes sordos. Mirada  
educativo-social sobre la construcción del sujeto de la educación**

**AUTOR: Sergio Valentín Vulcano Molina**

**Maestría en Psicología y Educación**

**Facultad de Psicología**

**Universidad de la República**

**Montevideo–Uruguay**

**Diciembre 2017**



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**TÍTULO: Representaciones docentes sobre estudiantes sordos. Mirada  
educativo-social sobre la construcción del sujeto de la educación**

**Tesis para optar al Título de Magíster en Psicología y Educación**

**AUTOR: Sergio Valentín Vulcano Molina**

**TUTOR: Profesor Agregado Grado 4 Dr. Leonardo Peluso**

**Montevideo–Uruguay**

Diciembre 2017

Página de aprobación

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UDELAR)**

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de

Investigación:

Título

**Representaciones docentes sobre estudiantes sordos**

**Mirada Educativo–Social sobre la construcción de los sujetos de la Educación**

Autor/es

**Sergio Valentín Vulcano Molina**

Tutor

**Dr. Leonardo Peluso**

Carrera

**Maestría en Psicología y Educación**

Puntaje.....

Tribunal

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Fecha: .....

## Dedicatoria

A Eli, a Joaco y a Feli

## Agradecimientos

Son distintos y muy variados los agradecimientos:

Al plantel de la escuela N° 197, maestras, equipo de dirección, intérprete, instructores, auxiliares de servicio, profesores, inspectora.

A los estudiantes, niños sordos de la escuela N° 197.

Al IPES.

A los que me enseñaron:

-a mi tutor Leonardo Peluso.

- A Anaclara Planel, a Gabriela Pérez, a Andrea Waiter, a Tair Kasztan, a Olga Urgoiti, a Alicia Oviedo a Doris Cwaigenbaum y a Eliana Hoffnung.

A los que me entendieron y soportaron: a mi madre y a mi familia.

A Joaquín y Felipe por su cariño.

## Resumen

La siguiente tesis indaga en torno a las representaciones que tienen los maestros sobre sus estudiantes sordos. Con este fin, primero se hace una recorrida por antecedentes de investigaciones de este tipo, para luego pasar por la fundamentación, la selección y delimitación del tema y la construcción del problema de investigación.

En la segunda parte se hará énfasis en la apuesta metodológica, la entrevista como instrumento de recolección de datos y las consideraciones éticas de la investigación.

Dicha investigación indaga acerca de la representación del sujeto de la educación que tienen los educadores de la Escuela N° 197, escuela que recibe estudiantes sordos de la zona metropolitana.

El marco conceptual que se va a tomar de referencia es el de la Educación Social (formación con la que cuento), que me va a permitir analizar y pensar cuestiones referidas al acontecer educativo.

**Palabras Claves:** percepción, estudiantes sordos y educación social



## Abstract

The following thesis investigates the representations that the teachers have about their deaf students. First of all I perform a background search of previous investigations carried out, then I go through the foundation, the selection and delimitation of the subject, and the construction of the research problem.

A second part will emphasize the methodological approach, the interview as an instrument of data collection and the ethical considerations of the research. This research aims to investigate how the educators of this school represent the subject of education.

The conceptual framework to be taken as reference is Social Education (knowledge that I own), that will allow me to analyze and think about issues related to educational events.

**Key Words:** Perception, Deaf Students and Social Education



## Introducción

En el marco de la Maestría de Psicología y Educación, dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay, se presenta esta tesis con la que se culmina un proceso de aprendizaje por parte del maestrando. A su vez, esta producción pretende convocar a la reflexión sobre algunos posicionamientos que colectivamente hemos construido a lo largo del tiempo en relación a la educación y, sobre todo, a la manera de mirar al otro, a ese humano que se coloca en el lugar de aprendiz. Esta tesis, lejos de presentar conclusiones cerradas, busca generar preguntas en los educadores respecto a las formas en que concebimos al otro, cómo lo recibimos en su humanidad y como ser educable.

Esta investigación indaga sobre los preceptos, ideas y acuerdos que se encuentran en la educación dirigida a sujetos que, desde un inicio, se presentan de manera diferenciada. En este caso particular, se intenta investigar acerca de **cuáles son las percepciones de las maestras sobre los estudiantes sordos de la Escuela N° 197**, análisis que me permitirá desmenuzar cuáles son las potencialidades y limitaciones que depositan estos docentes en sus estudiantes. Para esto, se plantea acceder a las representaciones y construcciones que hacen los docentes sobre los sujetos educativos para poder llevar adelante la tarea de educar. Esto, al mismo tiempo, es atravesado por varios componentes; algunos de los más significativos son: concepciones de educación y sujeto, proceso histórico de la educación de personas sordas, pasaje de la metodología oralista a la bilingüista y definiciones de discapacidad.



## Tabla de Contenidos

<b>Portadilla</b> .....	<b>I</b>
<b>Página de aprobación</b> .....	<b>II</b>
<b>Dedicatoria</b> .....	<b>III</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>IV</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>Tabla de Contenidos</b> .....	<b>4</b>
<b>PARTE 1: Antecedentes, Marco legal y Referentes teóricos</b> .....	<b>7</b>
1. Similares investigaciones en el campo de la identidad y educación de sordos.....	7
2. El marco legal: los derechos .....	8
3. Educación.....	9
3.1 Sujeto de la educación .....	14
3.2 La institución educativa: la escuela.....	19
3.3 La institución educativa como práctica sedentaria.....	21
3.4 La educación social.....	22
4. Discapacidad .....	26
4.1 Diferentes perspectivas de la discapacidad.....	27
4.2 La educación especial y la perspectiva clínica.....	31
4.3 El pasaje de la educación integradora a la inclusiva.....	32
4.4 Violencia escolar y educación especial.....	34
5. Estudios Sordos.....	35
5.1 Diferentes conceptualizaciones de los sordos: discapacitados o hablantes de lengua de señas...35	
5.2 El Audismo.....	36
5.3 La educación de los sordos.....	37
<b>2. PARTE 2: Aspectos metodológicos</b> .....	<b>39</b>
1. El problema de investigación .....	39
1.1 Fuentes que dan origen al problema.....	39
1.2. Contextualización .....	40
1.3. Problema de investigación .....	42
1.4. Percepción y representaciones sociales.....	42



2.	Objetivos.....	44
3	Metodología.....	45
3.1.	Fundamentación de la metodología.....	45
3.2.	Caracterización de la institución .....	46
3.3.	Acerca de la muestra.....	47
3.4.	La fase de recopilación de datos .....	48
3.5.	Recolección de datos .....	50
3.6.	Procesamiento de los datos .....	51
3.7.	Aspectos y consideraciones éticas .....	53

**PARTE 3: Análisis ..... 54**

1.	¿Qué es un sordo?.....	54
2.	¿Cómo ha sido la historia de la educación de los sordos?: Conocimiento del proceso, pasaje del oralismo al bilingüismo.....	59
2.1.	Teoría de la vara .....	59
2.2.	El bilingüismo es el camino.....	61
2.3.	Dificultades en el bilingüismo .....	63
3	Lo específico de la educación en personas sordas .....	65
3.1.	La necesidad de la formación específica .....	65
3.2.	Lo específico de la tarea de la educación en personas sordas.....	71
3.3	La transmisión de los contenidos curriculares en lengua de señas .....	71
3.4	Entre el programa común y el programa específico .....	72
3.5	Lo visual como estrategia metodológica para la elaboración de recursos didácticos. ....	76
3.6	El español y su lectoescritura .....	79
3.7	Técnicas de enseñanza del español escrito .....	80
3.8	El español oral .....	83
3.9	La participación de los instructores sordos.....	85
4.	Las fortalezas de la educación de personas sordas .....	86
5.	Los obstáculos en la educación de personas sordas.....	94

**PARTE 4: Conclusiones ..... 104**

1.	Resumen de los resultados de la investigación.....	104
2.	Conclusiones.....	104

**PARTE 5: Referencias y Anexos ..... 108**

1.	Referencias bibliográficas .....	108
----	----------------------------------	-----



2.	Anexos.....	114
2.1	Aprobación del Comité de Ética.....	114
2.2	Nota de información para participantes de la investigación .....	116
2.3	Consentimiento informado para personas oyentes .....	118
2.4	Consentimiento informado para personas sordas .....	120
2.5	Solicitud de información al IPES.....	122



## PARTE 1: Antecedentes, Marco legal y Referentes teóricos

### 1. Similares investigaciones

El estado de la cuestión es la sección que da cuenta de las investigaciones y publicaciones académicas que se han desarrollado sobre la temática seleccionada. Respecto a los estudios de personas sordas, comunidad e identidad debemos señalar que en los últimos años la producción de trabajos ha tenido un crecimiento considerable.

En Uruguay, las investigaciones más conocidas son las de Behares (2006), destacándose *Saber y Lengua en la Educación de los sordos*, y de Peluso (2010) *Sordos y oyentes en un liceo común*. Además, Peluso en estos años ha desarrollado en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación el programa de investigación en textualidad registrada en Lengua de Señas del Uruguay (en adelante LSU), la producción de tecnologías de endogramatización, produciendo por primera vez un diccionario monolingüe de la LSU.

Se destaca además, por acentuar lo educativo en personas sordas, la tesis de posgrado de Pérez Perera (2014) *Relaciones de estudiantes sordos con la escritura: lo ficcional escrito en clase de literatura* en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En la región, interesa destacar los aportes del argentino Skliar (1997a, 1997b, 1997c, 1998, 2000, 2005) pensando específicamente la intersección de lo educativo con personas sordas, dicho autor incorpora conceptos valiosos para la comprensión del otro y nociones sobre construcciones culturales desde lo educativo. Así mismo, por tratarse de publicaciones recientes, resulta apropiado mencionar los aportes del venezolano Sánchez (2014) quien conceptualiza y emparenta la situación del sordo que no está en su comunidad como la de un secuestro, así como en México la publicación de la tesis de maestría «Formación docente del maestro en educación especial, área de atención auditiva y lenguaje» de Macías–Alonso (2014).

En el mundo, se toma la referencia de la tesis doctoral que lleva el título *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda* de García–Fernández (2008). Además, en España en el 2005 se publicó un libro de nombre *La educación de las personas con sordera: la Escuela Oralista española* de Manuel Torrijo en la Universidad de Valencia.



## **2. El marco legal: los derechos**

En los artículos 1 y 2 de la ley N° 17.378 de julio de 2001 se explicita una concepción de sordera y de lengua que presenta un gran avance respecto a las concepciones promovidas por legislaciones anteriores. Primeramente destacar la superación definitiva del término sordomudo; por otra parte, se nombra ya la existencia y el respeto por las comunidades minoritarias. Al mismo tiempo, se promueve discursivamente la lengua de señas en sus diferentes aspectos, desarrollo, investigación y difusión para asegurar la igualdad de oportunidades entre personas oyentes y sordas.

En diciembre de 2008 fue aprobada la ley N° 18.418, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que plantea en su artículo 5, «las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos. Adopción de medidas para lograr la autonomía; a la salud, educación, adaptación y readaptación profesionales e inserción laboral» (2008).

La ley de Educación N° 18.437 de enero de 2009, en el artículo 1 establece «El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa». Además, en el artículo 6 regula: «Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna».

En su artículo 8 convoca a asumir responsabilidades, ya que establece:

«El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades».

En el artículo 18, al referirse a los principios de la educación a nivel nacional, se pauta:

«El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes».

En el artículo 33 de la misma ley estipula:



«Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de estas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios».

En 2010 se crea la ley N° 18.651 que plantea un sistema de protección integral a las personas con discapacidad para asegurar el verdadero acceso a distintas prestaciones para intentar limitar las desventajas que la discapacidad provoca. En esta ley se define con discapacidad «a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral».

Peluso nos señala en los estudios comparados de la legislación, que hay una evidente contradicción en el desarrollo de las conceptualizaciones sobre los sordos. En el que ley N° 17.378 no define a la sordera ni a los sordos como discapacitados, ya que tienen su lengua por la cual se comunican. En la ley N° 18.651 los sordos quedan englobados en la categoría “porque se interpretó que la Ley de discapacidad de esa época abarcaba, de forma tácita, a los sordos y porque la ley de reconocimiento de la LSU no logra desprenderse de la visión de los sordos en términos de discapacidad y de enfermedad” (2013:132). Esta tensión se analiza en varias partes de la tesis.

### **3. Educación**

La educación es un concepto que refiere a varias dimensiones todas superpuestas en —al menos— una dirección, la de generar cierto grado de humanidad en los sujetos que pertenecen a una sociedad. Se puede hablar de la educación como una propiedad, en tanto la educación le corresponde a cada sujeto, es suya, le pertenece, y cada sociedad propondrá o asumirá cierto grado de desprendimiento de los sistemas de enseñanza. La diferenciación entre enseñanza y educación implica una relación entre lo que la sociedad propone para transmitir (los medios, los dispositivos, los contenidos seleccionados) y lo que el sujeto hace con eso. En las últimas décadas hemos entendido la educación como un derecho fundamental en la vida de los sujetos que llegan a este mundo y su correlato es la obligatoriedad de los Estados en garantizarla.

Asimismo se caracterizan distintos tipos de educación, que generalmente no son bien enunciados (ni su distinción es bien resuelta), tal es el caso de la clasificación «educación



formal», «educación no formal» y «educación informal». Esta denominación presenta un gran desacierto, en la medida en que si enunciamos educación lo hacemos desde una concepción que no habilita a la improvisación y a la arbitrariedad absoluta, toda educación — para serlo— debe explicitar cierto grado de planificación, intencionalidad, contenidos puestos a disposición del sujeto; si no cumple determinados mínimos esenciales, no estamos hablando de educación. Por esto se dirá que no existe educación no formal, la cual presentaría una contradicción evidente, ya que toda educación es formal (Ortega Esteban, 2005), si no, no es educación.

La educación es también un ejercicio de poder, desde sus discursos y prácticas, que construye una forma de ser y estar en el mundo y una relación con él. Desde el punto de vista político ha tomado distintas direcciones, para ejemplificar se agrupará (grosso modo) en dos corrientes pedagógicas con visiones contrapuestas que piensan al sujeto y a la sociedad de manera diferenciada.

La primera refiere a una concepción liberal de la educación donde se prioriza la función socializadora, es decir la adaptación al sistema capitalista; los principales exponentes de esta corriente son Durkheim, Sarmiento en Argentina y Varela en Uruguay. En el advenimiento de los Estados nacionales la escuela creaba ciudadanos para el progreso y el desarrollo de la economía. En su evolución al neoliberalismo se diseñaron las tendencias tecnicistas, que no solamente relacionaban directamente a la educación con el mercado, sino que —y sobre todo— afirmaban que debía ser la economía la que dirigiera los fines de la educación. Es el caso de la Reforma impulsada por Germán Rama en Uruguay, bajo las directrices del BID. En este modelo se pensaba en la producción de sujetos «consumidores–empleados» capaces de ajustarse fácilmente a las variables del mercado, aptos para la flexibilización laboral, y estas modificaciones se materializaban en el vaciamiento de algunas asignaturas que promovían la reflexión del sujeto con el entorno.

Por ejemplo, se puede señalar la definición de educación que es clásica de la pedagogía de Durkheim:

«la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que particularmente está destinado» (Durkheim en Núñez, 2008:25).



En particular Núñez (2008:26) nos señala de esta definición un concepto que puede pasar inadvertido: el de destino. Para Durkheim y su pensamiento liberal, la sociedad en la que vivimos es armónica y cada cual ya tiene prefijado su lugar en la escala social. La ineludible crítica para hacerle a este autor es el papel de la educación en tanto determinista, que ubica al sujeto en un rol pasivo, supeditado al lugar económico que luego debe cumplir en el entramado de la libre demanda.

La segunda corriente de pensamiento pedagógico se puede denominar crítico. Tiene a su vez dos grupos, el primero que desvela el carácter ingenuo y bondadoso de la educación, señalándola como un acto político cuya función principal es la reproducción de la sociedad y principalmente del sistema económico. Para autores como Bourdieu y Passeron (1981) o como Althusser (1974), mientras exista la escuela se va a seguir reproduciendo el sometimiento de una clase a la otra. Pondremos el ejemplo de Althusser que considera la escuela como un «aparato ideológico del Estado capitalista» y que tiene por fin transmitir la ideología burguesa a toda la población.

El otro grupo podríamos ponerlo en el extremo opuesto, es el de la corriente fundada por Freire (1980), quien presenta la educación como un medio para la liberación del sometimiento, aquí el diálogo y la horizontalidad pasan a ser eje fundamental en las transformaciones de fondo para la creación del «hombre nuevo». Para esta autor, a medida que vamos logrando la concientización, el educador y el educando van logrando liberarse de su opresión.

Esta clasificación (que representa el entrecruzamiento pedagógico-político del siglo pasado) de concepciones educativas permite visualizar el poder adjudicado a la educación, en tanto condición para que determinado sujeto y sociedad advengan.

Parece clave introducir el aporte de Meireiu (2003), quien retoma una visión aristotélica de los fines de la educación. Los conceptos de praxis y de poiesis son dos modelos en los que el educador se posiciona con el otro, el sujeto de la educación. Los conceptos aristotélicos de poiesis y de praxis, que resignifica Meireiu, nos dan otra pauta para visualizar la educación y sus finalidades. La poiesis nos presenta una lógica de «fabricación» del otro, de buscar un resultado esperado, un producto determinado, así se termina la educación cuando se logró el objetivo. Una omnipotencia del educador que por medio de sus intereses elabora un tipo de persona que le sea gratificante. Por otro lado, la praxis, que desde otra lógica asume acciones para que el sujeto sea capaz de ser el protagonista de su propia aventura, para que se



responsabilice por sus actos y para que sea la educación la posibilidad de generar nuevos caminos de conducción. El aporte principal de Meireiu es el límite del papel del educador y por ende de la educación, en tanto sí es capaz de comprometerse con el educando delimitando su accionar, en ejercicio de verdadera ética, donde su intervención apunta a la libertad del sujeto. Es importante señalar que el educador debe renunciar a la posesión del otro, a dominar al sujeto; debe alejarse de acciones que apunten a la creación del sujeto a imagen y semejanza, donde está bien lo que se parece al educador y mal lo que se aleja. Presentar al educador como el ejemplo a seguir es, en definitiva, una imposición de cómo debe ser el educando y de cómo debe ser una persona en una sociedad determinada, sin un verdadero análisis por parte del educando. Obviamente en el acto educativo uno se presenta frente al otro generando un modelo inevitablemente, pero lo relevante es que el educador no espere la construcción del otro como espejo de sí, a imagen y semejanza.

Por su parte, Núñez (1999) contrapone la educación predeterminada para el sujeto de Durkheim con la de «antidestino», como aquella que tiene una apuesta diferenciada por cada sujeto, que le posibilita hacer sus propios recorridos, lejos de ubicarlo a priori en un lugar del entramado social. La noción de antidestino interpela profundamente a las prácticas educativas que se presentan en general, pero particularmente en los escenarios donde previamente se construyeron determinados perfiles poblacionales. El concepto irrumpe con la fácil asignación de destinos que construyen las políticas sociales, es un fuerte cuestionamiento al acontecer de las instituciones que intervienen en la vida de los sujetos para «corregirlos» de los males que se encuentran en su contexto.

La educación es una paradoja temporal, se juega, se enseña a destiempos o entre tiempos, en la medida que enseña en un presente cuestiones del pasado que se supone deben servir para un futuro. Por eso, para varios autores la educación —o más bien su efecto— es una apuesta. Es una disposición, una ficha que se coloca porque quizás, en algún momento, puede llegar a servir, pero no lo sabemos a priori y probablemente no lo sabremos. Es «una incerteza que conlleva (enigma, diferencia, otro) y por cuanto su realización se desplaza y nos lleva a otro tiempo» (Núñez, 2002:15).

Otro componente inherente a la educación es la permanente búsqueda por transformar la práctica educativa en un verdadero acontecimiento. Para Benjamin el acontecimiento puede devenir en experiencia y eso ocurre en un doble suceso, cuando se confiere autoridad y cuando se ejercita un relato. Para este autor esto último cobra centralidad en varios de sus



trabajos, ya que la narración es una acción de gestión de traspaso, de construcción, en definitiva es lo constitutivo de la experiencia. Según Benjamin, «El narrador toma lo que narra de la experiencia, la suya propia o la transmitida, la toma a su vez, en experiencia de aquellos que escuchan su historia» (Benjamin, 2003). Esta potencia no es un acto como cualquiera, ya que el relato, ese ejercicio de poner en palabras lo ocurrido, no es inocuo ni ingenuo, es un proceso de selección de palabras que le dan a la experiencia un sentido.

Pero además el relato implica un componente de pasaje, de herencia, de transmisión, de responsabilidad intergeneracional y para Benjamin es una preocupación por cómo se lleva a cabo en estos momentos.

Benjamin nos dice:

«sabíamos muy bien lo que era experiencia: los mayores se la habían pasado siempre a los más jóvenes. En términos breves, con la autoridad de la edad en proverbios, prolijamente, con locuacidad, en historias, a veces como una narración de países extraños, junto con la chimenea ante hijos y nietos. ¿Pero dónde ha quedado todo eso?» (Benjamin, 2003:47).

En este sentido, debemos compartir la preocupación de cómo se transmite el relato, la narración de la experiencia, ya que esta ha quedado postergada, produciéndose un corte muy severo que interrumpe el pasaje intergeneracional. Esto ocurre a nivel general, pero aquí importa destacar que se acentúa cuando las personas manejan otro código lingüístico y la narración cobra otro relieve que debe ser dimensionado para que no se pierda la posibilidad de que los sujetos se puedan narrar ante otros, relatar, que se ubiquen políticamente frente a su contexto.

Ahora bien, desde la pedagogía, sujeto, experiencia y relato son conceptos claves para pensar los componentes estratégicos de la educación en la tríada Sujeto, Contenidos y Agente. Específicamente, desde la pedagogía social existe una preocupación especial por cómo se considera al sujeto, ya que las propias políticas y sus respectivas instituciones no dejan de adjetivar a los sujetos, de desarrollar categorías para clasificar poblaciones a través de perfiles. Esto genera efectos de estigmatización que profundizan la brecha entre un «ellos», captados por las políticas sociales, de control y educativas, y un «nosotros», socialmente integrados, normales y honestos.

Esta cristalización de la diferencia en su peor sentido construye una mirada de sujeto carente, incapaz, discapacitado, una serie de caracterizaciones que recaen ontológicamente en el sujeto sin permitir verlo. La apuesta es ir en el sentido contrario, los sujetos son en situación, son en relación a sus contextos, entender la diferencia como potencia permitirá



revisar para enriquecer los lugares que se le oferten y promover sus propias decisiones sobre la posición que quieren/pueden tomar.

La educación es un acto de pasaje, de asunción de una transmisión entendida como reproducción y producción de la cultura que el educador cuidadosamente selecciona para que sea del otro. Es una invitación de inscripción en el grupo, es hacer lugar para el que llega (Meirieu, 2010:82) para que pueda leer el mundo que le preexiste pero que habilite un lanzamiento para lo singular, para que lo nuevo incierto acontezca. Es una responsabilidad a la que el educador no está dispuesto a dimitir y su acción no está nunca exenta de una preocupación incómoda, que es cuestionada e interpelada cada vez que se pone en juego por parte del sujeto de la educación y de la sociedad toda.

Para cerrar, Frigerio nos da luz al conceptualizar:

«La educación como el acto político de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero (para garantizar que no haya des–heredados) en un gesto signado por el signo de un don, es decir, que no imponga ni enmascare una deuda [...] la posibilidad de dar lo que se sabe/lo que se tiene sin que el otro quede colocado en la posición de deudor. En educación la posición de deudor es impertinente dado que el acceso al archivo es un derecho» (Frigerio, 2005).

### **3.1 Sujeto de la educación**

Para dar tratamiento al marco referencial de sujeto de la educación, me apoyaré en dos conceptos que dan cuenta de una perspectiva de construcción del sujeto que permiten generar un aporte al desarrollo. Esos conceptos son el de campo de visibilidad y el de experiencia.

Sin duda nos encontramos con una interesante dificultad y discusión respecto a las perspectivas que «miran» al sujeto. Y se hace centro en la acción de mirar desde los aportes que nos brinda Foucault en 1984 y posteriormente Deleuze en 1990 (Fanlo, 2011), en ese ejercicio óptico de hacer visible determinados aspectos sobre otros, de centrar una parte del «objeto» mirado desde determinado lugar. Es ese régimen de visibilidad lo que hace que cierta parte de algo sea observable y luego pueda ser enunciado en forma de discurso que construye historia.

En relación al sujeto realizaremos un recorrido que dará visibilidad a ciertos aspectos de este. En la filosofía racionalista de Descartes se presenta como primera verdad el reconocido «cogito ergo sum», donde se ligan dos conceptos: el pensar con el ser, esa atadura propone un sujeto autoconsciente que puede reconocerse y diferenciarse de otras «cosas» que no piensan. Por su parte, Kant plantea que la teoría del conocimiento comienza con la experiencia, que la



condición de posibilidad del saber por parte del sujeto está en la razón trascendental, cualquier conocimiento se vincula con la constitución de la experiencia. El sujeto produce conocimiento a partir de la experiencia e identifica que esa relación es, a la vez, la interacción del concepto de los objetos y las sensaciones que produce. Es decir que no solo con ser y pensar alcanza para conocer, sino que debe pasar por un proceso que parte de la experiencia pero que no se queda ahí.

Las *Tecnologías del yo* de Foucault (1990) nos permiten una conceptualización para la observación propia, eso que el autor denominó como la relación con uno mismo, como la experiencia de sí. Larrosa nos traduce ese concepto foucaultiano al campo específico de la educación. La experiencia de sí nos permite abrir un campo de revisión sobre nosotros, en donde «el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellos en los que aprende (o transforma) determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse» (Larrosa, 1995:16). Desde la experiencia de sí debemos pensar los dispositivos pedagógicos y sus relaciones. Para Larrosa, la pedagogía nos propone pensar, en definitiva, que el dispositivo pedagógico que se activa con cada transitar por la acción educativa debe ofrecer a los sujetos de la educación un trabajo sobre sí mismos en sus propias experiencias. Pero sobre todo debe brindar al educador cierto campo de luz que le permita evaluar la construcción de *miradas* que realiza sobre el sujeto para que este pueda devenir en sujeto de la educación.

Un primer aporte es el que nos indica Martinis (2006) en relación al sujeto colocado como carente, como persona que carece de algunos aspectos, lo que no solo se cristaliza como posición ontológica sino que se lo perpetúa en esa situación. Este concepto cobra fuerza en el discurso de las políticas educativas sobre todo en la década del 90, pero instituye una mirada subvaluada de determinados sectores de la sociedad que determinan las posibilidades educativas del sujeto.

También, nos centraremos en las prácticas de adjetivación (Fryd y Silva, 2011) de los sujetos y en la creciente adjudicación de etiquetas y rótulo del sujeto, en cuanto más se aleja del ideal del educador.

La lógica de adjetivación va en detrimento del sujeto y de la acción educativa que el educador propone. Se contrapone al sujeto de posibilidades, en relación a su propio atributo de enigma, del no saber por parte del educador, en cierta medida, quién es el sujeto y qué puede el sujeto.



Para Fryd y Silva:

«Tomando los aportes de Hannah Arendt (1998), consideramos a los adolescentes como sujetos enigmáticos, lo que implica que en la medida que son capaces de acción, puede esperarse de ellos lo infinitamente improbable, que no son un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. Los riesgos están por quedar atrapados en adjetivos que estigmatizan y generan muros mentales en los educadores inhabilitando procesos imprevisibles de los adolescentes y condenándolos a los destinos que les asignamos por el lugar que ocupan en las relaciones de poder de la sociedad. ¿Qué lugar le estamos posibilitando al adolescente para que pueda ser un sujeto que hable en nombre propio? ¿Para que sea un sujeto en la sociedad y pueda ejercer ciudadanía?» (2011:9).

Proponemos pensar en interpelar la principal fuente de adjetivación, que consiste en el falso mito de la «normalidad» de los sujetos. La historia de la educación nos remite a una tradición de clasificación entre los sujetos en la búsqueda permanente de la incapacidad de otro, para constituir la normalidad propia. Si el sujeto atraviesa la escuela sin ser detectado como deficiente, se formaliza como persona normal, lo que se traduce en un signo de tranquilidad sobre su oposición, ser deficiente o defectuoso.

Para Skliar, debemos transitar en un proceso de «desmitificación de la normalidad» y propone apostar a:

«La pérdida de cada uno y de todos los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo correcto, un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro anormal, además de posibilitar el enjuiciamiento permanente a lo normal, a la justa medida, etc. Esas miradas, entonces, podrían socavar esa pretensión alitiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo normal» (Skliar, 2009:15).

En este sentido, se propone interpelar la tradición educativa de intentar atribuir al sujeto características «diferentes» que producen «diferenciación», que lo único que consiguen es derivar al estudiante a circuitos de cronificación del sujeto, guiarlo por circuitos reducidos y empobrecidos de experiencias casi sin valor cultural. Esto implica un mayor compromiso por la educación del otro, no habilita al educador a abandonar la educación solo a su presencia en un espacio y tiempo en común con el educando. No obstante, en el caso de la educación de sordos, es notoria la necesidad de una escuela que asegure la presencia de otros que se comuniquen en su propia lengua.

En oposición a la adjetivación, se considera abrir una brecha en tanto se puedan crear otras formas de mirar al sujeto y constituir otros posibles caminos para el encuentro con el otro sujeto.

Primeramente hacer la distinción entre sujeto y sujeto de la educación como conceptos que refieren a tiempos diferenciados. Se establece como punto de partida la condición



humana de los sujetos, que nos ubica en el mismo lugar a todos, en la medida que como humanos debemos apuntar a un reconocimiento universal de la igualdad. Esto que parece una obviedad no lo es, ya que siguen presentes en nuestras sociedades ciertos resabios, algunos más visibles que otros, de figuras de superioridad y racismo (en el sentido amplio del término) que establecen algunas características, rasgos, razas o sexos como lugar proclive a la discriminación, donde se fundamentan acciones de violencia, cuando no de eliminación.

Claramente las prácticas democráticas aún no lo son tanto y hay un importante sector de la población relegado a lugares de desigualdad. Para Rancière (Rancière en Asociación de Educadores Sociales del Uruguay [ADESU], 2009) la igualdad no debería ser un objetivo sino y sobre todas las cosas el punto de partida. Para Freire (1980), educador y educando pueden existir como tales en la medida que puede existir esa horizontalidad entre ellos.

Pero el sujeto no es en todo momento sujeto de la educación, se transforma en tal cuando hay un educador que pone en juego determinados contenidos para que se los enseñe—apropie. Es decir, no solo el hecho de que estén educador y educando presentes alcanza para que haya un sujeto de la educación, recién se constituye como tal cuando algo de la cultura se transmite. El sujeto de la educación se transforma en tal cuando un tramo de cultura fue previamente seleccionada por el educador y este lo coloca en el medio de ambos. Esto lo desarrolla en profundidad García Molina (2003:115) con la denominación de «lógica de los lugares» y argumenta que ningún educador puede sostener siempre una autoridad epistémica basada en el saber. El educador no sabe todo, muchas veces sabe un poco de algo, pero lo que lo coloca en el lugar de transmisor de cultura es que sabe cómo hacerlo y su sentido político.

Partimos de un reconocimiento de la singularidad del sujeto y de que cualquier punto de partida debe contemplar la diferencia, el otro como un otro radicalmente diferente, que me interpela con su otredad distinta. Es un ser singular, que en ese juego de matices se vuelve sujeto, sus rasgos propios lo definen como un ser extremadamente particular como cualquier otro. En el entramado de lo singular subyace la pluralidad, que nunca puede cristalizarse en figuras universales y estáticas, en clasificaciones duraderas, en formas que definan al sujeto como un ser esencialista, que lo coloquen en un lugar que lo determine. Los sujetos están en constante construcción, con un importante componente de incertidumbre en relación a sí mismos, con el resto de los sujetos y sobre todo con su futuro, por lo que el sujeto se aproxima a determinadas representaciones casi siempre temporales e históricas. A esto se debe el carácter de múltiple, ya que va adquiriendo diferentes representaciones sobre sí, propias y ajenas, que lo van identificando y así el sujeto es muchas cosas y en el mismo tiempo es niño, es estudiante, es sobrino, es jugador de fútbol, es hermano, es vecino, etc. Es



un sujeto que integra varias acepciones en diferentes momentos y lugares, algunas superpuestas y otras espaciadas en el tiempo.

De la misma manera, aparece un cierto grado de opacidad del sujeto, cuestiones no visibles que reflejan un no saber en su totalidad quién es el otro, un enigma dirá Larrosa para referirse a la infancia, esa calidad de extraño que «no es lo que ya sabemos pero tampoco lo que aún no sabemos» (2000:166). Es un gran punto ciego del sujeto y por más que se embarque la ciencia, los profesionales en decirlo todo, su calidad de enigma es aún mayor. El sujeto, ese otro desconocido que no puedo describir en su completitud, ya que justamente es su incompletitud la que nos jaquea, la que nos inquieta e interpela. Y no es la idea de la educación volverlo completo, que lleve al sujeto a un todo cerrado y completo, eso se puede hacer con objetos, pero nunca con sujetos.

Se propone continuar con las ideas planteadas en relación al sujeto, a partir de los aportes de Arendt con el concepto de natalidad, a través del cual:

«la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo solo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar de nuevo, es decir de actuar. En este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas» (Arendt, 2007:23).

El sujeto es una iniciativa portadora de novedad que implica un dejar atrás algo del pasado que lo precede, pero la acción propia del nacer irrumpe con que algo se inaugura, es un inicio distinto, una nueva forma de acción sobre el mundo humano.

La hospitalidad es el reconocimiento del otro, en su nueva situación (recién llegado), tanto por natalidad como por extranjería, que debe permitir que el que llega sepa que es bienvenido. Muchas veces las instituciones, contrariamente a este ideal, se plagan de gestos de hostilidad que, lejos de invitar, promueven su retirada.

«la educación aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como acogida al recién llegado, de un extranjero. Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá a nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. Cómo responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como finalidad de la acción educativa sino por su condición de posibilidad. Barcena y Melich» (2000:16).



### 3.2 La institución educativa: la escuela

La escuela, tal como la conocemos hoy, nace con la modernidad en la consolidación del Estado Nación y en su origen tiene un fuerte componente disciplinario que buscaba en la instrucción de las masas formar trabajadores—ciudadanos. Bajo el lema de la educación universal (didáctica magna) se replicó esta institución por el mundo occidental, con un fin y metodología determinado. Emile Durkheim desde el positivismo concibe a la educación como la formación del sujeto propio de su época, resaltando la función social de la escuela. En nuestro país, José Pedro Varela importó las consignas de obligatoriedad, laicidad y gratuidad combatiendo el salvajismo y la barbarie que representaban los gauchos en ese entonces. Se debía transformar a ese inadaptado errante que destruía el alambrado invadiendo y robando propiedad privada, en manos trabajadoras que la modernidad requería.

La educación como institución escuela, «ha entrado en crisis» (si no lo ha estado siempre) y mientras no pueda despegarse de ese discurso original estará centrada en corregir errores pasados, en vez de proponer qué hacer con el problema existente. Las instituciones educativas están sumergidas en la incertidumbre y la perplejidad; sostienen que aquellos objetivos planteados ya no se cumplen y están obsoletos, que los educadores no se han formado para esta realidad, que los niños ya no son aquellos niños y que lo social ha sucumbido en el aula. Aquella institución escuela que ejercía como contrato la igualdad social ya no existe, su formato fundacional, su mandato, los modelos de roles, funciones y modos de hacer están desfondados. La institución escolar ha demostrado su intención de perpetuar la administración y gestión del problema, y hasta el día de hoy sigue reivindicando sus funciones con iguales contenidos y de la misma forma que hace cien años.

Desde sus orígenes se puede pensar en el aula como un dispositivo, desde un enfoque foucaultiano donde se crea cierto mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista, que obviamente se presenta como productor de subjetividad que opera como máquina óptica.

Con la pedagogía crítica desvelamos la inocencia de la escuela como gestora de la igualdad para descubrir su carácter reproductor (Bourdieu y Passeron: 1981) de las desigualdades y de control social (Althusser: 1974). Foucault (1997) en su estudio genealógico de las instituciones señala que en su estructura la escuela, la fábrica y la cárcel presentan una similitud en tanto el panóptico se instituye como dispositivo.



Durante más de un siglo la escuela disimuló las desigualdades sociales con discursos homogeneizantes con pretensión de igualdad, alegando por ejemplo que en un salón de clases están los hijos de empresarios y de trabajadores. En las últimas décadas se empieza a hacer fuerte el discurso de que la educación está en crisis. Más allá de los intereses económicos de generar un mercado en la educación con el corrimiento de lo público hacia lo privado, el discurso docente señala que los estudiantes ya no son los mismos y que su formación no cuenta con herramientas para abordar los nuevos problemas.

La institución educativa crea arquitecturas educativas y edificaciones escolares (organización y establecimiento), materialidades y subjetividades, que a través de prácticas y discursos median entre la familia y el mundo. Una institución que no es el mundo pero que «ante los ojos de los niños lo representa» (Arendt: 2007) y colocan a cada individuo fuera de lo privado–familiar para forjar sujetos sociales.

Para pensar los dispositivos educativos citaremos a Minnicelli (2013) que, lejos de proponer discursos grandilocuentes y transformaciones radicales, nos señala la existencia de «Ceremonias Mínimas que son unidades socioeducativas y clínico metodológicas posibles de intervención» (Minnicelli, 2013:43) y que en las instituciones se encuentran repetidamente, muchas de estas con un vaciamiento en sus fundamentos, adolecen de por qué se realizan, y se reiteran por el solo hecho de que siempre fue así. Para la autora se constata «a diario que en la complejidad de lo mínimo se encuentra la llave de aquello que, estando a la vista de todos, pasa desapercibido. Cobran relieve incluso en estos tiempos que los ritos, rituales y ceremonias gozan de profundo desprestigio» (Minnicelli, 2013:48). Se evidencia que estos lugares de acción mayoritariamente quedan invisibilizados y es en su constante búsqueda donde pueden ser hallados para luego ubicar la posibilidad. La noción de *llave* resulta atinada justamente porque abre, indica un posible camino, pero sobre todo porque genera una acción que propone, tensiona, modifica no solo a la institución sino, y sobre todo, a la experiencia del sujeto.

En este sentido, pensar la institución actual gira en torno a dos lógicas. Por un lado, aquellas prácticas del dispositivo que tienden a la expulsión del sujeto (adjetivación, sanción, observación, reclusión, control) y, por otro, una segunda lógica que propone una invitación a ser parte, que escucha al sujeto y en función de ello asume un compromiso, invitándolo a apropiarse del legado cultural, en definitiva generando lazo social.

Así se evidencian rasgos paradójicos que constituyen verdaderas tensiones en educación. La promesa de llevar a cabo como finalidad la integración de los sujetos se ve



confrontada a diario con diversas prácticas caracterizadas por el ejercicio de violencia sobre el sujeto; dilemas pedagógicos que requieren ser formulados a fin de lograr (cierta) coherencia en las intervenciones educativas.

La búsqueda o la tarea/acción educativa de promover que el sujeto pueda narrarse, pensarse, decirse, que pueda generar un relato de sí, de sus experiencias y así proyectarse, apropiándose de lo que le corresponde por derecho —como el legado universal de la cultura—, es una apuesta a la que la educación (y la escuela) no puede renunciar, a pesar de las numerosas dificultades para su cumplimiento.

### **3.3 La institución educativa como práctica sedentaria**

Así como la clínica sedentaria ha establecido «una manera de observar, una manera de entender y de comprender, es en última instancia un habitus» (Rodríguez Nebot, 2004:17) que busca una posibilidad de controlar la situación, se puede determinar que la institución educativa es sedentaria. Tanto la clínica como la escuela comparten «una concepción de lo normal y lo patológico que en suma son condiciones de cristalización que la propia sociedad construye a través de su imaginario social» (Rodríguez Nebot, 2004:17). Una alimenta a la otra y en los hechos se van nutriendo simultáneamente.

En las instituciones educativas se produce un grado de destitución que refiere y confiere a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que tengo allí. Es pararse en la matriz educativa lo que configura el imaginario sólido de la modernidad, pero en un mar de incertidumbre que busca re-encasillar en los polos de civilización y barbarie, produciendo cada vez más sujetos capaces e incapaces, educables e ineducables, educadores con un saber absoluto y educandos limitados en su educabilidad.

Desde allí se parte hacia la búsqueda a medida de la autonomía y la igualdad como resultado y producto de lo educativo cuando en realidad deben ser los puntos de partida, lo básico para que el vínculo educativo sea realmente un encuentro.

En la escuela como en las clínicas sedentarias:

“se refuerzan los circuitos del poder imaginario, que refrendan y potencian la repetición, la estereotipia, y permiten por su acción tecnológica categorizar a los sujetos, dominarlos en una suerte de violencia simbólica y que promueven encierros reales, concretos, o simplemente encierros discursivos, tautológicos, que en última instancia no ayudan a los propios pacientes” (Rodríguez Nebot, 2004:19) o a los estudiantes.



Las instituciones educativas están atrasadas respecto a la subjetividad por no poder leer lo novedoso ni aggiornarse a la realidad del momento, no logran adecuarse y cuando por fin pueden hacerlo, esa realidad ya está obsoleta.

### **3.4 La educación social**

Por ser mi profesión educador social tengo una construcción y mirada signada desde ese lugar profesional que hace que la forma de entender lo educativo se procese con claves bien específicas. Realizaré una breve síntesis de sus orígenes y su recorrido histórico para llegar a su definición y principales aportes.

La educación social tiene varios antecedentes en diferentes partes del mundo, lo que refiere a variadas experiencias y conceptualizaciones respecto a esas prácticas. Se puede identificar una clara coincidencia histórica entre algunas experiencias educativas y el surgimiento de la denominación pedagogía social. En el siglo XIX la educación fue monopolizada por la institución escuela, que había asumido el encargo y el mandato social de la educación de los niños. Esta institución moderna fue por excelencia el lugar donde ocurría lo educativo. A raíz de la situación económica y de las constantes guerras de principios del siglo XX, es que algunos pedagogos (ante el incumplimiento de la escuela en asumir su contrato), apuestan a la comunidad para llevar a cabo procesos educativos. En ese escenario y con una gran influencia de Kant y Peztaozzi, Paul Natorp enuncia por primera vez la terminología *pedagogía social*, en la que desarrolla la necesidad de entender lo educativo en la comunidad, apostando al desborde de lo educativo de la escuela para tratar algunos problemas sociales desde un enfoque educativo.

La educación se debe concebir en su sentido amplio y es el campo social el ámbito donde se debe desarrollar lo educativo. Lo social debe ser el escenario para el acontecer educativo y solo cobra relieve cuando se pone en relación sujeto y comunidad. Claramente, surgirán algunas discusiones posteriores respecto a la educación social, en torno a preguntas tales como: ¿Hay educación que no sea social? ¿Qué tanto énfasis se debe hacer en el adjetivo *social* considerando la unión de esos dos términos? Luego intentaremos responder estas interrogantes.

Siguiendo con el desarrollo histórico es importante ubicar que fue en la inaugural URSS donde se llevó a cabo la experiencia de la colonia Gorki implementada por Anton



Makarenko después de la Revolución en 1920. Ante la situación de desbordes de violencia en varios hogares de adolescentes huérfanos, Makarenko asume el reto con su orientación pedagógica de «crear el hombre nuevo». A nuestros días llega su obra *Poema pedagógico*, que hace prevalecer su sentido educativo basado en la autogestión.

En Inglaterra años después, se puede señalar la experiencia del trabajo con niños en albergues por parte de Winnicott en el marco del Plan de Evacuación de Oxford (Rodríguez, 2016:109). Si bien su base disciplinar está centrada en la psicología, identificó como principal terapia la ubicación de los niños «deprivados» en contextos adecuados más que en sesiones propias de la clínica y/o psicoanalíticas. El niño antisocial debía aprender en el propio seno de la comunidad.

Algunas décadas después, en el mismo país, surge la Escuela–Hogar de Sumerhill con una concepción libertaria; Neill implementó ciertas bases inéditas en la consideración de la libertad de los niños. En el centro educativo hogar los niños resolvían cuáles eran los cursos a los que asistían y cuáles no, además de ciertas responsabilidades que iban vinculadas a la gestión del hogar.

En la Alemania de posguerra, ante la innumerable cantidad de niños huérfanos, se empieza a pensar la necesidad de una formación educativa específica para el trabajo en estas situaciones. En Francia, por su lado, se origina lo que se denominó la *educación especializada*, que por el momento histórico en que surge tenía su enfoque en el trabajo con «inadaptados». Así surge a los pocos años y mayoritariamente impulsada por educadores de ambos países la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI), que décadas después se transforma y modifica su nomenclatura a Asociación Internacional de Educadores Sociales.

En Francia, particularmente la formación del «educador especializado» en Vaucresson (Camors, 2014:35) generó un hito importante al entender que era necesario tener una formación específica para cumplir con la tarea educativa en diferentes contextos sociales, creando una nueva figura para tratar educativamente los problemas sociales.

El caso uruguayo adquiere un destacado camino en la generación de prácticas de esta índole, primeramente con la experiencia de Martirené entre los años 1969 y 1976 (Pastore y Silva Balerio, 2016), donde el profesor Leonardo Clausen y su esposa Cristina Mega llevan a cabo bajo algunas premisas y preceptos de Makarenko un trazo educativo en la gestión de uno de los hogares del viejo Consejo del Niño. Se destaca cierta particularidad en la



convivencia «rara» de esta práctica, que apostaba a la autogestión y a la participación colectiva, con la instalación del régimen de facto.

A nivel de acciones tendientes a la formación, se encuentran antecedentes previos a la Dictadura donde los funcionarios del Consejo del Niño impulsaban la creación de una escuela que les brindara elementos para desempeñar sus tareas. El régimen militar cierra y elimina todo el material recopilado y no es hasta la instalación de la Democracia que se vuelve a institucionalizar la capacitación de funcionarios. En ese contexto confluyen una serie de aspectos a ser destacados; por un lado el retorno de muchas personas exiliadas que en su recorrido por el mundo trabajaron en variadas experiencias y proyectos educativos, y por otro el inminente trabajo en contextos de hogares del INAME.

En Argentina, por su parte, debemos señalar cierta confluencia conceptual de los enfoques pedagógicos de algunos autores que han nutrido la formación y la profesión de los educadores sociales en Uruguay. Si bien sus profesiones de grado son otras distintas a la educación social, hay una similitud en considerar lo educativo trascendiendo el ámbito escolar y los análisis de sus fronteras y desfondamientos. Para nombrar algunos, Graciela Frigerio, Silvia Duschatsky, Ignacio Lewcowich, Estanislao Antelo, Inés Dussel, entre otros.

La educación social es una práctica social de un campo profesional específico que tiene como soporte disciplinar la pedagogía social. No tiene a priori una institución propia, sino que se piensa en relación a los sujetos y a los contenidos culturales, apostando a una inclusión crítica de los sujetos. Los bienes culturales son propiedad de todos y por lo tanto, desde una óptica de derechos, deben distribuirse en un acto de justicia social que resalta la educación como derecho.

La educación social se presenta como una práctica social flexible, dinámica y móvil, lo que no implica improvisación y discrecionalidad absoluta por parte del educador. Por el contrario, una propuesta educativa social explicita los objetivos de la práctica educativa, su metodología, alcances y fines, y cuál es la selección de contenidos culturales.

En definitiva, la educación social se sostiene en la fuerte convicción de la educabilidad de todos los sujetos, de que cada uno es capaz de aprender si se atienden y mejoran las condiciones en las que se encuentra cada sujeto. Para esto es necesario trabajar en el intento por identificar qué obstáculos se presentan, con el fin de poder abordarlos.

¿No es este un fin propio de la educación? Si el sujeto «no aprende», no debe atribuirse la responsabilidad al sujeto sino al dispositivo educativo. Pensar hoy la educación debería ser



en clave de flexibilización, tanto a modo de estrategia, de atención a lo singular, así como de superación a una educación rígida y expulsiva.

En la historización del entrecruzamiento de las políticas educativas y sociales se identifican prácticas derivadas de la beneficencia, la filantropía y la caridad, que construyen la figura de sujetos necesitados, carentes (de moral y de lástima), generando las condiciones idóneas para la introducción del higienismo. Es así que prosperan las ideas de prevención como conceptos ideológicos, políticos y técnicos que, siendo provenientes del mundo de la medicina, paulatinamente comenzaron a introducirse en la educación en general y en particular en las políticas educativas y sociales focalizadas para un tipo poblacional necesitado de prevención, rehabilitación, tratamiento y cura.

Siguiendo a Najmanovich (1999), es interesante rastrear algunos antecedentes históricos que ilustran cómo, paulatinamente, esta perspectiva de medicalizar la sociedad fue afectando nuestra cultura e impregnando nuestras instituciones originarias bajo la perspectiva de un supuesto saber experto sobre las «anomalías» humanas.

La sociedad de principios de este milenio se caracteriza por profundizar las diferencias económicas y sociales y producir fenómenos de expulsión social, rasgo principal del sistema capitalista donde se condena a una importante cantidad de personas a contextos de vulnerabilidad. Es a estos territorios a los que la educación social en particular se ha incorporado, en el entendido de intentar promover el derecho a la educación de los sujetos que crecen en esos contextos.

En este sentido Fryd y Silva plantean que:

«En este marco ubicamos la idea de expulsión social y el impacto en la vida del “otro”, sujeto de la educación, en tanto implica pensar las prácticas educativas con posibilidades de operar conexiones en lo fragmentado del mercado para establecer lazos que posibiliten aminorar los impactos de la destitución. Ello no implica que la educación social venga a mitigar los efectos de la exclusión o a amortiguar los reclamos sociales. Por el contrario, lo que supone es situar una acción educativa que presente un plus, algo más que potencie las capacidades de acción de los ciudadanos» (2010:21).

El enfoque de derechos (sobre todo de los derechos del niño) ha servido para ir corriendo paulatinamente algunos discursos estigmatizantes que recaen sobre los sujetos, que por lo general son niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza. No exenta de críticas, la educación social se integra a nuevos territorios considerados clásicos de otras profesiones que tienen una tradición y un acumulado mayor en términos de producción de prácticas y conocimiento. Es así que los educadores sociales se han integrado a variadas instituciones



educativas curriculares y al trabajo en familia junto a otros profesionales, proponiendo acciones educativas.

Fryd y Silva plantean que son propios del dominio de los educadores, o más bien referido a la responsabilidad, tres aspectos fundamentales: 1) el «otro», sujeto de la educación, 2) la transmisión de la herencia cultural y de la memoria y 3) «hacer bien» nuestro ejercicio profesional (Fryd y Silva, 2010:31). Pero esto no está a salvo de sus paradojas. Una de estas es la gestión de las políticas sociales o de control, que nos posicionan en un lugar complejo. Es sobre todo en esos espacios de gestión que la educación social es convocada para instalar lo educativo en instituciones que fueron creadas para otro fin. A modo de ejemplo se puede pensar en los hogares (centros creados para el amparo y la asistencia) y las cárceles (centros creados para el control y/o represión del delito).

«A diferencia del sistema escolar, nuestras prácticas profesionales operan en un terreno difuso para la concreción del hecho educativo. Tanto las instituciones que albergan a los educadores sociales, como su tradición asociada al trabajo con ciudadanos “destinatarios” de las políticas asistencial–punitivas amplían los márgenes de discrecionalidad. Por tanto, la realización de la educación social requiere de operaciones constantes de reafirmación de su contenido educativo, de sostener una oferta educativa diversificada y de delimitación de sus funciones» (Fryd y Silva, 2010:28).

Es por la historia reciente de la educación social, por su desarrollo profesional circunscripto a las políticas sociales, que se le ha atribuido su énfasis en lo social. En este sentido, los educadores sociales han de revertir esta adjetivación y dar visibilidad a su quehacer centrado en lo educativo. El diferencial está en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de acciones educativas con diferentes sujetos, grupos y familias.



## 4. Discapacidad

### 4.1 Diferentes perspectivas de la discapacidad

La discapacidad es un término cargado de estigma en un claro territorio de concepciones negativas y carenciales. A lo largo de la historia nos encontramos con distintos tratamientos. Se pueden encontrar ciertas coincidencias en varios autores y, de manera muy amplia, tres formas en que las sociedades han tratado a las personas con discapacidad.

Un primer tratamiento asociado a la eliminación. En la Era primitiva se los eliminaba por cuestión de sobrevivencia del grupo. En la Antigüedad, si bien se siguió con esta práctica, existen ciertas evidencias de tratamiento diferenciado por explicaciones divinas. En la Edad Media se redujo bastante el infanticidio de los «anormales» y pasaron a ser los depositarios de la burla (el caso de los enanos como bufones de la corte). Es a mediados del siglo XVII con el cristianismo en occidente que se originan las primeras instituciones, a manera de asilos, donde se los aislaba y juntaba.

En el siglo XX, con el creciente poder de la medicina a partir de la legitimidad de la ciencia, se da paso al segundo modelo: el rehabilitador. La medicina estipuló parámetros de normalidad, ajustando límites y diagnosticando «enfermedades» a las que, en el caso de que fueran crónicas y limitaran el desarrollo normal de las personas, se les asignó varios nombres y términos que han confluído en «discapacidad». Este modelo orientó todas sus acciones en volver a traer a parámetros normales a las personas.

A nivel educativo se fundó la enseñanza especial y la pedagogía desplegó innumerables técnicas y metodologías para con las personas que podían ser etiquetadas como anormales. Sin duda el auge del término «discapacidad» se establece luego de haber transitado por una serie de categorías (términos) no menos estigmatizantes: incapaces, minusválidos, deficientes, retrasados, retardados, locos, inválidos, impedidos, entre otros. Es claro que estas definiciones resaltan el déficit, la carencia, en un proceso de patologización evidente.

«Con la palabra “discapacidad” se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiere atención médica o una enfermedad mental» (Pla, 2000:249).

Posteriormente, desde otras disciplinas, se empiezan a buscar modelos que expliquen desde variados enfoques esta temática. No es hasta hace poco, con las concepciones de derechos y la educación inclusiva, que hubo un viraje conceptual significativo enfocando el



conflicto en la sociedad y no en la persona. Surge así el tercer modelo, que con la fuerte crítica al modelo anterior logra hoy ser un marco novedoso y complejo para entender un poco más la temática.

En 1980, la Organización Mundial de la Salud en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, define a la discapacidad como:

«toda disminución (restricción) o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de un margen que se considera normal para un ser humano, La discapacidad sería así el resultado de la incidencia de una deficiencia que restringe o anula las habilidades de una persona para desarrollar una actividad considerada normal» (CIDDM en Angelino, 2009:44).

Aparece con fuerza la noción de normal, construida desde una única visión que propone el diagnóstico para su tratamiento estipulado clínicamente.

Por su parte, Pla refiere a Coriat que en 1996 plantea que la discapacidad es un término no definido ni utilizado por ninguna teoría científica y se presta a varios malentendidos, es un término destinado a señalar un vínculo particular entre ciertas personas. Termina centrado en el individuo con un carácter ciertamente médico y condenando al sujeto al proceso rehabilitador.

En 1998, varios autores que impulsaron una corriente denominada el Disability Studies, pertenecientes a los sectores de «discapacitados», impulsan una fuerte crítica realizando un deslizamiento en el término: «pensar al discapacitado como alguien que está sometido a la acción de un tercero y por eso es discapacitado por alguien» (Angelino, 2009:46). Colocan la responsabilidad en una persona ajena a la que es diagnosticada con una discapacidad, hay un señalamiento claro sobre los efectos de tramitar un pasaje por el diagnóstico. Por primera vez, el concepto de discapacidad se corre del déficit.

En este sentido, se expande la noción de que la discapacidad está en la sociedad, de que inhabilita a los sujetos sobre los que recaen los diferentes términos asociados a la discapacidad. Se hacen visibles las diferentes barreras que impiden una adecuada inserción/inclusión de las personas etiquetadas con el rótulo de la discapacidad. Se propone, entonces, señalar que lo que discapacita son las construcciones realizadas por lo humano, en tanto que en las relaciones de poder, y sobre todo en el acceso al sistema capitalista, no se percibe como un posible trabajador a una persona que es caracterizada por el déficit. A su vez, la discapacidad es una nueva mercancía en términos de gastos e inversiones clínicas, en los laboratorios, en el diseño de prótesis y tecnología que produce riqueza. Lo educativo, y principalmente la escolarización en los primeros años, ha desarrollado un ojo biónico para



identificar tempranamente cualquier desviación, para prevenir por un lado, pero también para generar pronto diagnósticos, para derivar a las escuelas especiales. Así han proliferado las enfermedades y las discapacidades para su mejor tratamiento. Este nuevo modelo, lejos de oponerse a los avances, propone desde un campo del conocimiento «desnaturalizar el déficit» (Angelino, 2009:51).

Para Angelino, la discapacidad es una «categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos, el parámetro de una normalidad única para dicha clasificación es inventado en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad. Esas relaciones asimétricas producen tanto exclusión como inclusión excluyente» (Angelino, 2009:52).

En este sentido, persiste la autora, la principal fuente generadora de exclusión (expulsión) es «en la propia idea de discapacidad, entendida como un problema individual y de salud» (Angelino, 2009:133). Y desde esta perspectiva se enmarca el último modelo, que intenta revertir una tradición completa de acciones de exclusión que llevan sobre todo a la culpabilización del sujeto y, en el peor de los casos, a tener una mirada de lástima o de displicencia.

El diagnóstico asume entonces el principal motor de efectos de exclusión, luego de confirmada la discapacidad en el paciente ya se sabe de antemano cuáles son los carriles posibles para esa persona. Orientación a la familia para la asunción de la no normalidad de su hijo/a, se le propone un tratamiento terapéutico que busque minimizar el déficit, posibles intervenciones quirúrgicas, se brinda una lista de instituciones que abordan la «problemática» específica para juntarse con otros en la misma situación.

Desde el punto de vista educativo el diagnóstico tiene una tensión de difícil resolución. Por un lado, la educación se plantea como meta la inclusión activa del sujeto, pero las propuestas para la discapacidad se centran en pocos lugares y algunas hasta tienen muy pobre oferta, con educadores muchas veces de escasa formación, pocos recursos, tendientes a aglutinar una serie de personas que cumplen algún tipo de perfil. El diagnóstico sirve para derivar, es decir que la escuela común no puede hacerse cargo de las particularidades del sujeto, por lo que debe ir a una escuela especial. Pero, por otro lado, el desarrollo de determinadas técnicas y/o tecnologías específicas hacen posible lo educativo, son reconocidas varias estrategias didácticas que han favorecido el aprendizaje de determinados contenidos en los sujetos, haciendo más viable lo educativo y su fin último, la lectura del mundo necesaria para su circulación.



Es interesante la posición de determinados sordos (obviamente en esta cuestión de pensar desde la heterogeneidad) que no se incluyen en la discapacidad. Es claramente un marco identitario que está, como ya se trabajó antes, cargado de estigma y por lo cual cualquier persona evitaría representarse desde ese lugar. Sin embargo, las comunidades de discapacitados han logrado revertir en sus discursos estas composiciones negativas que bañan la discapacidad para pasar a otras concepciones interesantes, constructoras de identidad y marcos referenciales.

Por otro lado, las personas sordas pueden, desde una perspectiva, integrar un conglomerado mayor, las personas con discapacidad. Sin duda uno puede criticar el término o la categoría «discapacidad» en tanto se sigue señalando lo negativo, de lo que no es capaz o es incapaz la persona. Pero no se puede pensar en cómo generar dispositivos para derrumbar las barreras existentes sin desconocer los tipos de limitaciones que pueden tener las personas. Del mismo modo que las personas sordas mediante sus comunidades han obtenido visibilidad, las personas con discapacidad también lo han logrado señalando la importancia de hacer lugar para todos. Pensar la accesibilidad refiere a un paradigma de inclusión que apueste a todos, pero para ello hay que reconocer las barreras. En este caso la barrera comunicacional se logra levantar a veces con el uso de intérpretes y otras con pequeños ajustes institucionales, apostando a un mensaje visual cuando existen mensajes sonoros.

En resumidas cuentas se pueden identificar tres modelos (Montoya, 2003) en los que grosso modo las sociedades han definido a la discapacidad y a partir de los cuales han generado un tratamiento para las personas. El primer modelo, el de la negación y eliminación, donde el ser era considerado defectuoso e inservible por lo que podía ser eliminado, abandonado o guardado. El segundo modelo es el clínico–higienista centrado en la medicina y se propone que el sujeto sea un paciente crónico y centre todos sus esfuerzos en rehabilitarse. El tercer modelo, de autonomía personal o de vida independiente, desplaza la problemática de la persona con discapacidad trasladándola al entorno, que es el que cuenta con barreras físicas y sociales que reducen el acceso de las personas y que pueden y deben ser removidas. Esas barreras sociales siguen estando fundamentadas precisamente en los estereotipos y en los prejuicios hacia las personas con discapacidad. Si bien responden a momentos distintos de la historia, aún conviven los tres modelos en nuestra sociedad.



## 4.2 La educación especial y la perspectiva clínica

Toda concepción educativa tiene un modelo de sujeto al cual está dirigida la acción pedagógica. Es así que si se tiene una visión incapaz del sujeto, la educación va a ser incapaz de esperar otra cosa. Si se entiende que la discapacidad está en la sociedad (ya que no genera las condiciones para minimizar barreras) y que el sujeto tiene posibilidades de desarrollo, la educación trabajará desde la capacidad, explorando todas las posibilidades. La educación especial como tal, en sus orígenes lapidó cualquier apuesta a la inclusión y a la aceptación de la diferencia, se llenó de estigma y de incapacidad. No se quiere decir con esto que los aportes pedagógicos no se desarrollaron ni establecieron mejores estrategias para el acontecer educativo, pero es de señalar que lejos de cumplir la educación con su fin integrador, condenó más a la exclusión y a la casi exclusiva participación en circuitos endogámicos propios.

En los últimos años se ha dado un proceso de debate muy interesante, por un lado el reclamo de la eliminación de una educación especial (Florian, 2017), colocando conceptualizaciones respecto a la educación integradora y a la educación inclusiva. Por otro, se han capitalizado y replicado experiencias valiosas que pueden traspasarse a todos los centros educativos y que dan cuenta de la posibilidad de una educación que incluye y promueve la diferencia.

Históricamente la educación especial se caracterizó por la «exclusión educativa» de los centros normales o comunes provocando la segregación de las personas que no cumplían con los parámetros de normalidad.

Melero (1997) plantea:

«El modelo deficitario propio de la educación especial es, a nuestro juicio, un modelo centrado preferentemente en el sujeto como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje, y todo ello apoyado médica y psicológicamente, pero nunca se busca una posible causa en el contexto (en el sistema). La medicina y la psicología se han situado y se han definido como disciplinas rehabilitadoras pero nunca educadoras. El modelo de intervención es, por tanto, individualizado y el currículo, truncado hacia las incompetencias, incidiendo en las incapacidades y no en las posibilidades de los alumnos. Es un modelo “privativo” y determinista (negativo), que subraya más lo que no sabe hacer el niño o la niña que lo que puede realmente hacer» (Melero, 1997:13).



### 4.3 El pasaje de la educación integradora a la inclusiva

La historia de la educación especial ha tenido procesos lentos pero con avances paulatinos. Se puede señalar un tránsito de la exclusión de lo social a la segregación (con la creación de la educación especial) que implicaba meter en un mismo recinto a todos los que podrían ser catalogados como discapacitados (no peligrosos, si no eran encerrados en manicomios). Algunos educadores intentaron llevar adelante prácticas educativas con relativo grado de avance, pero desde el momento en que se aglomeraban en un mismo lugar y su única posibilidad de acceso era a ese espacio (y a ninguno otro) se producía la gran contradicción de los fines educativos, que deberían conducir a la circulación amplia de los sujetos para que accedan a las vías principales de socialización: la educación común (normalizada) y el trabajo.

En las últimas décadas tomaron impulso las corrientes y prácticas de integración educativa por iniciativa de las familias, es el caso de padres que realizaban innumerables esfuerzos para que sus hijos accedieran a la escuela «normal». Es así que aquellas familias pudientes asumían, por ejemplo, los costos económicos para un acompañante terapéutico, para cubrir la tecnología específica, entre otras. Este fenómeno empezó teniendo buenas intenciones más que buenas experiencias. Llevó a que aquellas familias con cierto nivel económico, y que dispusieran de transporte y tiempo, se aventuraran a intentar que la escuela les abriera la puerta.

Sin embargo, la integración escolar fue rápidamente criticada por su poca flexibilidad y por los pocos movimientos en relación a los nuevos estudiantes, lo que impulsó un último movimiento conceptual que reclamaba que los centros educativos debían ser inclusivos (Giné, 2001). ¿Cuál es la gran diferencia con la integración? Es que responsabiliza a la escuela de generar los movimientos, de realizar lo que corresponda para asegurar el derecho de acceso y ejercicio a la educación de cualquier persona que se inscriba en la institución. No se trata de derivar, de negar, de declararse incapaz, sino que debe hacerse responsable del encargo social para el cual fue diseñada. Sin embargo, este enfoque aún no ha logrado implementarse dada la cantidad de barreras existentes, desde lo burocrático, lo edilicio, la formación docente y las diversas particularidades (en relación a la limitación que presente el sujeto singular) que requerirán ser atendidas por la escuela.

Una experiencia que ha tenido buenos resultados ha sido la implementación de un doble turno para los estudiantes que cuentan con alguna discapacidad, uno en escuela común y otro



en escuela especial. Esta doble integración permite que el estudiante circule por diferentes carriles de lo educativo y que conozca tanto los ámbitos «normalizados» como aquellos que tienen las particularidades para atender la demanda educativa específica.

En el caso de la educación de estudiantes sordos, en Montevideo, la Escuela N° 197 tiene un doble turno con una metodología que apunta en un turno a enseñar los contenidos curriculares en lengua de señas y en el otro, al español escrito. La educación de personas sordas presenta ciertas tensiones respecto a la integración (y esto se incrementa con la inclusión), ya que la barrera comunicacional genera una brecha que ocurre con dos sujetos que hablan idiomas distintos y no conocen ni entienden la otra lengua. Los dos pueden tener muy buenas intenciones para comunicarse, pero el entendimiento es poco o instrumental y genera un umbral de diálogo que queda reducido al mínimo. Implica mucho esfuerzo el tratar de entenderse, pero se logra poco o nada de entendimiento cabal y por ende escaso intercambio y escasa comunicación. Una persona sorda que asista a una escuela de oyentes puede repetir ciertas prácticas de incomunicación, por eso la Escuela N° 197 reivindica la necesidad de que los niños sordos asistan a un centro que les dé hospitalidad, en su propia lengua, en su incorporación y desarrollo.



#### 4.4 Violencia escolar y educación especial

El concepto violencia escolar en principio adquirió relieve por un tipo de violencia, la que partía del estudiante. Hasta ese entonces no se enunciaba ese concepto vinculado a la institución escuela, es decir que la violencia que ejercía el docente estaba legitimada en la autoridad y por lo tanto no era concebida como ejercicio de violencia.

Los modelos de integración e inclusión para entender la discapacidad y la educación son distintos conceptualmente. En la integración es el sujeto quien debe integrarse a la escuela «normal» y, aunque se supone que la institución debe generar condiciones, suele ser el sujeto quien debe ajustarse. El modelo inclusivo propone la diversidad como norma, la educación es especial para todos, ya que todos tenemos requerimientos distintos y la institución educativa tendría que generar los dispositivos para cada uno de estos requerimientos.

La educación siempre tuvo desafíos grandes y a lo largo de la historia se refleja la infinidad de objetivos que se le atribuyeron. Hoy, con el auge discursivo de la crisis educativa, se puede destacar que las debilidades señaladas en el presente en realidad son cuestiones que estuvieron siempre, pero que en otros momentos fueron invisibles. Es claro el ejemplo de la preocupación actual por efectivizar la universalización de la educación media, cuando el acceso a la misma por parte de la mayoría nunca fue una realidad. La educación curricular, aquella que propone cierta linealidad y graduación, es una apuesta lejana para muchas personas. Hoy por lo menos se ha logrado que algunas personas con discapacidad lleguen a los niveles más altos de la educación como son los estudios universitarios. Es emblemático lo sucedido con la educación secundaria y las personas sordas al incorporar en la educación la lengua de señas, teniendo como efectos la expansión de la matrícula así como el aumento de promovidos.

En los últimos años se ha dado un proceso doble. Por un lado el reclamo de la eliminación de una educación especial diferenciada de una educación normalizada. Por otro, replicar experiencias valiosas que se han llevado a cabo en la educación especial que pueden traspasarse a todos los centros educativos.



## 5. Estudios Sordos

### 5.1 Diferentes conceptualizaciones de los sordos

Debemos buscar concepciones que superen el modelo médico y que conciban a la persona sorda como un sujeto con potencial en los diferentes aspectos de la vida, con derechos igual que todos y con algunos específicos, como la integración a su comunidad y el respeto por su propia lengua.

En este sentido, Peluso sostiene que la sordera es:

«el rastro que deja la diferencia biológica oír/no oír tanto en el ámbito discursivo, psicológico, social e institucional, como el conjunto de creencias que atraviesa y afecta, entre otras cosas, la condición del sordo y del oyente en la familia, implicando aspectos relacionados con la discriminación social, los roles asumidos y atribuidos para cada grupo e, inclusive y dialécticamente, la propia visión biológica y médica de la sordera» (2010:43).

Hoy en día proliferan los estudios respecto a la comunidad sorda, su lengua de señas, identidad y cultura. Respecto a esto, parece interesante pensar la producción de subjetividad y la construcción de la identidad en la persona sorda, los cuales indican claros procesos individuales y colectivos. La producción de subjetividad hace referencia a determinados «productores de subjetividad», agentes externos que nos dicen y transmiten cosas (las instituciones, los grupos, las prácticas, la comunidad). Mientras tanto, la identidad es la asimilación de esos mensajes, de operaciones y movimientos hacia lo común y lo distinto. La identidad es el resultante del proceso de identificación, se encuentra en permanente construcción y, por lo tanto, nunca es fija. Parece pertinente agregar el aporte de Hall al respecto, mencionando que: «Las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas o posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos» (Hall, 1996:17).

Desde los aportes de la sociolingüística podemos establecer que un no-oyente no es necesariamente un sordo. La persona sorda es aquella que está integrada a una comunidad que tiene la lengua de señas como su principal lengua, en cambio un sujeto no-oyente comparte con el sordo la característica de la no escucha, pero no tiene el manejo de la lengua de señas y no interactúa con otras personas de su misma condición.

La comunidad sorda, por su parte, plantea una discusión política sobre el «genocidio» cultural que entienden se está llevando a cabo, con la reducción notoria de la población sorda



al utilizarse tecnología y ciencia médica para intervenir la sordera. El caso más emblemático es la intervención que instala o implanta un dispositivo cloquear<sup>1</sup>, que es centro de debates respecto a sus fines.

## 5.2 El Audismo

Las comunidades de personas sordas han generado un interesante campo de visibilidad en relación a reclamos de derechos, un posicionamiento político en torno a su accesibilidad, la creciente numerosidad de intérpretes recibidos, los pequeños bastiones donde han generado rasgos de lugar para esta población.

Para poder entender con un poco más de claridad las distintas concepciones que se han construido acerca de qué es ser sordo, debemos tener primeramente una posición respecto de las comunidades sordas. Lo primero que debe señalarse es que denuncian su situación ubicada en una relación de poder donde el ser oyente condiciona a tener mayores posibilidades de integración que las de ser una persona sorda.

Las personas sordas definen al audismo como el sentimiento de superioridad que experimentan los oyentes sobre las personas sordas, así como los blancos sobre otras razas (racismo) y los hombres sobre las mujeres (machismo). La relación de poder entre lo preestablecido como normal o norma y lo que se le escapa, lo que por diferente se coloca en una situación de opresión, de lejanía, de subcultura. La imposibilidad de acceso (o bien negación) a una serie de aspectos necesarios para la integración/inclusión genera resistencia, la elaboración de un circuito de producción de sentido, de afianzamiento cultural y de identidad. En el término audismo se denuncia la falta de asertividad en generar canales comunes de acceso y por lo tanto lo que se evidencia es la discriminación, la exclusión y el no acceso a derechos prioritarios. La continua postergación es parte de la opresión que se invisibiliza en la sordera, que se hace evidente en no asegurar intérpretes en servicios fundamentales, generando una suerte de infantilización y dependencia de otros actores. Por ejemplo la persona sorda termina siendo acompañado de un familiar a diferentes instancias, como ser consultorios médicos y/o sedes judiciales, y es el acompañante un involucrado con intereses y miradas diferentes y en ocasiones contrapuestos a la persona sorda.

---

<sup>1</sup> Dispositivo cloquear: Es una intervención quirúrgica que implanta un dispositivo con el fin de transmitir señales acústicas por vía electrónica.



### 5.3 La educación de los sordos

Esta investigación se situó en un territorio de relaciones sociales, en el acontecimiento educativo y en particular en el intento de describir cómo perciben los educadores a sus estudiantes sordos. La visión de sujeto que estos tengan se traducirá luego en posibilidades educativas de diferentes compromisos. Por eso resulta esencial llegar a los protagonistas, a sus discursos sobre lo que sienten, lo que hacen y a los componentes que influyen en sus prácticas.

La investigación cualitativa es la adecuada para desarrollar este tipo de investigación que indaga en lo más íntimo de lo social. Como ya se vio con anterioridad, la educación en personas sordas tuvo desde sus orígenes un mandato médico y encontró en la pedagogía un aliado incuestionable. La mirada sobre el sujeto carente, en este caso de audición, permitió que esta pareja higienista–pedagógica desarrollara toda una serie de discursos y métodos para paliar lo que no estaba. Parece relevante traer el concepto de *poder* de Foucault (2002:112), quien propone que el poder no solo está en aquello que visiblemente ejerce un poder determinado, sino que además y de una manera particular hay un ejercicio de poder en la resistencia, en ubicar la aceptación o no a los mandatos, en reconocer las normas y en acatarlas o en quebrantarlas. Es así que la clandestinidad forma también un ejercicio de poder, que se mueve y circula generando un poder en la resistencia. Es el caso de la lengua de señas en la escuela oralista, donde en ámbitos de clandestinidad, en los recovecos y a la sombra de la prohibición pululaba, se transmitía, se aprendían las señas. La normativa prohibió y persiguió y ante el descubrimiento se impuso el castigo, pero a pesar de esto las señas siempre estuvieron.

En 1987, a partir de una serie de modificaciones, se acepta incorporar la lengua de señas a la escuela siendo este hecho un hito frente a un proceso de cambio y camino al bilingüismo que aún hoy la escuela transita. Como todo cambio, no estuvo ajeno de conflictos, debates conceptuales y dificultades que se debieron (y deben) transitar.

Algunas de esas problemáticas fueron (Behares y Carro, 1993):

- La resistencia de algunas maestras formadas desde el oralismo
- El escaso desarrollo de la propia LSU en aquel entonces
- La ausencia de formación en esta incipiente modalidad de trabajo
- El modelo médico siempre influyente
- La escasa formación de intérpretes en lengua de señas



Peluso y Vallarino, acerca de la educación actual, proponen que debe sostenerse desde una:

«educación bilingüe y bicultural que rescata el lugar que ocupa la lengua de señas en el desarrollo de los niños sordos y se muestra como una pedagogía culturalmente sensible frente a aquellos estudiantes en situación minoritaria, es decir una pedagogía que toma en cuenta y respeta las particularidades culturales y lingüísticas de sus alumnos sin definir las como déficit» (2014:216).

Sin embargo, se presenta como un reto ya que presenta varios obstáculos que son difíciles de superar. Por un lado, la relación imperante de una comunidad mayor que ejerce una acción preponderante en relación a la política institucional (sobre todo la tradición oralista). Por otra parte, la no opción de la persona sorda de ser bilingüe.

Para Pérez Perera:

«La condición bilingüe del sordo tiene la particularidad de no ser una elección sino una consecuencia de una situación sociolingüística particular entre hablantes de comunidades lingüísticas diferentes. Los sordos, en tanto integrantes de una comunidad minoritaria, incorporan en su repertorio la modalidad escrita de la lengua de la comunidad mayoritaria con la que se vinculan» (2014:19).

A casi treinta años de incorporarse la lengua de señas en la Escuela N° 197, esta investigación propone ver cómo se encuentra en la actualidad esta educación tan particular y con tantas tensiones y desafíos.



## PARTE 2: Aspectos Metodológicos

### 1. El problema de investigación

#### 1.1 Fuentes que dan origen al problema

En cuanto a mi trayectoria profesional, considero relevante haber estado trabajando por el lapso de cuatro años en un curso de jóvenes y adultos, perteneciente al Consejo de Dirección Central de la Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN), que recibe a personas sordas. Esta característica hace particular al curso, ya que es el único centro de la zona metropolitana que recibe adultos sordos con una finalidad educativa, siendo referencia para la comunidad sorda.

En ese periodo de tiempo estuve en contacto con varios docentes, educadores y profesores que intentaban describir ciertas características de la población sorda, particularidades y construcciones que daban cuenta de que este tipo de intervención educativa era totalmente diferente a otras. En su momento no tuve la oportunidad de detenerme para poder pensar la particularidad propia de la relación entre ser una persona sorda y su educación, preocupación que una y otra vez los docentes planteaban discursivamente. En algún caso, intentaban explicitar características de las personas sordas para manifestar que lo educativo es diferente.

Se planteaba que por tener su propia comunidad había ciertos rituales o prácticas particulares de estas personas que debían contemplarse, y en algunos docentes eso se manifestaba en términos de respeto por derechos específicos, por ejemplo cuando los estudiantes sordos se reunían, estando en clase, se les permitía pasar varias horas comunicándose entre ellos (y quizás no se planteaba otra propuesta por parte del docente, argumentando que para algunos de ellos ese era el único momento en que lo podían hacer).

Otro ejemplo que planteaban en relación a lo característico como *normal* de estos estudiantes era que en algunos casos pasaban muy rápido a la acción, que si se enojaban, rápidamente podían pasar al golpe.

Igualmente, se debe entender que estas características eran narradas en relación a los participantes del curso N° 4 que, si bien en términos de numerosidad eran muchos, no podían ser representativos de toda la comunidad sorda, ya que muchos otros no tenían contacto con esta institución.



## 1.2 Contextualización del problema

Para entender el objetivo de esta investigación es necesario hacer una breve reseña histórica de la educación de sordos en Uruguay, y así comprender el viraje conceptual que se está realizando en estos momentos.

El saber clínico–higienista dominó y concentró los discursos que luego dirigieron pautas en otras disciplinas como la jurídica, la pedagogía, la psicología, entre otras. Así se constituyó en el primer modelo de intervención formal e institucionalizada a principios del 1900 en Uruguay. La visión médica definió la sordera como una patología de la audición, señalando el déficit y centrándose en lo que no puede hacer un sordo: escuchar. Esta patologización buscó y estudió por todos los medios posibles instrumentos que pudieran hacer que el sordo escuche. El enfoque clínico que define la patología asociada a la carencia, a lo que el sujeto no puede hacer (lo cual deja de lado el manejo de una lengua que le permite «escuchar» lo que el otro dice) generó todo un saber específico y un fundamento desde la ciencia y su método científico. Claramente la definición clínica es una visión centrada en la audición (o su ausencia), que pretende una «normalización» de los sujetos desviados y diferentes, buscando la cura, intentando que el sordo «hable» en lengua oral.

«SORDERA: Así se llama a la privación del oído considerada en general. (...) El sordo–mudo (...) tiene en su exterior todas las maneras y usos de los hombres civilizados, pero en su interior la barbarie, ignorancia de un salvaje, no tiene idea de las leyes» (Repullés, 1821:222).

En Europa y el resto del mundo se venían desarrollando discusiones acerca de qué hacer con los sordos y su educación, y el poder médico logró imponerse en el Congreso de Milán de 1880 como un hito que estableció una normativa mundial. En este dispositivo pedagógico se prohíbe la utilización de la lengua de señas en los centros educativos, obligando a los maestros a enseñar desde y para el oralismo. En este sentido, las personas sordas al no escuchar podían en muchos casos no hablar (de allí se arrastra la formulación errada de «sordomudo»), por lo que si había algo que hacer desde lo educativo era solapar la carencia a partir del habla. Durante varias décadas se prohibió discursiva y físicamente la lengua de señas, coartando la necesaria comunicación de las personas sordas. Las familias llegaban a la escuela de sordos buscando orientación respecto de cómo tratar la situación de tener un integrante sordo en el hogar. Con el oralismo y la prohibición de la lengua de señas se destrozaba la posibilidad de comunicación intrafamiliar. Esta prohibición (igual que todas)



llevó a su uso de forma profana y clandestina, a escondidas de la escuela y a veces en el mismo edificio.

En Uruguay se crea la educación especial con el Instituto Nacional de Sordomudos en el año 1910, siendo esto un hito en las concepciones de sujeto en la educación. Dentro del centro educativo se forzaba a los estudiantes a reiterar ejercicios fonéticos tediosos (o tortuosos) mediante técnicas especializadas que apuntaban a la pronunciación de letras y luego palabras. Estas instancias pedagógicas en algunos casos no tenían grandes resultados más allá del sufrimiento tras la aplicación de la fastidiosa técnica. En otros, se lograba que personas sordas emitieran sonidos parecidos a las palabras y así pudieran comunicarse con personas oyentes.

La palmeta y la regla eran los correctivos principales al encontrar a los alumnos sordos comunicándose con señas. En este plano tenemos los dos tipos de violencia: la simbólica y la fáctica. La primera es una «relación de violencia fundante, en cuanto a sus interpretaciones que la función materna realiza sobre el cuerpo del *infans*, aportando los significantes primordiales que le permitirán acceder al lenguaje y al registro simbólico» (Rodríguez Nebot, 2004:190), en el caso de un niño sordo se complejiza exponencialmente al tener otros mecanismo de simbolizar que no son orales.

A mediados del siglo pasado, las comunidades sordas comienzan a generar movimientos políticos que, oponiéndose puramente al oralismo, logran instalar el debate sobre la legitimidad de la lengua de señas. En Uruguay se materializa con la introducción de la lengua de señas en la escuela en 1987, reconociéndola como la lengua natural de las personas sordas, rompiendo con hegemonías lingüísticas, pedagógicas y políticas. Entramos así en un segundo modelo de base bilingüista con una nueva concepción de la persona sorda, entendiéndola como una persona con potencial en los diferentes aspectos de la vida, con derechos igual que todos y con algunos específicos. William Stokoe en 1960 (Peluso, 2010) presenta un hito relevante al enunciar desde el punto de vista lingüístico el carácter verbal de la lengua de señas. Esto, junto a la lucha de las distintas comunidades sordas, generó una nueva concepción y ha logrado modificaciones a nivel jurídico. La educación bilingüe tiene por premisas el respeto por las individualidades, por la identidad personal y cultural y la aceptación de la pertenencia a un grupo minoritario.



### 1.3 Problema de investigación

La educación de sordos inauguró la educación especial y a partir de allí se trabajó hacia y para la «normalidad», a partir de la prohibición del uso de la lengua de señas en la educación primaria. Formalmente, a partir de diciembre de 1987, se ha iniciado un viraje sustantivo en la educación de personas sordas, el reconocimiento de la lengua de señas y su incorporación a la escuela, iniciándose un camino hacia el bilingüismo. Es en este viraje pedagógico que intento describir el problema de la investigación, ¿este cambio en la visión pedagógica y en las prácticas escolares es acompañado con la percepción de los docentes?

En la actualidad: ¿Qué se presenta como específico en la educación de personas sordas? ¿Entienden los docentes que la educación a personas sordas es de menor calidad que la educación de oyentes? Sobre los sujetos: ¿Hay en los docentes una mirada minusválida de los sordos? ¿Cuáles son los principales obstáculos y potencialidades? Sobre las prácticas educativas: ¿Qué propuestas han realizado con resultados positivos? ¿Cómo se planifica y cómo se enseña a un estudiante sordo?

### 1.4. Percepción y representaciones sociales

El concepto de «percepción» en el marco de las representaciones sociales es una vertiente que impulsa Jodelet, quien analiza

«las relaciones entre representaciones sociales y subjetividad, remiten a un sujeto que no sería un individuo aislado en su mundo de vida, sino un individuo auténticamente social; un sujeto que interioriza y se apropia de las representaciones, interviniendo al mismo tiempo en su construcción» (Jodelet, 2008:7).

Si bien es una estrategia metodológica adherir a la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979), es claro que no está exento de polémicas en su inscripción como teoría y campo del conocimiento. Esta tesis no propondrá entrar en el debate, sino que tomará sus principales supuestos que son de gran utilidad para dar cuenta de las posiciones actuales de los educadores, que en definitiva son la materialización de la política pedagógica en relación a las acciones educativas. Sus representaciones son en definitiva una respuesta a la lectura del mandato político–institucional, y la postura que toman frente a sus educandos es por lo menos condicionante de sus prácticas.

Las representaciones sociales que tienen los docentes se materializan en los discursos que puedan caracterizar a los sujetos de la educación. Es decir, cómo el educador construye al



otro como persona con potencial educativo o no, si habilita y promueve el tránsito por los saberes, las construcciones sociales y los bienes culturales que le son propios en su condición de humano.

El modelo de representaciones sociales se ha diversificado en varias corrientes y autores que han aportado enfoques y conceptos diferenciales a las representaciones sociales. Esta investigación adhiere primeramente al desarrollo de Moscovici (1979), donde se estipula que la «representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos» (Mora, 2002:7). Esta investigación delimita la producción de saber y de conocimiento en el discurso de los educadores de la Escuela N° 197, enfatizando las representaciones sobre el sujeto de la educación.

«La Representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación» (Mora, 2002:7).

Un aspecto importante de este modelo es la clara tendencia al dinamismo, que en determinados momentos genera concentración y en otros genera flujos de representaciones, típicos del campo social. Es decir que «las representaciones sociales se producen, se recrean y modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales» (Castorina, 2003).



## **2. Objetivos de la investigación**

- Objetivo general:

Investigar la percepción de los docentes sobre los estudiantes sordos.

- Objetivos específicos:

- a) Indagar los paradigmas educativos en la historia de la enseñanza primaria de sordos y sus correspondientes construcciones de estudiante sordo.
- b) Analizar las concepciones actuales de la educación de los sordos y ver si estas se ven influidas por las concepciones de sordera.
- c) Identificar aspectos específicos de la educación de estudiantes sordos



### 3. Metodología

#### 3.1 Fundamentación de la metodología

Para responder a los objetivos planteados se llevó adelante una **investigación cualitativa** con la apuesta de «investigar la construcción social de significados, la perspectiva de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana y brindar una descripción detallada de la realidad» educativa de esta comunidad (Sautu, 2001:73).

Para Baptista, Fernández y Hernández:

«la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad» (2010:364)

Pensar en las estrategias metodológicas implica revisar toda la investigación, desde la idea inicial, pasando por el estado de la cuestión y los fundamentos y aportes teóricos que la sostienen. La metodología es parte constitutiva de la investigación y como tal debe explicitar los pasos que se llevaron a cabo. Claramente la apuesta metodológica es parte conceptual de esta tesis.

En definitiva para Sautu:

«los procedimientos metodológicos (...) no son independientes desde la perspectiva teórica desde la cual se formula el diseño de la investigación. A su vez, la teoría tiene incorporadas en forma implícita postulaciones epistemológicas, en tanto implica una propuesta de recorte y definición de la realidad, se sitúa en un nivel de esa realidad (macro–micro, institución–personas, individual–colectivo, etcétera.) define su contexto, y privilegia ciertos aspectos/elementos y sus relaciones sobre otros, asignándoles mayor o menor capacidad explicativa de los sucesos o procesos a los cuales se está refiriendo» (2001:56).

En este trabajo, primeramente se desarrolló un exhaustivo recorrido por las investigaciones realizadas respecto al tema seleccionado con el fin de construir el estado del arte, buscando los enfoques y acciones ya realizadas. Esto implicó una dedicación importante de esta investigación en tanto literatura generada hasta el momento.

En ese sentido, se hace necesario realizar algunas aclaraciones previas:



- Cierta situación de extranjería, dado que como investigador oyente voy a inmiscuirme en aspectos que están en un territorio compartido entre «lo sordo» y «lo oyente», territorio que puede ser considerado como una tensión permanente en términos de dominación de una comunidad normo–hablante sobre la comunidad sorda. A este respecto se intentó ser cuidadoso con la comunicación, ya que implicó recurrir a los datos en dos lenguas distintas. En este sentido, con los informantes calificados sordos se utilizó el apoyo de intérprete de señas, lo que permitió un adecuado procesamiento de los datos.
- Además del componente político de la educación, que es importante señalarlo, lo educativo como práctica social es el recorte ineludible de toda comunidad entre aquello que se desea reproducir y aquello que puede quedar en el olvido. Por lo tanto es importante reconocer esta práctica como un acontecimiento único y sensible, donde se juega en gran medida la reproducción de una comunidad y su cultura. En el caso de esta investigación se pone en juego una relación de poder entre dos culturas que interactúan permanentemente.

### **3.2 Caracterización de la institución**

La Escuela N° 197 Ana Bruzzone de Scarone, para personas sordas y con alteraciones del lenguaje, se encuentra ubicada en la calle Mariano Moreno 2697 en La Blanqueada, barrio bastante próximo al Centro de Montevideo y que tiene avenidas neurálgicas de la ciudad. Es la única escuela que recibe niños sordos de la zona metropolitana. Se inauguró en 1910 como Instituto Nacional de Sordomudos, con maestras que se capacitaron en Buenos Aires, en conjunto con las maestras argentinas, en técnicas de oralismo. En 1960 se crea el curso de Talleres para buscar una respuesta a los jóvenes que egresaban de la escuela y no contaban con posibilidades de continuidad educativa.

Durante los primeros setenta años de la escuela de sordos sus prácticas se centraban, por un lado, en el ejercicio de la violencia simbólica con la prohibición de la lengua de señas, generando una subjetividad desde lo negativo o clandestino y, por otro lado, en la violencia fáctica expresada en correctivos escolares sobre el cuerpo del estudiante.

A mediados del siglo pasado, las comunidades sordas comienzan a generar movimientos políticos que, oponiéndose puramente al oralismo, logran instalar el debate sobre la legitimidad de la lengua de señas. El gran salto pedagógico se efectúa en 1987 con la



incorporación de la lengua de señas a la escuela, con importantes controversias y resistencias sobre esto.

En el año 2001, a partir de la ley N° 17.378 se reconoce la lengua de señas como lengua natural de las personas sordas, generando la ruptura con determinadas hegemonías políticas, lingüísticas y pedagógicas. Esta aprobación oficial legitima el proceso iniciado más de una década atrás, saldando en cierta forma las discusiones y resistencias en torno a esto. Unos años antes de aprobada la ley, en 1996, se incorporan intérpretes en el Liceo N° 32, siendo posible la continuidad educativa de realizar el Ciclo Básico para quienes egresaban de la escuela.

En la actualidad, la escuela tiene acondicionadas varias salas para distintos tipos de trabajos en relación a las diversas propuestas que desarrolla (gabinetes de lenguaje, salas acondicionadas con dispositivos visuales y de sonido). Ha conformado un plantel comprometido con la educación de niños sordos. Es un centro referencial de la comunidad sorda, ya que es en muchos casos es la puerta de ingreso a la comunidad.

### **3.3. Acerca de la muestra**

La escuela cuenta con un equipo de dirección formado por una directora y una secretaria, ambas de formación maestras con muchos años de trabajo en la escuela. El plantel de maestras está conformado con cierta heterogeneidad, en relación a la fecha de ingreso a la escuela, edad, tipo de formación específica, personas sordas y oyentes, y presenta cierta homogeneidad en términos de sexo, son todas mujeres. Los instructores son cuatro personas sordas, uno de ellos es varón, y tienen entre ellos una importante diferencia de edad. Además cuenta con talleres ocupacionales con seis profesores y una intérprete para toda la escuela. Cuentan con auxiliares de servicio que apoyan la gestión y preparación del centro para la llegada de los niños.

Se realizaron 23 entrevistas que se desagregan de la siguiente manera:

- 18 maestras (de un total de 19 maestras, una de ellas no quiso participar y otra de ellas se llevó a cabo con intérprete de señas.)
- 1 directora (de formación maestra)



- 2 instructoras sordas
- 2 profesores de taller

Las entrevistas se llevaron a cabo entre el 16 de octubre y el 17 de diciembre de 2016. Se desarrollaron en acuerdo con la dirección de la escuela, la cual facilitó los horarios y la disposición de los diferentes actores para poder llevar a cabo las entrevistas. Los días fueron coordinados en ambos turnos para cubrir la mayor cantidad de personas a entrevistar. Para las entrevistas se seleccionó como grupo prioritario las maestras, posteriormente los instructores sordos y los profesores de taller. En relación a las maestras se debe señalar que casi se entrevistó el universo de la población: diecinueve de veinte (se incluye a la directora), por lo que se cumplió el objetivo de lograr la voz de la mayor cantidad de maestras. En relación a instructores y profesores de taller se entrevistaron dos de cada uno como muestra (dos de cuatro instructores y dos de siete profesores de taller).

Un mes antes de iniciar con el proceso de entrevistas se llevó la Nota de Información a la escuela para que cada uno de los posibles entrevistados pudiera acceder a la información de la investigación (presentación del investigador, objetivos, metodología, resultados esperados, aspectos éticos).

### **3.4.La fase de recopilación de datos**

La técnica principal de recolección de datos utilizada ha sido la entrevista en profundidad.

La entrevista es la técnica de recolección de datos que da cuenta de las percepciones de los informantes. Queda en evidencia la íntima relación que se establece entre el objetivo de la investigación —que en esencia es indagar las representaciones que se tienen— y la técnica seleccionada para su análisis, ya que se asiste a la búsqueda de los protagonistas, indagando desde lo más auténtico y espontáneo: la palabra, en lugar de apelar al análisis documental por entender que las producciones escritas son resultado de un análisis más revisado, repensado y en general más ajustado a un «deber ser». La entrevista propicia la posibilidad de encontrar indicios en las formas de percibir, de sentir y de construir al otro. A su vez, preguntar sobre sus prácticas, planificaciones, propuestas y ofertas educativas que llevan adelante, está estrechamente vinculado con la concepción de sujeto que posean. En este caso se busca desmenuzar las ideas, valores y experiencias personales de los entrevistados. Luego de



descubrir las particularidades de cada relato, es necesario buscar patrones que puedan esbozar categorías y construir un saber que sirva de algo. En este sentido fue importante tener la predisposición al asombro, a lo no esperado, a sortear categorías que uno tenía preconstruidas, por eso fue necesario apostar a una interpretación sensible y comprensiva de los diálogos surgidos en la entrevista.

Las preguntas:

¿Qué es un sordo?

¿Cómo ha sido la historia de la educación de los sordos?

¿Cómo es la educación en la actualidad?

¿Cómo afecta que sean sordos para lo educativo?

¿Cuáles son los principales obstáculos y las fortalezas en la educación a personas sordas?

¿La educación a personas sordas es de menor calidad que la de oyentes?

¿El sordo puede aprender igual que otro sujeto?

Se habilitó repregunta cuando surgía algún concepto no conocido o no había comprensión del sentido de la respuesta por parte del investigador. De las veintitrés entrevistas doce fueron grabadas, autorizadas por las informantes calificadas, dos de ellas presentan problemas sonoros en el inicio de la grabación lo que no permite una transcripción textual de la primera respuesta.

Todas las entrevistas fueron acompañadas de un registro escrito por parte del investigador, que destacaba ideas centrales de la percepción de las informantes calificadas. En el caso de las informantes calificadas que no autorizaron la grabación, se realizó una exhaustiva lectura del primer registro para reconstruir un segundo registro, a posteriori, para plasmar en más detalle la entrevista.



### 3.5.Recolección de datos

A mediados de 2015, luego de la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Psicología, me pongo en contacto con la Dirección de la Escuela N° 197 para presentar mi proyecto de investigación. Se presentan las solicitudes formales por escrito para que sean elevadas a la Inspección Nacional de Educación Especial, a la inspectora de las escuelas para sordos y con alteraciones del lenguaje. Luego de su aprobación, la directora comunica por medio de nota la aprobación de la investigación.

Al año siguiente, con la nueva Dirección, se coordina para poder implementar las entrevistas en los últimos meses del año lectivo, luego de pasar setiembre, mes de festejos para la comunidad sorda.

Se entrevistó a la mayor cantidad de maestras, a dos instructores y a dos profesores de taller.

Se entrevistó a una docente jubilada que trabajó en el periodo de transición de paradigmas con la incorporación de la lengua de señas en la escuela.

Devolución del análisis y principales resultados de la investigación.

Solicitud de Información. En el caso de la sección dedicada a la formación/capacitación de las maestras, se entendió necesario ampliar la información solicitándola al Instituto de Perfeccionamientos y Estudios Superiores.



### 3.6. Procesamiento de los datos

El procesamiento de datos en una investigación es una de las etapas más complejas, ya que requiere de una estrategia precisa para organizar y jerarquizar la información. En una investigación cualitativa se van ensayando y construyendo posibles agrupaciones que empiezan a señalar o indicar resultados. Esta etapa requiere identificar aquellos datos que pueden aportar significativamente y ser parte de la investigación, y cuáles no.

El proceso de selección de los datos ha constituido en esta investigación un tiempo considerable, dada la cantidad de información producida a partir de veintitrés entrevistas con altos niveles de extensión. La lectura y relectura de cada una de las entrevistas, la delimitación de aquellos fragmentos que pudieran constituirse como dato procesado, ha llevado mucho trabajo en tanto en un primer momento todo parecía importante para la investigación. Algunas respuestas se saturaron rápidamente, sin embargo muchas otras no, lo que llevó a un trabajo pormenorizado de selección y agrupación.

Las preguntas fueron orientadas para que el entrevistado pudiera describir principalmente al sujeto al cual va orientado su quehacer educativo, que pudiera señalar las especificidades de la tarea educativa dirigida a personas sordas y dónde se encuentran las tensiones de la transmisión.

El estudio se estructuró en cinco unidades metódicas:

- 1: ¿Qué es un sordo?

Todas las entrevistas empezaron con la pregunta *¿Qué es un sordo?* En la elaboración de la Tabla N° 1 se toman textualmente las respuestas de las informantes calificadas, salvo en dos situaciones en las que hubo errores técnicos en el registro de audio, que no permitieron extraer textualmente las respuestas sino que se tuvo que recurrir a los registros escritos del investigador.

- 2: ¿Cómo ha sido la historia de la educación de los sordos?

A partir de este análisis se constata que las respuestas no se remiten exclusivamente a la pregunta, de forma acotada y precisa, sino que frecuentemente las entrevistadas empezaban implícitamente a responder las siguientes preguntas, sin haber sido aún formuladas.

En esta unidad se desarrollan los siguientes tópicos:



- Conocimiento de los paradigmas puestos en juego
  - Teoría de la vara
  - El bilingüismo es el camino
  - La adhesión al mandato institucional
- 3: Lo específico de la educación en personas sordas

Se clasificaron los fragmentos de las entrevistas de la siguiente manera:

- La necesidad de la formación específica:
  - La formación en lengua de señas
  - La formación en técnicas de oralismo
  - La formación ideológica, didáctica y pedagógica
- Los contenidos curriculares en lengua de señas
- El programa de común y el programa específico
- Lo visual como estrategia privilegiada para la educación en personas sordas
- El español y su lectoescritura:
  - Técnicas de enseñanza del español: La recursividad
- El español y su oralidad
- Los instructores sordos

En el caso de la formación se optó además por solicitar información a la institución encargada de la formación post-título, y así acceder a las acciones emprendidas para dar respuesta a la formación y capacitación de las maestras. A partir de esto se elabora una tabla con los datos recabados.

- Análisis 4: Las fortalezas

Se seleccionan las fortalezas de la educación que se imparte en la Escuela N° 197, valorando posibilidades y experiencias desarrolladas con un relativo éxito.

- Análisis 5: Los obstáculos

En la parte final del análisis de datos se colocan aquellas apreciaciones y/o tensiones que operan discursivamente como obstáculo o barrera y que de alguna manera condicionan lo educativo.



### **3.6 Aspectos y consideraciones éticas**

Esta investigación no supone ningún riesgo para las personas que participaron de la misma, ya que las entrevistas tratan de temas relacionados al rol educativo, que no afectarán aspectos psíquicos, físicos, morales, laborales ni intelectuales.

Las posibles publicaciones, serán revisadas y autorizadas por los participantes de la misma, a efectos de minimizar cualquier daño posible de la persona o de la imagen de la institución.

La participación en la investigación fue completamente libre y quien no quiso ser parte de la misma no sufrirá ninguna consecuencia. Los entrevistados estaban habilitados para cancelar su participación en cualquier momento del proceso y/o denegar que la información que brindaron a la investigación fuera utilizada.

Se preserva el anonimato en todos los casos, para ello se ha instrumentado una forma de referencia numerada para evitar identificar a las informantes calificadas.

Previo a la entrevista se realizó un consentimiento libre e informado, donde se detalla el tema de la investigación, el objetivo, su metodología, el uso de la información que brindan, los potenciales riesgos, siendo siempre la participación en la misma un hecho revocable. Asimismo se brindó información de las actividades a realizar y su duración, así como los datos del investigador y formas de contactarlo.

Es intención de esta investigación respetar la integridad de las personas que participen de la misma, atendiendo sus requerimientos particulares.

Dado que se entrevistó a personas hablantes de idioma español y de LSU, el consentimiento informado se aplicó en la primera lengua de cada uno. En el caso de la persona que se comunica por LSU, se realizó la traducción de la hoja de información como del consentimiento informado a dicha lengua a través de intérprete y se dejó una copia a cada participante.



### PARTE 3: Análisis

#### 1. ¿Qué es un sordo?

La pregunta intencionalmente se formuló evitando la palabra *persona*, la que implícitamente podía disponer un nexo con alguna concepción.

Respecto a las respuestas, tendieron a unificarse no tan homogéneamente, pero sí con una fuerte línea que puede distinguirse en dos direcciones; unas asociadas a la definición más histórica de las percepciones sociales respecto a la sordera y otras en las que cobra centralidad la pertenencia a una comunidad y la mención, como concepto potente, de su lengua específicamente.

En relación a lo antedicho, las respuestas se agruparon de la siguiente manera:

- A. Las que focalizan a las personas sordas con determinadas particularidades específicas vinculadas a la lengua de señas, a la pertenencia de una comunidad propia y a una identidad singular.
- B. Las que hacen referencia solo a la carencia del sujeto sordo y/o las que definen la sordera como una discapacidad.

En los fragmentos seleccionados que se ubican en la primera columna se evidencian las concepciones de sujeto que se entrelazan con el modelo sociolingüista, el cual fue superando al modelo histórico cercado por la carencia.

Respuestas con mayor o menor desarrollo, pero que en cierta manera traen dos conceptos claves: la existencia de una lengua particular y la pertenencia a su propia comunidad. Este reconocimiento permite defender el ejercicio del derecho de la persona sorda a comunicarse en su propia lengua y el aceptar que con esa misma lengua se va a comunicar con otros que comparten dicha lengua. El uso de las palabras «reconocimiento» y «aceptación» ponen en relieve una relación de poder modificada, un corrimiento desde el sometimiento hacia el respeto. Aparece además una dimensión a destacar en la concepción de sujeto, entendiendo a la persona sorda como un sujeto con derechos particulares. De este modo se da una sumatoria en la que se entrecruzan perspectivas de derechos. Los vinculados



a su condición de niños y niñas y además los derechos propios de quienes desarrollan una lengua distinta a la hablante como forma de comunicarse.

Tabla N° 1

*¿Qué es un sordo?*

N°	Enfoque de adhesión sociolingüista	Enfoque con respuesta asociada a la carencia y a la discapacidad
E1	Persona que pertenece a una comunidad con su propia lengua y cultura con una mirada diferente.	
E2		Persona que no tiene audición. Un oyente puede ser un sordo.
E3	Persona que para comunicarse necesita lengua de señas y es independiente a su pérdida auditiva.	
E4	Persona que no escucha y por tal motivo pertenece a una comunidad.	
E5	Es una persona con capacidades como cualquier otra persona (extranjero en su propia lengua). Con su lengua de señas se maneja bárbaro. La dificultad está en el español.	
E6	Es una persona igual que otra, que habla otra lengua y pertenece a una comunidad, otra cultura diferente. No tiene audición o tiene en parte.	
E7		Es una persona que no cuenta con uno de sus sentidos.
E8		Es una persona a la que le falta un sentido.



E9		Es una persona que tiene una discapacidad auditiva (*), no puede escuchar.
E10	Persona que tiene su propia identidad, distinta a la de los oyentes en su cultura, sus costumbres, tradiciones, son personas normales.	
E11	Es una persona que no escucha, entonces obviamente tiene su propia lengua que es la lengua de señas.	
E12	Es una persona que tiene determinadas características, su lengua natural. Desarrollo lingüístico, educativo y su comunidad.	
E13		Es una persona que no escucha.
E14	Persona con otro código lingüístico, algunos plantean que tiene dificultades.	
E15	Depende. ¿Qué es un hermano? ¿Mejor? ¿Peor? Maneja su lengua, pertenece a una comunidad y tiene una educación especial por su lenguaje.	
E16	Persona que adquiere una lengua distinta al español hablado.	
E17		Persona con determinada pérdida auditiva.
E18		Es una persona a la que no le llega toda la información, tiene una discapacidad (*).
E19	Sujeto con iguales derechos y obligaciones, que pertenece a una comunidad y su lengua debe ser respetada.	



E20		Es una persona con una discapacidad. (*).
E21	Registros no textuales: adhesión al enfoque sociolingüista <sup>2</sup> .	
E22	Registros no textuales: adhesión al enfoque sociolingüista <sup>3</sup> .	
E23	Ser humano sordo, no es un discapacitado (**), puede hacer todo, lo que tiene es que le falta información para comprender. La mayoría de los oyentes tiene más información.	

Muchas de las respuestas a esta pregunta tienen un claro rasgo de conceptualización por lo que el sordo es y no por lo que no puede hacer. Si bien hay cierto resabio, y discursivamente aparece la mirada clínica, en este tipo de respuestas se advierte que el desarrollo sucesivo supera la mirada carente del sujeto.

De 23 entrevistas ante la pregunta «¿Qué es un sordo?»:

- 15 lo vinculan con la pertenencia a una comunidad, a una lengua propia y al respeto por su identidad (1 entrevistada fundamenta explícitamente por qué la sordera no es una discapacidad). 2 respuestas parten de la carencia para rápidamente llegar al enfoque de lengua y comunidad específicas.
- 8 asocian a la persona sorda con la carencia, 3 de ellos plantean la discapacidad como forma de representar a los sordos.

En la percepción de sujeto aún se percibe cierto resabio de seguir definiendo a la persona sorda por el déficit. Las respuestas nucleadas en la segunda columna parten desde la dimensión biológica, donde se precisa el aspecto que falta para considerar al otro como «normal».

---

<sup>2</sup> Entrevistas grabadas pero con dificultades de sonido que imposibilitan la transcripción textual de las palabras. De los registros del investigador se concluye que hacen referencia a la adhesión del enfoque sociolingüista para la conceptualización de la persona sorda.

<sup>3</sup> Ídem nota <sup>2</sup>.



Hay cuatro informantes calificadas que hicieron referencia a la discapacidad. Tres de ellas definieron a la sordera como una discapacidad, pero ninguna especifica que al usar ese término lo esté ligando a una discapacidad ubicada en lo social, de no poder asumir la diversidad entre las personas, por lo que se deduce que hacen alusión a la discapacidad ubicada en la persona. La cuarta informante calificada opinó contrariamente, afirmando que la persona sorda no es una persona discapacitada porque con la lengua de señas se comunica como cualquier otra persona.

Desde que se introdujo la lengua de señas a la escuela ha pasado mucho tiempo (casi treinta años), el enfoque bilingüista evidentemente ha tomado centralidad y podemos afirmar que discursivamente hay una fuerte adhesión a seguir profundizando el bilingüismo.

De las ocho respuestas en la segunda columna, algunos afirmaron no contar con formación específica suficiente respecto al tema.

Más allá de la conceptualización respecto a las personas sordas, se reitera en líneas generales la adhesión a la causa de los sordos, en el entendido que respetan y promueven el cumplimiento de los derechos específicos que tiene esta comunidad. Esto puede entenderse como el entrecruzamiento de derechos como niños, niñas y adolescentes (estipulados por la Convención sobre los Derechos del Niño) y los de las personas sordas (estipulados en la Convención sobre las Personas con Discapacidad y en diferentes leyes aprobadas por nuestro Estado).

Diremos además que hay cierta coincidencia en los años, ya que la incorporación de la LSU en la escuela fue en 1987 y la ratificación del Estado uruguayo de la Convención sobre los Derechos del Niño fue en 1990. Se entiende que la adhesión a estos nuevos paradigmas implica también un cambio de percepción acerca del sujeto. En las prácticas aún tenemos resabios del paradigma anterior sobre la comprensión de la infancia (paradigma de la situación irregular que identificaba al «menor» como un objeto de intervención estatal), aunque hayan pasado casi treinta años de la ratificación.



## **2. ¿Cómo ha sido la historia de la educación de los sordos?: Conocimiento del proceso, pasaje del oralismo al bilingüismo**

Todas las informantes calificadas presentan un claro conocimiento de la transición de paradigmas, cuáles son las características de cada uno y el momento de quiebre con el acontecimiento de la incorporación de la LSU a la Escuela N° 197.

Si bien la mayoría de los entrevistados tiene incorporado discursivamente cada uno de los enfoques de cada paradigma y hay una valoración positiva del cambio, se aprecia también cierta disyuntiva en relación al bilingüismo. Esto se puede denominar como teoría de la vara, concepto surgido por Lenin en la incipiente URSS para denominar una metáfora en relación a la fuerza que se debe ejercer sobre una vara torcida para enderezarla.

### **2.1 Teoría de la vara**

Lo que se presenta en el discurso docente con cierta disparidad es el posicionamiento en relación a lo que se puede denominar «la teoría de la vara» y los que entienden que aún falta fortalecer la lengua de señas para construir y afianzar el bilingüismo. En todos los casos hay una preocupación en buscar el equilibrio, una búsqueda permanente con compromiso profesional.

Analizaremos inicialmente los primeros, que se agruparán como «teoría de la vara», concepto utilizado primero por Lenin y luego arrimado al campo de la educación por el pedagogo Saviani (1987). Esta metáfora describe el fenómeno o la acción que se debe ejercer para enderezar una vara torcida, para ello se aplica una fuerza contraria que tuerza hasta el otro extremo para luego volver el centro. Esto podría equipararse al movimiento que se aplica luego de la incorporación de la lengua de señas y que respondiendo a la etapa oralista toma una postura opuesta y crítica, que puede entenderse como excesiva. Para algunas educadoras se estaría en un punto extremo del uso de la lengua de señas y debería buscarse un punto medio entre lo que fue la educación oralista y la que se está llevando a cabo ahora.



Este grupo minoritario plantea lo siguiente:

**Fragmento de entrevista N° 24:.....#9**

No sé cuánto ha mejorado. Antes se trabajaba la oralización, ahora mucha lengua de señas.

**Fragmento de entrevista N° 25:.....#11**

Esta escuela está fuertemente volcada a la parte de lengua de señas, entonces esta es una escuela que no es una escuela de sordos, además es una escuela muda, acá no hablan casi los chiquilines, ingresan hablando mucho más de lo que hablan después. Porque hay niños con restos que tienen muchísimas posibilidades de hablar, pero los maestros aun los que trabajan en la parte de lengua oral no les hablan, los enseñan a escribir y hablan un poquito pero acuden a las señas. A mí me parece que el maestro de lengua oral tiene que hablar, que le permita al niño que se exprese con lengua de señas me parece perfecto pero después ir llevándolo de a poco a la forma de expresión oral.

**Fragmento de entrevista N° 26:.....#12**

Luego, la lengua de señas empezó a ganar terreno y hoy por hoy se hace más hincapié en la lengua de señas que en la lengua oral, en ambos turnos se trabaja como en la modalidad de antes, el bilingüismo, pero se nota un cambio a nivel de la educación docente que lleva a que los nuevos maestros prefieran trabajar en lengua de señas. A nivel del Estado no se ofrece una formación con las técnicas específicas, se da como un pantallazo de la técnica de la lengua oral, pero no se profundiza como para que el maestro tenga las herramientas para manejarse dentro de eso. La lengua oral ha quedado relegada.

Claramente estas posiciones plantean cierta criticidad, no en la introducción de la lengua de señas ya que en otros extractos de las entrevistas plantean su necesidad, pero sí en el lugar residual que ocupa hoy el oralismo, plantean un vaciamiento de la formación en técnicas oralistas que tienden a desaparecer. Estas técnicas serían solo para aquellos estudiantes que pueden incorporar la oralidad por tener restos auditivos, que tendrían la



posibilidad de ejercitar el habla; su retirada va en detrimento de algunos aprendizajes que se podrían propiciar con estos sujetos.

Estos planteos señalan que el uso de la oralidad se ha reducido a su mínima manifestación, producto seguramente del uso y abuso en la época de apogeo del oralismo. Como plantea Saviani, se debe ir de un extremo al otro para volver a buscar matices en el medio.

En relación a lo antedicho, y en otra línea, hay informantes calificados que plantean que se debe observar más allá de los límites de la escuela, en los contextos de los estudiantes, señalando que para una cantidad importante de ellos la única experiencia de comunicación en lengua de señas es en la escuela. Esto implica otras variables a considerar, más allá de las pedagógicas, que deben ser leídas desde lo escolar. En este sentido, parece necesario desarrollar la lengua de señas como primera lengua, como forma privilegiada de adquisición de lenguaje, y aprovechar los tiempos escuela para lograrlo.

## 2.2 El bilingüismo es el camino

El núcleo mayor de entrevistados plantea el bilingüismo como un factor a proteger, que si bien hoy día está lejos de desarrollarse de forma ideal, hay una preocupación por cuidar lo que se viene haciendo y mejorarlo.

### **Fragmento de entrevista N° 27:.....#1**

Seguimos en camino. Hoy seguimos discutiendo el bilingüismo, el pasaje del oralismo puro al español con énfasis en lo escrito. La evolución de los cambios se ha acompasado hacia el bilingüismo.

### **Fragmento de entrevista N° 28:.....#4**

...después se fue avanzando hacia una escuela bilingüe, donde la lengua de señas se reconoció como lengua materna de los sordos, hoy en día se apunta a eso, a la educación bilingüe. Acá en la escuela, de mañana por ejemplo, se trabaja todas las áreas en lengua de señas y tienen apoyo con los instructores, que son las personas sordas que trabajan acá, para



seguir enseñándoles la lengua de señas, porque la lengua de señas es como cualquier lengua, es cambiante, entonces se necesita seguir aprendiendo.

**Fragmento de entrevista N° 29:.....#12**

...estaba toda esa contra con el oralismo, contra todo eso que se venía viendo que había sido un abuso contra los sordos, se había anulado la posibilidad de la lengua de señas, la posibilidad de seguir estudiando, muchas cosas, porque era articular palabras y sonidos. Entonces yo tenía un rechazo muy grande al oralismo y dudas con respecto a la escritura, tenía mucho rechazo a que hablaran, y después en la escuela me pasaron cosas. Me pasó que ellos a veces quieren hablar y la escuela no los obliga, y piden para hablar porque hay una realidad, así como yo creo que la familia tiene la obligación de aprender lengua de señas, ellos no tienen la obligación porque no escuchan y no hablan porque no escuchan. Pero bueno, hay una realidad de que ellos quieren hablar, capaz es porque ellos viven en una sociedad muy oralizada que no tiene todavía, más allá de las leyes y de todos, todo lo que se ha logrado. Todavía no todo el mundo habla lengua de señas, empezando por la familia de cada uno.

En los fragmentos seleccionados se puede identificar una permanente búsqueda de un equilibrio entre las lenguas, difícil de encontrar, la habilitación para identificar los desequilibrios y el bilingüismo como un camino a recorrer, más que un efecto de la incorporación de la lengua de señas a la escuela.

Ese equilibrio se podría afirmar como una utopía, dado que se define como prioridad la enseñanza en la primera lengua (LSU) para en un segundo momento incorporar la segunda (el español); esto, indefectiblemente, se inscribe en el marco de una relación de dominio.

Otro grupo de entrevistas presenta un importante grado de adhesión al mandato institucional y comparten la convicción de que se está en el camino correcto. Entienden que se están realizando las mejores acciones posibles.

**Fragmento de entrevista N° 30:.....#3**

Hoy se acepta la lengua de señas, es una educación bilingüe: lengua de señas e idioma español: lectura y escritura. La oralidad: solo aquel que tiene posibilidades de hablar español, a ese sí brindarle herramientas para



desarrollar la oralidad. La lengua de señas tiene oralidad.

**Fragmento de entrevista N° 31:.....#11**

Comparado con antes está mucho mejor, hasta las personas adultas que han estado acá, ven que las maestras manejan la lengua de señas y eso es un respeto hacia la persona sorda. Ha cambiado mucho, con la lengua de señas los niños aprenden mucho más y mucho mejor, los niños eran robotizados anteriormente, automatizados, y ahora tiene la mente mucho más abierta, les llega mucho más la información. Cuando yo era chica era totalmente diferente, siempre los temas eran los mismos.

### 2.3. Dificultades en el bilingüismo

La siguiente selección de fragmentos advierte cierta dificultad para desarrollar el bilingüismo cuando el sujeto aún no tiene incorporada su lengua. En este sentido, es alto el porcentaje de niños que ingresan a la escuela sin dominio de la lengua de señas «un 95% de los niños sordos nacen en familias oyentes, creciendo en hogares en donde no se maneja la L.S (Marchesi, 1987)» (Gularte, 2014:11). Entonces los esfuerzos se concentran en dicha incorporación más que en la enseñanza de las dos lenguas.

**Fragmento de entrevista N° 32:.....#5**

Bilingüe..., lo que nos pasa con el tema del bilingüismo es que la mayoría de los niños que entra a la escuela no saben lengua de señas.

**Fragmento de entrevista N° 33:.....#7**

El bilingüismo: las dos lenguas tienen su importancia, se logran las conceptualizaciones a partir de la lengua de señas.



En estos fragmentos se evidencia la importancia de la lengua de señas para las personas sordas, afirmando que la lengua de señas es su lengua natural y que es a partir de la misma que logran la conceptualización, es decir establecer una correspondencia entre lenguaje y pensamiento.

**Fragmento de entrevista N° 34:.....#13**

Lo que pasa es que como la mayoría de los niños sordos provienen de hogares oyentes, ellos tienen que aprender la lengua de señas acá, para ver el currículo en lengua de señas y el problema es que a veces los niños no llegan a conceptualizar las señas, porque hay señas que son muy parecidas y el niño que no está muy entrenado en eso puede fallar. Como hay en español que tú tenés palabras que son muy parecidas, pero que sin embargo quieren decir diferentes cosas o que hay diferentes grados entre lindo y precioso, nosotros distinguimos una graduación. Y ellos tienen señas que quieren decir cosas que de acuerdo al contexto cambian, por ejemplo país, lugar, estado, patria, la seña es la misma y eso va de acuerdo al contexto que tú rescatás, en qué sentido lo estás dando, hay algunos que no me cabe la menor duda que sí, que lo tienen, pero hay otros niños que no sé si llegan a hilar tan fino, y así como eso te digo cielo, techo, que son señas que están indicando lo mismo.

**Fragmento de entrevista N° 35:.....#22**

Reflexionar sobre su propia lengua y a medida que el niño tenga una adquisición rica de su propia lengua, en contacto con otros sordos propios de la comunidad que se la transmite, en este caso me refiero a los instructores. No es menor lo que pueden aportar los maestros como conocimiento de lengua de señas, pero es fundamental lo que aportan los instructores, entonces en la medida que ese niño sordo adquiera su lengua, porque no la adquiere de un momento para otro, es un proceso, pero que podamos acompañar la enseñanza y el español escrito acompañando ese proceso con la reflexión de su propia lengua. No me refiero a que enseñemos español escrito y lo comparemos con la lengua de señas, porque son dos lenguas distintas con gramáticas distintas, pero si el niño sordo entiende por ejemplo que en lengua de señas los verbos transmiten acciones y después que comprende que los verbos transmiten acciones y que todo lo que ellos hacen tiene que ver con acciones y por lo tanto a nivel gramatical son verbos, luego para abordar el español escrito, tanto como lectura como escritura, en esa reflexión y en esa comunicación se va a ver mucho más facilitado el proceso.



Una constante de las entrevistas es la importancia que tiene el rol de los instructores en la enseñanza de su lengua, ya que son los verdaderos interlocutores de los niños con la lengua de señas.

### 3. Lo específico de la educación en personas sordas

En esta sección del análisis se desarrollará, en principio, la necesidad de formación específica para llevar adelante la responsabilidad educativa en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de acciones educativas para personas sordas.

Posteriormente nos introduciremos en la especificidad de las tareas, identificadas en esta investigación como los contenidos curriculares que se transmiten en LSU, una apuesta metodológica centrada en lo visual, para la enseñanza del español escrito la recursividad y por último las técnicas de lectura labial, articulación y estructura del lenguaje para la enseñanza de la oralidad.

#### 3.1. La necesidad de la formación específica

En este sentido, en general, hay una valoración negativa respecto a la ausencia de preocupación estatal por facilitar el acceso a capacitación, formación y/o especialización específica para afrontar el quehacer educativo. Si bien algunos informantes reconocen ciertas mejorías, a nivel general plantean como demanda mayor y mejor capacitación para afrontar la responsabilidad educativa ante el sujeto.

#### **Fragmento de entrevista N° 36:.....#1**

Se ve como un obstáculo que no hay más especialización, se ha ido acotando en tiempo, calidad y prácticas.

#### **Fragmento de entrevista N° 37:.....#6**

El año que viene voy a hacer la tecnicatura, pero no por el hecho de



querer ser intérprete, por ahora no es mi intención, sino para estudiar, para saber, para ampliar conocimientos, porque la sensibilización que hicimos sirvió, pero fue corta, yo por lo menos cuando terminé, me dan más las ganas de seguir. Dicen que el año que viene van a hacer una capacitación, si puedo la voy a hacer, porque realmente está bueno aprender un poco más. Yo creo que, como profesionales de la educación, la mejor forma es tratar de estar actualizado.

**Fragmento de entrevista N° 38:.....#12**

...yo rescataría que las compañeras siempre están con ganas de aprender, de formarse, de hacer cursos, que son abiertas a lo que una les puede aportar o a lo poco que el Estado les puede aportar.

La formación del docente se valora en tres niveles:

- A. La formación en lengua de señas.
- B. La formación en técnicas específicas de oralidad.
- C. La formación política, didáctica y pedagógica en la educación de personas sordas.

A. La formación en lengua de señas

Algunos de los informantes calificados valoran cierta mejoría en relación a las ofertas para acceder al aprendizaje de la lengua de señas. En un primer momento las posibilidades eran escasas y costosas, quedando únicamente ligado a pocas organizaciones privadas. Las maestras podían acceder si optaban por hacer una inversión y asumir sus costos (destinando tiempo y dinero propios). En los últimos años se ha diversificado la propuesta, ampliándose el abanico de posibilidades, sumándose además ciertos organismos estatales como la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que paulatinamente ha abierto variadas propuestas de enseñanza, dirigidas a diferentes perfiles de aprendizaje. Así mismo se han ido instituyendo espacios para padres en la Escuela N° 197, donde se han sumado otros actores que necesariamente debían acceder a un manejo básico de lengua de señas. También la Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay ha propuesto de manera más o menos



sistemática algunos cursos abiertos a la comunidad oyente para acceder al aprendizaje de la lengua.

En la última Sensibilización del año 2011 dirigida a maestras en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), perteneciente hoy al Consejo de Formación en Educación, la carga de lengua de señas aumentó constituyendo la mitad del curso (treinta horas de un total de sesenta presenciales).

**Fragmento de entrevista N° 39:.....#22**

...el personal maneja la lengua de señas en distintos niveles, quizás algunos mejor, alguno no tanto, pero todos están en proceso de aprendizaje. La gran mayoría está haciendo curso de lengua de señas o ya lo hicieron, con el tema que se empezó a dar en la facultad. Eso ha sido buenísimo, porque antes era un obstáculo que el maestro tuviera que pagarse el curso para poder aprender la lengua de señas y lo hacía el que quería y podía, y en otra época, me estoy refiriendo a diez años atrás, que capaz en educación no es tanto tiempo, teníamos maestros por ejemplo que no usaban prácticamente nada la lengua de señas y hoy absolutamente todos manejan la lengua de señas, inclusive el personal no docente.

**B. La formación en técnicas de oralismo**

Se ha limitado tanto la formación que hoy son muy pocos los profesionales que han adquirido estas técnicas y procedimientos. Se presenta como un lugar para pocos, ya que las técnicas del gabinete de lenguaje las desarrollan una o dos maestras en cada escuela (en Uruguay hay cuatro escuelas específicas de sordos más un grupo en cada escuela por departamento). Estas técnicas, recordemos, eran el dispositivo pedagógico del paradigma oralista, por lo que generan un alto nivel de conflictividad.

**Fragmento de entrevista N° 40:.....#12**

...a nivel de Estado no se ofrece una formación con las técnicas específicas, sí se da como un pantallazo de la técnica de la lengua oral, pero no se profundiza como para que el maestro tenga las herramientas para manejarse dentro de eso.



En el año 2016 se reintegró una maestra jubilada para compartir y asesorar al resto del plantel docente en técnicas propias del oralismo, fue circulando por las clases orientando y transmitiendo su conocimiento para mejorar de manera transversal los conocimientos de las maestras.

**Fragmento de entrevista N° 41:.....#12**

...actualmente tenemos una compañera reintegrada que una de sus funciones es darle apoyo a los maestros que no tuvieron esa posibilidad. Orienta, es como un trabajo cooperativo, de colaboración, de preguntarnos, de intercambiar ideas, más o menos los que tenemos la experiencia y la formación la vamos transmitiendo como de generación en generación, eso si el maestro lo quiere, no se les obliga tanto en la técnica específica como con el material que necesita.

**C. La formación política, didáctica y pedagógica en la educación de personas sordas**

Claramente este tipo de formación va en la línea de un posicionamiento ético y político de la educación. Es una apuesta fuerte a que el educador asuma un lugar para llevar adelante su rol y responsabilidad educativa. Para ello se contextualiza la educación dirigida a personas sordas desde una perspectiva histórica que permite diferenciar los paradigmas existentes, tomar postura frente a los debates que se encuentran en discusión y una revisión de las concepciones de sujeto puestas en juego, promoviendo la interpelación de la mirada del educador frente al sujeto de la educación.

A su vez, la didáctica y la especificidad de la educación de personas sordas debe ser una sinergia que ubique la creatividad y autonomía del educador con lo ya desarrollado hasta el momento. Es decir, una instancia de formación para colectivizar las experiencias previas de acción educativa, con sus resultados (aciertos y desaciertos), y aquellas metodologías y didácticas que redundan en buenas prácticas posibilitadoras de la sinergia de cada educador, para pensar nuevas y diferentes formas de enseñar con los retos particulares de cada grupo y de cada niño que forme parte.

Para Sánchez:

«La formación del docente de sordos debe incluir, en lo que se refiere a su capacitación lingüística, al menos los siguientes aspectos: adquisición de segundas lenguas; metodología de la didáctica de segundas lenguas; descripción del español en sus diversos componentes: morfosintaxis, léxico-semántica, análisis del discurso-pragmática;



fundamentos de educación bilingüe y bicultural, sociolingüística, con referencia también al estudio lingüístico de los sistemas de escritura; teoría y didáctica del registro» (Sánchez en CES, 2017).

Es decir, se plantea una situación compleja siendo un reto para el educador enseñar contenidos en otra lengua que no es su primera lengua, pero sí es la del sujeto de la educación. Una verdadera apuesta a lo educativo será la preocupación constante por evaluar los grados de entendimiento, centrados en una práctica educativa que se tensiona entre dos lenguas, que por momentos transita en terrenos de la lengua de señas y por otros en los del español escrito.

En el documento realizado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) sobre este tema en particular se expresa que:

«A pesar de que se piense en el docente de determinados ámbitos educativos como enseñante fuertemente capacitado en una disciplina cinética o técnica específica —y sin que este objetivo sea puesto en duda—, es imprescindible que este reciba una formación de tipo pedagógico–didáctico que lo habilite para trabajar eficiente y creativamente con los niveles lingüísticos de su enseñanza y las direcciones de los aprendizajes lingüísticos de los alumnos (...) todo docente deberá estar en condiciones de servir de soporte al desarrollo de las funciones y los conocimientos lingüísticos de sus estudiantes» (ANEP en CES, 2008:96).

En los lugares en que se imparten las diferentes propuestas de enseñanza de lengua de señas se promueve también la difusión de los estudios sobre sordos, promoviendo la necesaria lucha por los derechos de esta comunidad. Lo que no se pudo saber en esta investigación es si desde estos organismos se ha producido conocimiento en relación específica a la educación de sordos y a la formación específica para educadores.

**Fragmento de entrevista N° 42:.....#12**

Y además dentro de la pregunta de cómo es la educación en la actualidad, a mí me parece importante que con esa apertura en la formación que hay a nivel de Facultad de Humanidades, por ejemplo a nivel de CINDE (Instituto de la comunidad sorda del Uruguay) y de todas las organizaciones, hay mucha gente que está estudiando magisterio, tiene título de maestro, que se está formando. Antes eso no existía, uno salía de la formación docente sin esa formación, se están aprovechando los tiempos como para salir un poco más formado.



Desde el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores se pudo conocer (con la solicitud de información para esta investigación) que se han llevado a cabo las siguientes Especializaciones/Capacitaciones/Cursos/Jornadas:

Tabla N° 2

Año	Modalidad	Tiempo	Nombre
2005/2006	Curso/Especialización	500 horas	Curso/Actualización para la atención de alumnos con discapacidad auditiva
2007	Jornadas regionales (Salto/Rivera/Maldonado/Montevideo)	2 jornadas	Complementación curricular sobre los procesos de adquisición de la competencia comunicativa oral
2010	Jornadas	2 jornadas/ 6 horas cada una	Educación para sordos, adaptaciones didácticas
2011	Curso/Sensibilización (Maldonado/Montevideo)	80 horas	La lengua de señas en la educación de la persona sorda

En la Tabla N° 2 se puede apreciar que en el organismo estatal que tiene por objetivo la capacitación y actualización de los docentes de nuestro país ha disminuido la carga horaria de las diversas modalidades de formación. Así mismo, se hace evidente cómo desde el año 2011 hasta la actualidad no se han realizado más propuestas de capacitación.

De la lectura de los contenidos de cada curso, se observa cómo se ha ido desplazando la mirada del sujeto. En el año 2005 se denomina el curso como «Atención de alumnos con **discapacidad auditiva**» y algunos contenidos son: Enfoque clínico/Anatomía y fisiología auditiva/Patología del oído/Discapacidad auditiva, aspectos generales/Clasificación de acuerdo al grado de pérdida.

En el curso del año 2011 se reformula la denominación pasando a llamarse «La lengua de señas en la educación de la **persona sorda**» y en su fundamentación se señala que las personas sordas «son consideradas como miembros de una sociedad potencialmente



bicultural y bilingüe, ya que por sus propias características se las reconoce y se reconocen ellas mismas como pertenecientes a dos comunidades».

### **3.2. Lo específico de la tarea de la educación en personas sordas**

Citando a Behares diremos que:

«La educación de los sordos ha oscilado desde el siglo XVIII entre dos polos con objetivos irreductibles: constituirse en un ámbito definido de transmisión de saberes (y, en este sentido, en una didáctica) o constituirse en un método terapéutico reconstructivo de lengua (y, en este sentido, en una ortopedia de la audición y el habla)» (Behares, 2006:159).

Ante esta disyuntiva, se analizará la especificidad de la educación de sordos para identificar cuál es la situación actual entre esos dos polos.

### **3.3. La transmisión de los contenidos curriculares en lengua de señas**

Los contenidos son un reto para cualquier educador, son la verdadera joya de la educación, que como don se dona, se transmite, se hereda. Es el componente de la relación educativa que la constituye como tal, sin contenidos no hay educación, no hay pasaje, no se tramita el legado de la herencia.

En todas las informantes calificadas hay un consenso muy claro al cual adhieren por convicción, el del acierto de enseñar los contenidos curriculares en lengua de señas. Es decir que se ve como un importante acontecimiento y un verdadero vehículo para la transmisión de contenidos de las materias curriculares. Es así que hay un acuerdo explícito en continuar enseñando los contenidos curriculares en lengua de señas.

**Fragmento de entrevista N° 43:.....#13**

En la actualidad es una educación bilingüe, acá en la escuela se trabaja un turno todo lo curricular en lengua de señas, porque es la forma en la que los muchachos pueden conceptualizar.



**Fragmento de entrevista N° 44:.....#13**

...un problema de que nosotros enseñamos una segunda lengua: el idioma español, y como es una segunda lengua ofrece una enormidad de dificultades que no pasan por el habla, antiguamente era así. En la actualidad acá en la escuela todo lo curricular se enseña en el turno matutino y usando la lengua de señas.

**Fragmento de entrevista N° 45:.....#14**

En la escuela, yo me integré cuando ya era bilingüe, se daba el contenido curricular en lengua de señas.

### **3.4. Entre el programa común y el programa específico**

Hay alguna pequeña diferencia respecto a si el programa debería ser específico o si el de común debería ajustarse a la educación de personas sordas. La mayoría está de acuerdo con la adaptación curricular y algunas pocas plantean que debería tener uno específico. Lo planteado por las informantes calificadas es que actualmente se agregan como diferencial al de común las áreas de enseñanza del español oral.

**Fragmento de entrevista N° 46:.....#1**

En educación común el maestro selecciona y adapta al grupo. En educación específica para sordos en el programa anterior el vocabulario era específico, ahora es el de común.

**Fragmento de entrevista N° 47:.....#5**

Antes regía el programa específico, daba pautas, ahora el programa 2008 es común adaptado a la realidad, es más exigencia para el docente. Los manuales para común acá no sirven. Por ejemplo, Sistemas Heterogéneo y Homogéneo: Los Moluscos. Lleva lectura, vocabulario y comprensión.



**Fragmento de entrevista N° 48:.....#3**

Es necesario adaptar los contenidos, seleccionar los contenidos priorizando, es imprescindible.

**Fragmento de entrevista N° 49:..... #6**

Nosotros hacemos una adaptación del programa, la educación común como tal no se trabaja, nosotros actualmente como no hay un programa especial para sordos, que sí debería haber, lo que hacemos es una adaptación. Nosotras tomamos contenidos de... (nivel que dicta la maestra) y eso lo vas viendo en el año, hay niños que quizás pueden avanzar más y vas a tratar más contenido de... (nivel siguiente que dicta la maestra), hay otros que van un poco más lento y capaz que no llegue a los mismos contenidos que el compañero de... (nivel). Es adaptación lo que hacemos, se trabajan todas las áreas, se trabaja matemáticas, la numeración, operaciones, razonamiento, se trabaja en ciencias, por ejemplo estuvimos con la alimentación, higiene bucal, higiene personal.

**Fragmento de entrevista N° 50:.....#10**

(Al programa de común) lo tenés que adaptar, no te queda otra. En común se va seleccionando, acá se va seleccionando y aparte de seleccionar tenés que ir dándole una secuencia posiblemente diferente a la de común. Nos manejamos de otra manera, yo no llegué a trabajar el programa anterior, o sea, lo conozco pero no llegué a trabajarlo, pero sirve para apoyarte en lo que tenés que ir dando.

**Fragmento de entrevista N° 51:.....#22**

...para abordar las áreas del conocimiento historia, geografía, ciencias naturales, matemática, en mi opinión yo creo que podríamos ir a la selección de contenidos y a la priorización de los contenidos.



**Fragmento de entrevista N° 52:.....#11**

... acá se necesita un poco más de trabajar más las cosas, de jerarquizar los conocimientos. Te soy honesta, a mí no me importa que un niño sepa los nombres de todos los planetas del sistema solar, pero si me importa que el niño sepa dónde vive, cómo se llama el padre, cómo se llama la madre, acá hay cantidad de niños que vos se los preguntás y no saben, entonces yo creo que hay que priorizar cosas

En este punto de relativa tensión se aprecia un pequeño diferendo entre los que consideran que el programa debe ser especializado y aquellos que encontraron en la adaptación curricular una clave de lectura del programa de común. El programa, si bien es un marco que orienta y dirige a los educadores, debe ser siempre contextualizado a las realidades en las que se desarrolla la educación. Es un faro que da visibilidad sobre hacia dónde hay que dirigir las acciones, pero si el educador no es capaz de leer dónde se ubica, su sentido, cuál es la centralidad de su tarea, no sirve de nada el programa. Además debemos entender al programa, no como un mandato obligatorio sin sentido, sino como algo que cobra importancia en cada momento que el docente lleva adelante una propuesta.

Por otro lado, se puede caer en un error al considerar que el programa de común, contrariamente al de especial, es una inespecialización, desconociendo que justamente es la responsabilidad docente, y sus especializaciones formativas, la que permiten sostener una propuesta educativa comprometida con los sujetos de la educación. El programa de común llevado a sujetos que difieren de lo estipulado clínicamente como normal o sano, «no es sinónimo de inespecialización; tampoco implica un tratamiento pedagógico idéntico al de los niños normales. La normalización continúa siendo un programa (...) que exige, cómo no, de medidas especiales (Polaino, 1983:228)» (citado en Vergara–Ciordia, 2002).

A su vez, la adaptación curricular tampoco es la panacea, sino que debe ser detallista, observada de cerca, hacer explícito en cada momento su fundamentación, ya que puede albergar algunos errores como presenta la siguiente informante calificada:



**Fragmento de entrevista N° 53:.....#13**

...me parece que dejar que cada maestro busque dentro del programa común cuáles son los contenidos, qué es lo que quiere dar, que haga una adaptación de eso, me parece peligroso que se pierda un poco el proceso de aprendizaje de los niños. Queda muy liberado el maestro, y un maestro del año siguiente dice voy a retomar este tema y sigue dando los mismos temas, ¿y qué pasó con los temas que quedaron? Porque más o menos los maestros van a elegir los mismos temas o si justo coinciden en los mismos temas, yo creo que tiene que haber algo que unifique un poco y que dé cierta continuidad. No rígidos, tienen que ser amplios y tienen que tener la libertad, el gusto del maestro y de los mismos alumnos, porque depende de la edad del niño el maestro puede ver un poco cuáles son los intereses, sobre todo trabajando con los niños más grandes, qué cosas les interesan más, cómo poder llegar mejor a ellos. Me parece que tiene que haber un hilo conductor.

Para esto, la escuela debe pensar en las trayectorias individuales de los sujetos, hacer explícito en cada tramo qué se transmitió, qué se trató de enseñar, los mecanismos de evaluación de los aprendizajes, para que cada año sea retomado por la siguiente maestra para dar continuidad al proceso y tener una mirada longitudinal.



### 3.5. Lo visual como estrategia metodológica para la elaboración de recursos didácticos.

En esta parte se hace referencia a una apuesta metodológica que hace la educación en personas sordas desde sus orígenes y a cómo ha cobrado fuerza en las últimas décadas. Es en relación a lo visual el uso permanente que debe hacer de las imágenes, la rápida incorporación de la tecnología, la utilización del juego y lo lúdico para trabajar contenidos.

#### **Fragmento de entrevista N° 54:.....#5**

Hay que trabajar con las fortalezas: por ejemplo lo visual, imágenes con el contexto, no muy abstracto. Se precisa de la experiencia; verlo para comprobar.

#### **Fragmento de entrevista N° 55:.....#6**

(¿La educación con oyentes es diferente a la de personas sordas?) Sí, es diferente, acá te tenés que manejar con mucha cosa visual, mucha lámina, trabajar siempre con algo visible, lámina o fotos. Nosotros sacamos fotos de las cosas que hacemos, por ejemplo, hicimos jugo de naranja y de manzana, sacamos foto a todo el proceso, porque al otro día retomamos de las fotos, porque el niño se olvida, no lo recuerda o lo recuerda a medias, es mucho más fácil mirando la foto de lo que hicimos. La secuencia, para recordar y seguir trabajando en base a eso, lo que yo veo acá con ellos, sobre todos los más chiquitos, es que tenés que explicar hasta lo más básico, por ejemplo, a un niño oyente le entra todo por lo auditivo, al niño sordo por lo visual.

#### **Fragmento de entrevista N° 56:.....#8**

Se enseña través del juego y disfrutando.



**Fragmento de entrevista N° 57:.....#9**

El sordo tiene otros tiempos, hay que retomar lo mismo, la memorización con distintas imágenes, mucho material y juguetes e internet. Los contenidos: los colores, las comidas, los saludos, los nombres, hábitos en general —saludos, gracias—. Hay que reiterar mucho, insistir con imágenes.

**Fragmento de entrevista N° 58:.....#10**

Yo te lo digo con mi punto de vista de maestra de... (nivel), entonces yo trato de trabajar mucho con la experiencia que tengo e intento aplicarlo en los niños sordos a través de los juegos, y como al niño le gusta jugar y no se cansa de jugar y el sordo necesita la parte reiterativa, a través del juego uno va reiterando cosas y ellos lo disfrutan y lo van reiterando a través del juego, eso en mi experiencia.

**Fragmento de entrevista N° 59:.....#10**

Este año trabajamos un proyecto sobre los alimentos, lograr el concepto de lo saludable, y bueno, pienso que lo lograron, y con el juego vas incorporado los intereses de ellos, que de eso no nos tenemos que olvidar por la etapa en que están y también lo que uno a través del programa tiene que trabajar, entonces vas metiendo todo.

**Fragmento de entrevista N° 60:.....#12**

...mucho imagen, mucho ver lo que se le está enseñando, no como a un niño oyente que yo de repente puedo hacer un relato o una fábula. Yo a un niño sordo le tengo que mostrar las imágenes y hacer el mismo relato pero con un apoyo visual o un video, si no es como que si estuviéramos trabajando en el aire



**Fragmento de entrevista N° 61:.....#13**

...yo siempre los textos que traigo tienen ilustración, porque eso es fundamental, y si no las tienen se los pido y lo hacemos en el pizarrón o en una hoja.

**Fragmento de entrevista N° 62:.....#13**

...ahora por ejemplo para el grupo de los grandes como están muy enamorados, entonces busqué en internet y encontré un texto de un chico que está enamorado de una chica que dice que es media novia porque todavía no le pidió ser su novia, pero él está perdidamente enamorado de ella. El texto está divino, lo tengo para trabajar con ellos y sé que les va a encantar, porque además la parte de comprensión yo la hice basada en sus vivencias, y referido al texto puse dos o tres preguntas, pero referido a sus vivencias de adolescentes puse muchas preguntas para ver si se identifican o no con el personaje.

**Fragmento de entrevista N° 63:.....#22**

...si vamos a estrategias específicas del área y a metodologías que fuimos adquiriendo acá, y yo diría que más en compartir estrategias con otros compañeros, caminos que quizás les resultaron más efectivos que otros caminos, me parece que ahí es cuando vamos a la especificidad, esa especificidad que no está en el programa común. Por eso nos surgió la necesidad en esta escuela de hacer un libro para primer nivel, porque allí se ve lo que realmente se trabaja acá para que el niño logre y vaya adquiriendo el español escrito a través de lecturas.



### 3.6 El español y su lectoescritura

El español presenta un nudo difícil de desatar, ya que para la historia de la educación de sordos pasaba por la enseñanza del español, primeramente la oralidad y posteriormente la lectura y escritura. En el bilingüismo actual se hace énfasis en la lectura y escritura, dejando la oralidad solo para aquellos que pueden y tienen el potencial de desarrollarlo.

#### **Fragmento de entrevista N° 64:.....#13**

...en el turno de la tarde ha habido una evolución con el paso del tiempo, hace unos años atrás de tarde se trabajaba lectura labial, se trabajaba la parte de producción escrita, o sea la estructuración del lenguaje, y se hacían las correcciones correspondientes cuando los chicos emitían fonemas que no eran correctos, o sea la parte de articulación. Hemos ido evolucionando también y ahora en el turno de la tarde lo que se hace es enseñar lengua escrita, no es el bilingüismo antiguo de lengua de señas y lengua oral, sino que es lengua de señas y lengua escrita, porque es una herramienta fundamental para los chicos sordos, que sepan escribir.

#### **Fragmento de entrevista N° 65:.....#14**

...a mí me toca dar español y ellos mismos dicen vos escribí, el error no importa, el tema es lograr expresar por escrito lo que quieren cada vez más con temáticas que son adolescentes y que puedan sacar algo para afuera, porque eso en realidad se hace en la lengua de ellos. Expresar sentimientos y emociones en otra lengua es muy difícil, entonces damos cosas básicas que a ellos les interesa como el chat, los novios, porque eso sí es una realidad que ellos tienen que escribir, tienen celulares, tienen Facebook y todos escriben. Entonces eso es una necesidad para ellos, más por la edad, pensando en que sea una escritura significativa, que les sirva, que la aprovechen, que quieran y les interese, porque no puedo sentarme ya a esta altura con gurises grandes de quince años a decirles vamos a escribir, son cosas que no quieren, ahora si se le plantean temas que a ellos les interesa se motivan a escribir.

#### **Fragmento de entrevista N° 66:.....#22**

...si yo no tengo un conocimiento cabal de mi propia lengua menos voy a poder aprender una segunda.



### 3.7. Técnicas de enseñanza del español escrito

La recursividad, el entretreído de la memoria y el tiempo:

En la Escuela N° 197 los educadores tienen una preocupación permanente por cómo llevar adelante la enseñanza, por la generación de acciones que movilicen contenidos. Ahora bien, los contenidos son la pieza del puzzle que está rodeada por el cómo, es decir por la metodología de transmisión, por los tiempos en los que se llevan adelante las acciones y la constante evaluación de toda la sinergia. Un componente que surge como factor común del discurso docente es la *recursividad*, que remite a que el educador debe apostar a movilizar, a poner en juego el mismo contenido con varias técnicas y de variadas maneras. Es decir, en sucesivos actos educativos el educador prueba y corrobora el grado de adquisición de esos contenidos.

Recursividad, según la RAE, es la cualidad de recursivo y este es a su vez:

«1. adj. Sujeto a reglas o pautas recurrentes. / 2. adj. Gram. Dicho especialmente de un proceso: Que se aplica de nuevo al resultado de haberlo aplicado previamente. La subordinación es un proceso recursivo. / 3. adj. Gram. Dicho de una unidad o una estructura: Que puede contener como constituyente otra del mismo tipo.»

Seguramente la segunda acepción de la definición es la que se aproxima más al planteo de las maestras, que consiste en reiterar el contenido ya trabajado anteriormente y volverlo a trabajar desde otra arista, técnica o metodología que contribuya a reforzar el mismo contenido.

«El aprendizaje y la enseñanza a través de proyectos colaborativos e interdisciplinarios contribuye a la repetición, a la recursividad y a la interrelación entre los contenidos, características relevantes como estrategias de aprendizaje vinculadas a la cultura sorda y a la oralidad de la LSU.

Los contextos de uso de la escritura y la jerarquización de la memoria como estrategia cognitiva de las personas sordas sugieren una experiencia del mundo similar a la de las culturas orales en las que al decir de Ong (1997:55) “Uno sabe lo que puede recordar”. La repetición y la redundancia contribuyen al registro mnemotécnico. La organización de los contenidos programáticos en función de una recursividad significativa es una estrategia pedagógica posible.

Es objetivo de este espacio generar estrategias que reconozcan las características culturales de los estudiantes sordos para acompañar y fortalecer las estrategias de conocimiento del mundo de la comunidad que ellos integran» (CES, 2017:14).

En esta cita de la *Reformulación del programa para estudiantes sordos* del Consejo de Educación Secundaria se presenta la recursividad como una estrategia específica dadas las características culturales de los estudiantes y no por una dificultad biológica, como ha sido la tradición educativa.



**Fragmento de entrevista N° 67:.....#1**

(El español)...demanda mucha recursividad, muchas veces y de maneras diferentes. No es fácil asociar concepto con palabras.

**Fragmento de entrevista N° 68:.....#3**

Lleva más tiempo, hay que volver a retomarlo, comprenderlo, la ejercitación, es un trabajo uno a uno, de las tres horas, hay que dedicarle mucho tiempo del docente a cada niño

**Fragmento de entrevista N° 69:.....#22**

La recursividad es fundamental y nos hemos dado cuenta, cuando hablamos de recursividad estamos hablando de la enseñanza del español escrito, ahí es donde entra la recursividad. Por supuesto que va de la mano de la lengua de señas, pero un niño sordo al no escuchar lo básico, al no escuchar la palabra una cantidad de veces necesarias para que esa palabra quede fijada a su estructura mental, en la memoria, ¿a qué tenemos que recurrir? Acá al no tener la vía auditiva habilitada, por decirlo de alguna manera, y ahí tenemos que recurrir a la visual. Y cuando recurrimos a lo visual, para fijar lo visual y que realmente quede fijado en la memoria tenemos que sí o sí ir de la mano con la recursividad y permanentemente ir a la recursividad y a la repetición si queremos que ese niño pueda asociar esa palabra a distintos contextos o esa frase a distintos contextos y situaciones.

**Fragmento de entrevista N° 70:.....#12**

...un niño sordo necesita más tiempo para integrar los conocimientos, entonces a mí me parece que unas de las dificultades es que el niño cumpla de primero a sexto un programa con los contenidos de escuela común, porque tiene otros tiempos el niño. No es lo mismo dar una clase de ciencias con un niño de escuela común oyente, que dar clases de ciencias con un niño sordo. Yo siempre destaco que la recursividad es muy importante, se da un tema y hay que volver a tomarlo y plantearlo de otra



forma, y se da con láminas y se da con la ceibalita y se muestran videos. En cambio, en la escuela común uno va, da el tema, el niño prepara, estudia del libro, del texto y ya está, pero acá el niño precisa mucho más tiempo, por eso la selección de contenido.

La recursividad va íntimamente relacionada con la memoria y con los tiempos educativos de la persona sorda:

**Fragmento de entrevista N° 71:.....#11**

...el tema de los tiempos es que al niño sordo le lleva más tiempo, porque su memoria también funciona de manera diferente. No creo que la capacidad cognitiva sea diferente a la de las personas oyentes, pero sí la memoria puede funcionar de manera diferente.

**Fragmento de entrevista N° 72:.....#11**

...es sordo y no tiene otros aspectos que le perjudiquen el aprendizaje, puede aprender perfectamente, los caminos son diferentes, porque el plano de la memoria, el pensar con imágenes y no con palabras, el manejarse con otro tipo de lenguaje, el camino es diferente pero pueden llegar a lo mismo. Que haya cosas que no las pueda realizar por falta de audición es otra cosa, no me vayas a decir que un sordo puede ser músico eso es impensable, pero sí puede ser otra cantidad de cosas.

**Fragmento de entrevista N° 73:.....#12**

...porque a veces nos pasa que consideramos que ya lo saben y cuando vamos a dar el tema no lo saben, porque una de las dificultades del sordo es la memoria, tiene memoria a corto plazo, y a largo plazo es como que me olvidé, no sé, no me acuerdo y hay que volver a tomarlo. Otra cosa importante es que necesita mucho material figurativo, mucha imagen, mucho ver lo que se le está enseñando, no como un niño oyente que yo de repente puedo hacer un relato o una fábula, yo a un niño sordo le tengo que mostrar las imágenes.



**Fragmento de entrevista N° 74:.....#13**

Mucha gente dice que los sordos no tienen memoria, yo no estoy de acuerdo con eso, en realidad lo que pasa es que ellos tienen que memorizar todo lo que ven, y dado que lo que ven es una enormidad y más en este mundo que estamos bombardeados por tanta tecnología, entonces es imposible que ellos puedan grabar todo lo que ven, porque nosotros una palabra la escuchamos un millón de veces y ellos escrita cuántas veces la pueden ver. Entonces yo no estoy de acuerdo con esto que dicen de que tienen mala memoria, sí estoy de acuerdo con que nosotros tenemos que trabajar y ejercitar en la escuela la memoria.

### **3.8. El español oral**

Sin duda, la gran polémica y campo de controversias en la educación de personas sordas ha sido el español oral, hacia donde se han orientado por casi setenta años las prácticas de las maestras y que se identifica en algunos casos con un gran fracaso y hasta con ejercicio de violencia física.

**Fragmento de entrevista N° 75:.....#1**

Lo que se agrega al... (programa) de común es: 1) Técnica de lectura labial; 2) Estructuración del lenguaje; 3) Adiestramiento auditivo. La evolución de los cambios se ha acompasado hacia el bilingüismo.

**Fragmento de entrevista N° 76:.....#6**

...de tarde se apunta a la parte de la lengua oral, solo se trabaja en lengua, la escritura y lectura, articulación, que hay dos maestras este año de tarde que apuntan a eso. La articulación es intentar sacar los sonidos de cada letra, por ejemplo la «m», tú le pones la mano a él para que sienta la vibración y él pueda reproducir el sonido, se trabaja con todas las letras y también el movimiento de la boca, les cuesta muchísimo mover la lengua. Es como nosotros, aprendemos a hablar la lengua de señas y nos cuesta pila mover las manos, bueno ellos al revés, y bueno, la articulación lleva un poco eso.



**Fragmento de entrevista N° 77:.....#12**

...se trabajaba en un turno la lengua oral con las técnicas específicas, lectura labial, articulación, estructuración del lenguaje y adiestramiento auditivo, con aulas acondicionadas para eso.

Con la incorporación de la lengua de señas se ha ido incorporando también el derecho de los niños a resolver, a ser partícipes de su educación, a que se escuche su opinión en lo que los involucra.

**Fragmento de entrevista N° 78:.....#7**

A aquellos que no pueden articular no obligarlos más. Lectura Labial: se enfrenta a un mundo de oyentes que no saben lengua de señas, esto da alguna herramienta para poder comunicarse. Las técnicas de adiestramiento auditivo y articulación con los que pueden. Que reciban estímulos de todos lados los niños sordos puros.

**Fragmento de entrevista N° 79:.....#14**

...yo veo chiquilines que quieren hablar verbalmente, entonces prohibirlo yo creía antes que no, ahora me parece que es seguir decidiendo por los demás, me parece que el gurí cuando llega a determinada edad ya tiene conciencia de lo que quiere hacer y así sea chico y pida me parece que se le puede dar y no decirle que no porque él habla lengua de señas. Si quiere y puede, capaz que explicarle que puede salir mejor, peor, distinto, si la mamá lo entiende, que por ahí es lo que el niño quiere. Me parece que no es una obligación para la vida, o sea, se tienen que aceptar y respetar con su lengua, pero que si quieren acceder a otras cosas es como que uno acceda a cualquier otra lengua, si yo quiero aprender chino y es muy difícil pero yo quiero. Y si es muy difícil lo otro y ellos quieren, entonces está el gabinete de lenguaje abierto, y ahora existe, el gurí si quiere, incluso a niños de esta escuela o de otras escuelas, que no le sale la «r» u otras letras, vienen y los mejoran, porque eso es un tema de cuerdas vocales y de ejercicios.



### 3.9. La participación de los instructores sordos

Un elemento que surgió como fortaleza, pero que es un claro acontecimiento específico de la educación de personas sordas, es la participación de personas sordas en el quehacer educativo. Ha sido una característica general en las entrevistas el entendimiento como un acierto de la incorporación de instructores sordos en el plantel de educadores de la escuela. Se argumentó por varios aspectos, una de las principales justificaciones es que son claros referentes de la comunidad sorda y que representan los intereses y particularidades de esta comunidad. En algunos casos se señaló que los instructores son modelos para los niños, ya que se identifican por compartir la sordera. Además son las personas indicadas para transmitir su propia cultura, sus códigos, sus tradiciones, potenciar la conciencia de su situación y la lucha por sus derechos, son claros representantes de su comunidad.

#### **Fragmento de entrevista N° 80:.....#19**

Las fortalezas son que hay personas sordas que en este momento están trabajando en la escuela que son los propietarios de la lengua de señas, diríamos los oyentes que saben hablar la lengua de señas, la han aprendido pero no son los propietarios, los propietarios son los propios sordos que van a ir ampliando ese lenguaje. La única dificultad que hay es que la lengua de señas no ha tenido el espacio para desarrollarse en términos científicos o salir de lo cotidiano, de la comunicación del día a día, pienso que ellos de señas van a ir teniendo que crear más, y a medida que se les propicie el medio eso va a salir por sí mismo, así como en la lengua oral siguen apareciendo términos. El hecho de que haya personas sordas trabajando me parece que es muy importante.

#### **Fragmento de entrevista N° 81:.....#12**

...tenemos instructores, que antes no había, primero vino una y después se fueron sumando otras, también se fue formalizando el ingreso de instructores a los cursos, se van efectivizando y eso está bueno también porque el personal queda fijo.



**Fragmento de entrevista N° 82:.....#6**

...como fortaleza también veo el hecho de que trabajen los instructores acá, eso es muy importante porque son los transmisores de la cultura, vos fijate que nosotras las maestras, al no ser sordas, hay cosas que no podemos transmitirles, que no podemos enseñarles, y para eso están los instructores, y hay dos maestras sordas.

#### **4. Las fortalezas de la educación de personas sordas**

A continuación se detallan las fortalezas que presentan los educadores:

- **Escuela específica con tradición en la educación de personas sordas, con edificio condicionado para esto.**

Algunas de las maestras encontraban como una virtud de la escuela su tradición para consolidarse como un centro de referencia de la comunidad sorda, pero también se comparaban con el resto de los departamentos del país en los cuales la mayoría no cuenta con una escuela específica, sino que se asigna una escuela por departamento para que asistan los niños sordos. En Montevideo la escuela cumplió en el 2010 cien años, lo que la constituye como una de las primeras escuelas específicas. A su vez, a nivel de infraestructura, se han construido sectores relativamente nuevos donde se desarrollan las prácticas educativas, con claros sectores preparados y acondicionados para el mejor resultado.

**Fragmento de entrevista N° 83:.....#12**

Si hay un niño sordo en escuela común, diagnosticado como sordo, puede ser que el maestro de escuela común no se sepa manejar con el niño y que desconozca que hay una escuela de sordos y que hay compañeros que pueden ir a dar un apoyo, como un maestro itinerante. Entonces una vez que nosotros observamos o piden la colaboración o la orientación de la escuela, como que se halla un poco el camino, y ahí va el maestro itinerante, orienta al maestro, orienta a los padres y ahí tienen la opción los padres de traerlos o no a la escuela de sordos. El niño sordo que va a la escuela común y que no conoce nada, ni la escuela de sordos ni la lengua de señas, puede estar un poco perdido.



**Fragmento de entrevista N° 84:.....# 12**

La fortaleza que encuentro en la escuela, es que toda la escuela está condicionada para trabajar con personas sordas.

- **Plantel docente comprometido y con ganas de aprender.**

Además, han señalado en las entrevistas la preocupación permanente de mejorar y revisar sus prácticas, de capacitarse, pero también de compartir experiencias y enseñanzas entre compañeras y colegas.

**Fragmento de entrevista N° 85:.....#22**

Las fortalezas, se trata de pensar en los gurises, que hay un compromiso, que hay una preocupación, que la lengua de señas es considerada su lengua. No hay tiempos reales para muchas cosas, los grupos los armamos entre todas, se trata de que estén los mismos alumnos con los mismos maestros y definir cosas del año.

- **Equipo con algún tipo de capacitación y manejo de lengua de señas, con distintos niveles.**

Esto fue tratado con anterioridad.

- **Contar con recursos: Videoconferencia, uso de las nuevas tecnologías, elaboración de un libro para el primer nivel.**

Si bien no fue tan parejo, y hubo alguna informante calificada que lo planteó como un obstáculo, se reconocieron buenos niveles de acierto en la asignación y destino de los recursos (que como sabemos son bien limitados). En ese sentido, aparece en varias informantes el involucramiento con los diferentes proyectos que se llevan a cabo, por ejemplo mantener videoconferencias con colegas de otros departamentos, lo que permite compartir experiencias e incorporar una mirada global de la educación de sordos, socializando reflexiones, probando didácticas, etc.



**Fragmento de entrevista N° 86:.....#12**

...se ha integrado también el tema de las videoconferencias, que antes nosotros no teníamos comunicación con el interior, antes era Montevideo y desconocíamos la situación del interior. Y ahora diariamente los niños se comunican a través de videoconferencia con el interior y también nosotras entre los docentes. Y tenemos posibilidades de acceder al contacto con todos los actores de la educación del sordo fácilmente y antes no se daba así, como que hay mayor apertura.

**Fragmento de entrevista N° 87:.....#4**

Hay que trabajar con las fortalezas: lo visual, imágenes con el contexto, no muy abstracto. Hay que ser muy recursivo, la memoria en el oyente es distinta, va escuchando y va grabando. La necesidad de trabajar con la experiencia: verlo para comprobar.

Otro de los proyectos que también se presentó con orgullo es la elaboración de un texto para el primer nivel para niños sordos, lo que implica una dedicación en tiempos y trabajo intelectual importante en la elaboración de un producto final con mucho valor didáctico–pedagógico.

**Fragmento de entrevista (ya utilizado) N° 63:.....#22**

... metodologías que fuimos adquiriendo acá, y yo diría que más en compartir estrategias con otros compañeros, caminos que quizás les resultaron más efectivos que otros caminos, me parece que ahí es cuando vamos a la especificidad, esa especificidad que no está en el programa común. Por eso nos surgió la necesidad en esta escuela de hacer un libro para primer nivel, porque allí se ve lo que realmente se trabaja acá para que el niño logre y vaya adquiriendo el español escrito a través de lecturas.



- **Grupos pequeños de estudiantes y la posibilidad del trabajo individualizado.**

En este sentido, algunas informantes calificadas opinaron sobre cómo se trabaja grupalmente y que la apuesta fuerte está en la individualidad, en poder desarrollar una planificación que contemple a todos pero que se vaya verificando con cada uno el cumplimiento de las consignas, y cómo algunos precisan más apoyo y presencia de la maestra y en otros casos pueden avanzar más en solitario.

**Fragmento de entrevista (ya utilizado) N° 88:.....#9**

...tener grupos chicos que permiten trabajar individualmente. El sordo tiene otros tiempos, hay que retomar lo mismo, la memorización con distintas imágenes, mucho material y juguetes e internet.

**Fragmento de entrevista N° 89:.....#10**

Los grupos son más reducidos que en la educación común. Eso permite trabajar más en la individualidad.

**Fragmento de entrevista N° 90:.....#4**

Trabajo en el uno a uno, son todos diferentes, con procesos y niveles diferentes.

- **Estudiantes con ganas de asistir y saber. Los aprendizajes que se van logrando a diario. Reconocimiento por parte de los estudiantes.**

**Fragmento de entrevista N° 91:.....#11**

Y bueno, las cosas que uno va logrando a diario con ellos, el vínculo con ellos, el acercamiento que uno tiene y se puede comunicar y los logros que uno va viendo cada día, eso es lo que yo veo. Ahí me parece que hay



una tarea educativa del día a día. Es que con ellos es el día a día.

**Fragmento de entrevista N° 92:.....#3**

Se ve como una fortaleza que los niños vienen entusiasmados, les gusta venir. Acá se los escucha, logran entendimiento, les gusta aprender. Son niños cariñosos, no tienen muchos problemas de conducta. Responden, te dan un beso, hay reconocimiento.

**Fragmento de entrevista N° 93:.....#4**

Ellos son felices en la escuela, se quieren quedar a dormir.

**Fragmento de entrevista N° 94:.....#13**

Otra fortaleza muy grande que yo veo es el poder de concentración que tienen cuando una actividad les resulta interesante o motivadora, yo he tenido muy buenas experiencias referido a eso. Y lo otro que también me parece una fortaleza interesantísima es el hecho de trabajar con cinco, llega a que los chiquilines tengan una gran ansiedad de saber y te preguntan un montón de cosas, y yo a veces les decía yo solo puedo explicar un poquito porque yo no soy la maestra que trabaja ciencias o yo no soy la maestra que trabaja matemática, pero tampoco los podía dejar con esas interrogantes. Yo ahí iba viendo la ansiedad que tenían por saber, entonces explicaba una cosa medio básica o hacia esquemas en el pizarrón y les explicaba y les decía ahora le preguntan al maestro para profundizar el tema, pero esa avidez por aprender me parece muy rescatable. Pero eso se da si vos tenés una postura de trabajo muy en serio y muy enganchada con los intereses de ellos, me deben faltar un montón de cosas pero esos tres aspectos los respaldo mucho.

- **Centro identificado con la comunidad sorda. La mini comunidad de la escuela. La comunicación con otros.**

Para la mayoría de los niños sordos (hijos de padres oyentes) la escuela es la puerta de entrada a la comunidad, es acceder a la comunicación, a poder encontrarse con otros



similares. La comunidad sorda tiene sus centros, lugares, instituciones, y uno de los más significativos es la escuela, donde acceden los niños y niñas sordos, los nuevos integrantes de la comunidad.

**Fragmento de entrevista N° 95:.....#5**

Tienen interés por aprender, aunque llegue tardíamente se nota el cambio al integrar la lengua de señas. La mini comunidad en la escuela es muy importante, se pueden comunicar con otros, con sus pares.

• **La lengua de señas como fortalecimiento educativo, cognitivo y social.**

En este caso, la valoración de la lengua como motor de lo educativo, como para desarrollar los procesos cognitivos (vínculo lengua y desarrollo cognitivo) y como posibilitador de lazo social.

**Fragmento de entrevista N° 96:.....#1**

Reconocer la lengua de señas como propia del sordo es un cambio rotundo y conceptual. Nunca va a ser un lenguaje emotivo el oral.

**Fragmento de entrevista N° 97:.....#4**

En la educación bilingüe actual una fortaleza es que se respete la lengua del niño sordo, su lengua materna, que llevó su buen tiempo, pero bueno, ahora se reconoce como lengua materna, se acepta y se enseña. Como mayor fortaleza es que se respete la lengua de señas.

**Fragmento de entrevista N° 98:.....#10**

Los obstáculos, el español como siempre, el idioma español. Lo positivo es la lengua de señas, ahí se pueden entender los conceptos mucho



mejor y se puede avanzar mucho más y avanzar en la inteligencia, me enseñan en mi propia lengua y así aprendo mucho más. Los obstáculos, el español, el problema es que al niño cuando es chico ya le dan dos lenguas, le dan la lengua de señas y el idioma español, le dan dos bases entonces el idioma español no avanza y la lengua de señas sí avanza mucho. Es como que fuera una lengua extranjera el español y que la puede aprender en lo básico, entonces es muy difícil.

- **Los derechos que se vienen conquistando.**

Se hace referencia sobre todo a los derechos a nivel general de la comunidad sorda y no a los derechos a la educación. Se menciona sobre todo el acceso a la información al contar con intérprete en los diferentes ámbitos que las personas circulan (trámites, acceso a la salud, etc.).

**Fragmento de entrevista N° 99:.....#4**

Ha ido cambiando, han obtenido derechos y mejorado la calidad. Fundamental el acceso a la educación. La lengua de señas es su lengua propia y deben tener intérprete, estipulado por las leyes.

**Fragmento de entrevista N° 100:.....# 13**

...por suerte esta tendencia ha ido cambiando muy favorablemente y ahora se le reconoce su lengua, y como tal una lengua que está en permanente evolución, aspecto también importante, porque si consideramos que es una lengua, para que esta exista debe ser una lengua viva, por lo tanto permanentemente estamos aprendiendo la lengua de señas.

**Fragmento de entrevista N° 101:.....#6**

...ahora en la Policlínica Tiraparé hay psicólogas que hablan en lengua de señas, que es re importante porque si el niño necesita atención psicológica no puede, porque no tiene un médico que hable su lengua, ahora



la tiene y además hay personas sordas que son mediadoras que pueden ayudar a la familia. De a poquito se van logrando cosas.

- **La familia que apoya. El vínculo que se intenta proponer desde la escuela con la familia.**

En este caso se ponían ejemplos de la familia modelo que acompaña y se compromete con la educación de sus hijos, asiste a los espacios a los que es convocada e incorpora la lengua de señas. En un pequeño sector de maestras han problematizado el vínculo escuela– familia con posiciones ideológicas muy interesantes, complejizando la situación de fragmentación socioeconómica y superando la culpabilización de las familias, en una ausencia/no presencia/inexistencia del vínculo escuela–familia.

**Fragmento de entrevista N° 102:.....#2**

Para mí la primera fortaleza que yo tengo que trabajar es el vínculo, pero no solo con el primer vínculo con el niño, sino también el vínculo con la familia. A mí si la familia me acepta, me respeta y confía en mí, yo logro cosas con el niño, y no solo con el niño sordo, el vínculo primero es con la familia.

A continuación se pasará al aspecto más genérico de la posición de los educadores en relación a las familias como obstáculo.



## 5. Los obstáculos en la educación de personas sordas

Esta pregunta tuvo a lo largo de las entrevistas una rápida saturación, una percepción casi global que identifica que la situación familiar de los niños sordos presenta una dificultad para lo educativo.

- **La familia.**

La gran mayoría de las educadoras entiende a la familia como obstáculo. Se la señala con poco compromiso en relación a la educación de sus hijos, lo que se mide por ejemplo en la no asistencia de los padres a actividades propias de la escuela. Algunas ubican las dificultades como consecuencia de las situaciones de pobreza que atraviesa a la familia y que repercuten tanto en la asistencia del niño como en la presencia del mundo adulto.

Esta particularidad no es tal sino que es un discurso claramente de época, ya que el binomio escuela-familia no está pasando por su mejor momento y no es algo específico de la Escuela N° 197. El malestar docente se puede desagregar en varios factores y uno de estos es la percepción mutua existente entre familia y docentes. Hay un corrimiento de la autoridad, que ya no inviste a las maestras, lo que genera cierto halo de desprotección. Por su parte, los discursos hegemónicos de la docencia van en una mirada carente de las familias. Como todo vínculo debe trabajarse, se deben generar propuestas que inviten a la familia a participar en y desde diferentes lugares. De alguna manera hay que revertir los discursos hegemónicos de culpabilización de la familia para empezar a pensar en términos de co-responsabilidad, de ir asumiendo acuerdos de trabajo que puedan concatenar compromisos ascendentes en el proyecto educativo de los niños.

La no incorporación de la LSU, en los casos de los padres oyentes de niños sordos, genera otras dificultades como la falta de comunicación intrafamiliar, el aislamiento. En estos niños no hay anticipación, no se les comunica de antemano qué es lo que va a ocurrir o a dónde van. Además, ubica a la escuela como el único lugar donde el niño se comunica, aprende la lengua de señas y la ejercita, provocando una situación hasta esquizofrénica en donde el niño se parte en dos, en un lugar puede comunicarse y expresarse y en el otro se produce una negación comunicativa que implica un bloqueo emocional.

Otra arista de lo mismo es considerar la dificultad de asumir el duelo por el hijo ideal, donde la familia debe afrontar un proceso difícil de transitar.



Para Gularte es:

un proceso de duelo respecto al hijo esperado (hijo oyente), y hacerle un lugar al hijo real (hijo sordo). Estas situaciones afectan severamente a padres y en consecuencia a los hijos, determinando consecuencias en las formas de comunicación y relacionamiento entre ambos. Al decir Alisedo, la sordera le acontece al niño y a su familia, la familia no se encuentra preparada para recibir un niño sordo (2014:96).

**Fragmento de entrevista N° 103:.....# 1**

Los padres oyentes reciben solo la versión médica, y en ocasiones llegan tarde a la escuela, no es su hijo deseado, tienen necesidad de que su hijo les hable.

**Fragmento de entrevista N° 104:.....#2**

Creo que el principal obstáculo son los padres, en mi caso por ejemplo son todos padres oyentes y muchos no aprenden el lenguaje de señas, no sé si es por eso de decir me da miedo o es más fácil aprender dos o tres cosas. Y yo siempre estoy hablando eso con los padres, imagínate que si es difícil vincularse con tu hijo hoy que tiene x años, pensá cuando llegue a la adolescencia, que tenga problemas como todo adolescente tiene y a él agrégale otra cosa, que va a tener un problema adentro de él, y te va a querer explicar y no vas a poder entender nada. En cambio, hay otros padres que hacen el esfuerzo de aprender el lenguaje y ves un cambio en los niños también.

**Fragmento de entrevista N° 105:.....#3**

Cuando el padre no acepta la sordera y hay conflictos, enojos, padres han golpeado a sus hijos.

**Fragmento de entrevista N° 106:.....#3**

Padres que no saben lengua de señas dicen saber, pero en su casa inventan señas o te plantean que le comuniqués que el sábado van a hacer tal



cosa. No saben a dónde van, a veces ni idea aunque se vistan para fiestas.

**Fragmento de entrevista N° 107:.....# 5**

Familias oyentes que no aprenden en su casa lengua de señas. Es un «niño paquete», no hay anticipación, genera inseguridad. Difícil aceptar el duelo, no es el hijo ideal. Les piden a las maestras que le expliquen la menstruación. Inventan señas caseras, no logran vínculos adecuados para transmitir dudas, miedos, inseguridades. La familia que no cuenta con lengua de señas genera falta de apoyo, invitar a una actividad y que no vengan se hace difícil. Necesitamos de todos.

**Fragmento de entrevista N° 108:.....#6**

...que muchas veces la familia no apoya, no aprende la lengua de señas para comunicarse con el niño, eso es un obstáculo muy grande, porque el niño solo ve lengua de señas cuando viene acá, por ejemplo un niño oyente puede realizar sus deberes con apoyo en casa, pero un niño sordo no, si no puede comunicarse con la familia no puede recibir ningún tipo de apoyo por más que intenten, y mirá que hay padres que lo intentan y a veces te preguntan las señas básicas, eso es un obstáculo muy grande.

**Fragmento de entrevista N° 109:.....#7**

Sus padres no hablan lengua de señas, la información que les llega es solo de la escuela, hábitos de higiene. Desidia de los padres, los largan acá y los acuestan así como llegan. El padre debería ir corriendo a aprender la lengua de señas. Hay una o dos madres que se quedan a aprender.

**Fragmento de entrevista N° 110:.....# 8**

Apoyo de la familia, la importancia de la lengua de señas en la casa, ¿qué les está pasando?



**Fragmento de entrevista N° 111:.....#10**

Por ejemplo, yo lo que veo como obstáculo y que he trabajado este año es el apoyo de la familia, la importancia de la lengua de señas, que se maneje en la casa. Si yo me comunico me dicen los padres, a mí me mandan a preguntar por el cuaderno de comunicados qué les pasa porque no entienden qué le pasa a su hijo. Entonces es un abismo que en la casa no se maneje el lenguaje de señas y que necesiten del maestro para saber qué le pasa a su hijo. Está el niño que vive en una casa, que me pasó el año pasado, de familia sorda y manejan la lengua de señas, bárbaro, entonces el niño tiene otra comunicación, le preguntan ¿qué hiciste en la escuela?, ¿cómo te portaste?, ¿qué comiste?, ¿con quién te peleaste?, ¿la maestra qué te dijo?, entonces el niño entiende de otra manera, pero en donde no se maneja la lengua de señas es un abismo.

No pasa, los padres no comparten lo que los niños comparten en la clase a no ser que le pregunten a la maestra, porque los padres te dicen no le entendí lo que me dijo, me hizo una seña así y les tengo que decir lo que significa, eso es una barrera que uno la pelea todos los años para que el padre se concientice de eso.

Con algunas sí, en un grupo de la tarde tengo una familia que maneja la lengua de señas y son padres oyentes, pero el resto no, en otros casos tengo abuelas que vienen a las clases de lengua de señas, pero los padres no. Este año hicimos una reunión y hablamos de la importancia de la comunicación entre los padres y los hijos, y que ahora son chicos, pero cuando lleguen a otra etapa, ¿cómo van a hacer?

Claro, y los padres a veces te dicen pero él se entiende con el hermano, pero no es lo mismo, y lo que ellos sienten después de las vacaciones, ellos están deseando venir acá a nivel general, porque están con sus padres y acá se pueden comunicar, en la casa no.

**Fragmento de entrevista N° 112:.....#11**

El tema de la casa, por ejemplo que no se maneja la lengua de señas o si manejan es lo básico o casi nada, acá necesitamos lo de la vida cotidiana, lo de todos los días y después hacemos los contenidos curriculares. Entonces primero debemos entenderle lo que se vive cotidianamente, entonces se necesita saber todo lo de la vida cotidiana y eso lleva un tiempo, hay otro tema, es el del español, otra barrera, son todas barreras que se van oponiendo.



**Fragmento de entrevista N° 113:.....# 12**

La familia, hay poco respaldo de la familia, los llamás a los padres. En los padres trabajamos un nivel «socio» bajo, y a veces no tenés el respaldo de que lo traigan porque a veces algunos vienen siempre, pero hay otros que esporádicamente y ponen excusas y no asumen la problemática del chiquilín. Y son chicos que te das cuenta el potencial que tienen, pero el padre no, entonces se pierde, yo creo que la familia es una tranca, podríamos tener más apoyo.

**Fragmento de entrevista N° 114:.....#12**

...vemos la dificultad de que muchos padres no vienen a aprender la lengua de señas y en el momento de hacer los deberes o de preparar un material o comunicarse en la casa con temas cotidianos no lo pueden hacer fluidamente, porque no manejan la lengua de señas los padres, está un poco condicionado a eso. Acá yo creo que si bien hay dificultades de todo tipo, que viven lejos, que esta es la única escuela que hay, que si tienen audífonos tenemos el problema de la calibración, porque no todos los padres tienen la constancia de ir a los centros de audífonos a calibrar, que no todos los padres tienen la posibilidad de comprar pilas, que si se les rompe ya los guardan, que los niños no quieren usar el audífono y como los padres no saben hasta dónde el hijo tiene un alcance o una ganancia con el audífono tampoco lo obligan. Y todo eso va condicionando esa educación, porque tenemos niños con buenos restos auditivos que ayudados de un audífono podrían responder a la palabra hablada, podrían desarrollar más la palabra oral y no lo pueden hacer por esa condicionante. Y cuando digo desarrollar la lengua oral no quiero decir que hablen y no manejen la lengua de señas, pero sí con un buen manejo de lengua oral o de lectura labial más la lengua de señas, eso va a ayudar a que sea más fácil la lectoescritura. En esta escuela tenemos niños que se apoyan en la lengua de señas y otros niños que se autodictan, los niños hipoacúsicos bien equipados con las clases, hacen un trabajo y ves que el niño se está como autodictando, apoyándose en el habla y además en la lengua de señas. Se condiciona mucho por el apoyo de la familia, un grupo de maestras que se dedica a un taller con padres se condiciona por la lejanía, por el transporte, porque a veces no pueden pagar la ayuda especial. A veces no tienen ayuda especial concluido que son muchas horas las que están acá, entonces los niños a veces llegan cansados, no hay mucha comunicación con la familia, entonces lo poco que aprenden acá los padres no se enteran, está muy condicionado por muchos lados.



**Fragmento de entrevista N° 115:.....#13**

...pero una debilidad enorme es el hecho de no compartir el mismo código con los padres y el hecho de que los padres se dan por vencidos a medida que los chicos avanzan en el ciclo escolar, porque cada vez se ven más limitados en su poder de comunicación, porque pueden comunicarse en todo lo que es trivial, la vida cotidiana, pero no pueden sentarse a trabajar con su hijo. Es una tarea bien difícil, yo he hecho invitaciones a los padres para que vean cómo trabajo yo una lectura con los niños, que no es leer palabra a palabra, es hacer un abordaje general del texto, sacar palabras claves que ellos conozcan y después ir haciendo una trama textual y acercarse lo más posible al texto. Yo incluso he intentado este año ayudarlos para el liceo a que armen pequeños mapas conceptuales, ese tipo de cosas que los ayuda muchísimo a comprender. Y a pesar de las invitaciones los padres no concurren, porque dicen que no tienen tiempo, porque tienen que pedir para salir del trabajo y se les hace dificultoso poder faltar, tenemos ese problema, en general cuando hacemos las reuniones de padres solo vienen los padres de los niños que menos necesitan que los padres vengan y todo eso es como un palo en la rueda permanentemente.

**Fragmento de entrevista N° 116:.....#22**

...otra de las desventajas que acarreamos históricamente es el casi nulo apoyo familiar, para la cantidad de niños que tenemos es un porcentaje muy bajo donde se ve que el apoyo familiar es realmente efectivo como para que el niño pueda desarrollarse efectivamente, que no signifique que la educación del niño depende cien por ciento de la escuela, como pasa en cualquier familia oyente que manda a sus hijos a la escuela. Está clarísimo que no depende cien por ciento de la escuela la educación de ese niño, bueno acá no está claro y en muchísimos casos depende absolutamente de la escuela que el niño sea educado desde lo más básico a lo más complejo, y eso es algo que no se ha podido revertir o que se viene revirtiendo quizás pero de manera muy lenta.

Sin duda hay una evidente saturación en colocar a la familia como un obstáculo. Si bien hay diferentes posicionamientos con distintos matices, se puede decir que es una representación clara y evidente del plantel docente, preocupación que se construye colectivamente.



- **Las pocas propuestas de capacitación.**

Otro obstáculo es la ausencia y reducción de las políticas de formación para la educación de sordos, lo que ha ido en detrimento de la formación. Se ha ido disminuyendo la carga y los contenidos.

Ya ha sido tratado.

- **La incorporación tardía de la LSU.**

La detección tardía de la sordera y la incorporación también tardía de la LSU, evidentemente esto repercute negativamente en la incorporación del lenguaje y por ende en la educación. Hay además hasta el día de hoy una fuerte tradición médica en negar la identidad sorda, lo que genera ilusión en la familia de que su hijo/a pueda oír. Es así que la familia demora su ingreso a la escuela, hasta que acepta y considera que es una buena posibilidad educativa para que incorpore otra lengua, se incorpore a una comunidad e inicie un proceso de constitución de identidad.

Hay dificultades cuando la educación en general, más allá de la escuela, no está pensada para sordos y la propuesta termina siendo expulsiva. La sola presencia del intérprete no garantiza la integración a la propuesta educativa. Para esto debe pensarse desde el mismo momento de la planificación educativa las consideraciones particulares que se deben hacer.

**Fragmento de entrevista N° 117:.....#6**

...obstáculo que te decía es el ingreso tardío, hoy en día no son tantos los sordos puros que tenemos acá, hay muchas dificultades sociales, hay niños con retardo, con problemas importantes motrices, problemas psiquiátricos que es más fácil detectar en un oyente que en un sordo, porque fíjate que van al médico y los médicos no saben la lengua de señas tampoco, ahora hay una policlínica que tiene apoyo en lengua de señas.

**Fragmento de entrevista N° 118:.....#6**

...porque la mayoría de los alumnos que tenemos acá son de padres oyentes y muchas veces la sordera se detecta tarde o cuando se detecta no reciben la información necesaria como para traerlos a temprana edad a la escuela, entonces hay todo un retroceso en el niño lamentablemente.



**Fragmento de entrevista N° 119:.....#10**

...lo que pasa que hay niños que ingresaron tarde, entonces tienen menos escolaridad que por ejemplo un niño de tres años que ya ingresa a preescolar. En cambio, ellos capaz que estuvieron en otras instituciones y no se sabía o no habían descubierto qué problema tenían, como me ha pasado acá, recién a los tres años se dieron cuenta que era sordo, entonces ¿cuánto tiempo perdieron? La parte más rica de un niño es hasta los seis años porque ahí son esponjas, en cambio ellos no, yo tengo una niña que va a cumplir ocho y recién el año pasado ingresó y ¿cuánto tiempo perdió?, entonces los tiempos son distintos acá, por eso también los grupos son diferentes. Hay cosas que el niño de siete años logra más rápido o no, depende, porque es más grande, pero ¡si nos ponemos a pensar desde cuándo le falta su lengua!

- **La ausencia de participación de los propios sordos en la propuesta educativa.**

Esto, si bien es evidente que no es para la Escuela N° 197, es una apreciación que realizan algunas maestras en relación a las instituciones educativas.

**Fragmento de entrevista N° 120:.....#19**

Y el obstáculo, un poco pienso que las personas oyentes, no por maldad, pero pienso que de pronto no le dan al sordo toda la oportunidad para que ellos se desarrollen. Va a pasar mucho tiempo, pero fíjate que la mayoría de los maestros son oyentes, directores oyentes, y bueno, es un poco como pasa siempre, es como también pasa con las mujeres, en un gremio de mujeres como es magisterio, que la mayoría somos mujeres, las principales autoridades la mayoría son hombres, y creo que con los sordos pasa lo mismo.

- **El español como obstáculo**

Esta respuesta fue protagonizada por dos informantes calificadas sordas, lo que es claramente contundente en la posición respecto al español.



**Fragmento de entrevista (ya utilizado) N° 99:.....#10**

Los obstáculos, el español como siempre, el idioma español. Lo positivo es la lengua de señas, ahí se pueden entender los conceptos mucho mejor y se puede avanzar mucho más y avanzar en la inteligencia, me enseñan en mi propia lengua y así aprendo mucho más. Los obstáculos, el español, el problema es que al niño cuando es chico ya le dan dos lenguas, le dan la lengua de señas y el idioma español, le dan dos bases entonces el idioma español no avanza y la lengua de señas sí avanza mucho. Es como que fuera una lengua extranjera el español y que la puede aprender en lo básico, entonces es muy difícil.

**Fragmento de entrevista N° 121:.....#11**

Yo siempre discuto con las personas porque por ejemplo, no digo de sacar el español, pero una evaluación debería ser filmada en lengua de señas y hacer la respuesta en lengua de señas. Sí, la escritura en español sí, pero un niño que en lenguaje de señas tiene el concepto totalmente claro pero cuando lo lleva al español no lo hace bien y ahí es cuando pierde la calificación, pierde el puntaje. Entonces no es una cosa justa lo que se está haciendo, porque tiene el concepto totalmente claro en lenguaje de señas, pero cuando lo pasa al español no es tan claro y ahí es cuando pierde, por eso yo preferiría que fuera filmado.

En relación a este último fragmento, se debe señalar que en artículo de La diaria del 16 de noviembre de 2017 se plantea que en el Liceo N° 32 se consagra el derecho del estudiante sordo a ser evaluado en su propia lengua (Castro, 2017).

- **Las discapacidades asociadas.**

En la Escuela N° 197 asisten varios niños que cuentan con discapacidades asociadas a la sordera, lo que genera una sumatoria de barreras y obstáculos a lo educativo.

**Fragmento de entrevista N° 122:.....#1**

Con ser sordo también pueden ser asociadas otras dificultades.



**Fragmento de entrevista N° 123:.....#3**

La existencia de déficits asociados a la sordera, dificultades en el aprendizaje o retardos motrices, requiere mayor esfuerzo en el trabajo y en la grupalidad.

- **La falta de acceso a la información, que tiene la persona sorda.**

Se toma una postura global.

**Fragmento de entrevista N° 124:.....#17**

Es una persona a la que no le llega la información como a todo el mundo, por el oído.

**Fragmento de entrevista N° 125:.....#6**

...a mí lo que me parece es eso, que falta mucha información, falta un poco de concientización también.



## **PARTE 4: Conclusiones**

Luego de haber transitado por este proceso, destaco lo satisfactorio de haber logrado una tesis que ordena las principales representaciones que tienen los educadores de la Escuela N° 197. Del análisis surgen distintos elementos que pueden contribuir a pensar las prácticas educativas en este marco, y se agruparon en tres apartados:

- 1) La representación que tienen los educadores especializados en la educación de personas sordas sobre los sujetos con los que trabajan.
- 2) Los principales nudos, problemas y tensiones que presentan los educadores en su quehacer diario.
- 3) El reconocimiento de elementos que puedan señalarse como específicos de la educación de sordos.

### **Los principales resultados obtenidos en cada categoría son:**

#### **1) Acerca de la percepción de los educadores sobre los niños sordos:**

Una tercera parte aún sigue eligiendo como forma de representar (discursivamente) a los sujetos de la educación por la carencia, por las dificultades y por la discapacidad.

Las dos terceras partes adhieren al enfoque socio-lingüista que presenta al sujeto como posibilidad, centrado en el manejo de la lengua de señas y de una cultura específica.

Esto implica que hay una fuerte tendencia a adherir al modelo de comprensión del sujeto con reconocimiento en sus potencialidades, superando el modelo anterior de base médico-biológico.

- 2) Se obtuvo una aproximación de la situación actual a treinta años de la incorporación de la LSU a la Escuela N° 197, sobre todo en la comprensión de lo que el bilingüismo implica. Se evidenciaron cuáles son las principales tensiones que se



atravesan al asumir una metodología bilingüista en personas sordas. Se advierten distintos tipos de representaciones respecto a donde ubicar las dificultades. Para algunos -la minoría- la dificultad se encuentra en el lugar residual de la enseñanza del español que hoy día tiene la escuela. Para la gran mayoría, esa dificultad está en la incorporación de la Lengua de Señas del Uruguay por parte de los niños y conceptualizan el español como la enseñanza de una segunda lengua. No obstante, este último grupo se muestra conscientes de las dificultades que esto trae, en relación a la inscripción en una comunidad más amplia y dominante que es la parlante en español (lectoescritura y oralidad).

**3) Se identificaron como elementos específicos de la educación de sordos:**

A. La necesidad de una formación específica que cubra los tres niveles: manejo de lengua de señas, manejo de técnicas propias de la enseñanza del español (escrito y oral, este último para los niños que pueden hacerlo) y una formación político-pedagógica de la situación de la comunidad sorda y de sus integrantes.

B. Lo visual como apuesta metodológica clave, tanto para la elaboración de recursos didácticos como para el diseño y la elaboración de textos educativos, para la transmisión de la experiencia y lo vivencial, para la integración de las nuevas tecnologías y para la propia educación.

C. La recursividad para la enseñanza del español escrito como técnica habitual del educador.

D. Las técnicas propias del carácter oral del español (articulación, lectura labial, adiestramiento auditivo y estructuración del lenguaje).

E. La participación de los instructores sordos.

Esto permite afirmar la existencia de una didáctica propia y específica para la educación en personas sordas.



### **Las fortalezas que visualizan los educadores:**

- Escuela específica con tradición en la educación de sordos, con edificio acondicionado para esto.
- Plantel docente comprometido y con ganas de aprender.
- Equipo con algún tipo de capacitación y manejo de LSU.
- Recursos disponibles: Videoconferencia, uso de las tecnologías, elaboración de un libro para el primer nivel.
- Grupos pequeños de estudiantes y la posibilidad del trabajo individualizado.
- Estudiantes con ganas de asistir y saber. Los aprendizajes que se van logrando a diario. Reconocimiento por parte de los estudiantes.
- Centro identificado con la comunidad sorda, la mini comunidad de la escuela. La comunicación con otros.
- La LSU como fortalecimiento educativo, cognitivo y social.
- Los derechos que se vienen conquistando.
- La familia que apoya. El vínculo que se intenta proponer desde la escuela con la familia.

### **Los obstáculos que visualizan los educadores:**

- La familia.
- Las pocas propuestas de capacitación.
- La incorporación tardía en el niño de la LSU.
- La ausencia de participación de los propios sordos en la propuesta educativa.
- La enseñanza del español.
- Las discapacidades asociadas.
- La falta de acceso a la información que tiene la persona sorda.



Para el cierre se considera pertinente plantear nuevamente el problema de investigación que tenía por preguntas: ¿Qué se presenta como específico en la educación de personas sordas? ¿Entienden los docentes que la educación a personas sordas es de menor calidad que la educación de oyentes? Sobre los sujetos: ¿Hay en los docentes una mirada minusválida de los sordos? ¿Cuáles son los principales obstáculos y potencialidades? Sobre las prácticas educativas: ¿Qué propuestas han realizado con resultados positivos? ¿Cómo se planifica y cómo se enseña a un estudiante sordo?

Parece que en mayor o menor medida esta investigación da respuesta a las mismas y que presenta un nuevo aporte en términos de datos e información propia de los responsables educativos de la escuela n° 197, logrando englobar las representaciones de las maestras, equipo de dirección, instructores y profesores, sobre sus estudiantes, sus prácticas profesionales y su mirada particular de la tarea que responsablemente asumen.

A la vez, también importa señalar que esta investigación implicó un proceso largo para la producción de la misma, lo que permitió una rigurosa selección de literatura, una revisión y relectura constante de los marcos referencias, la selección precisa de los datos, el cuidado ético de los participantes de la investigación, y se espera que pueda aportar a seguir pensando la educación en este contexto tan particular.

Por último, interesa dejar planteadas nuevas interrogantes que surgen de la complejidad y las contradicciones evidenciadas permanentemente en los discursos, las prácticas y las diversas conceptualizaciones que refieren a las personas sordas y su educación:

Referente a la discapacidad (la terminología y su conceptualización), algunos la ubican en la persona, otros en el contexto e incluso están quienes deliberadamente prefieren evitar hacer referencia a la misma. Esto trae sus tensiones ya que por un lado plantea una relación oyente- sordo en términos de igualdad pero esto mismo puede tener el efecto de invisibilizar las barreras que el sordo encuentra día a día. Es decir, cómo responsabilizarnos (como Estado y sociedad) para que se desarrollen acciones específicas que brinden oportunidades de igualdad sino advirtiendo que hay diferencias y “desventajas” –discapacidades- en el propio seno de lo social.

En relación al bilingüismo en la educación de los sordos, la investigación plantea una tensión que por ahora no tiene resolución. La misma se plantea en términos de qué tanto de español se le exige o se puede exigir a un estudiante sordo que tiene otra lengua pero que vive inmerso en un mundo de oyentes parlantes.



## PARTE 5: Referencias y Anexos

### 5.1 Referencias bibliográficas

- Asociación de Educadores Sociales del Uruguay. (2009). *Educación Social: Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo. MEC.
- Althusser, L., y Acosta, H. R. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. México.
- Angelino, M. y Rosato, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires–México: Noveduc.
- Arendt, H., Cruz, M. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. DF, México: Editorial The McGraw–Hill.
- Behares, L. y Carro, S. (1993). Evolución y cambio de las actitudes hacia la Educación Bilingüe del Sordo en Uruguay: 1985-1990. Documento de trabajo del Proyecto SYPLU. N°3. Universidad de la República, Montevideo.
- Behares, L. (2006). «Saber y lengua en la educación de sordos». Boletín de Lingüística XVIII/26. Montevideo.
- Benjamin, W. (2003). Experiencia y pobreza. ARCHIVO CHILE, web del Centro de Estudios Miguel Enriquez, CEME, disponible en: <http://www.archivochile.com>
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Camors, J. (2014). *El educador social en Uruguay*. Montevideo: Grupo Magro.
- Castorina, J. (2003). *Representaciones Sociales, Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Castro, L. (2017). La diaria: Recuperado de:



<https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/11/secundaria-presenta-la-propuesta-2017-para-estudiantes-sordos-que-consagra-el-derecho-a-ser-evaluados-en-lengua-de-senas-y-destina-horas-docentes-por-elaborar-contenido-bilingue/>

- Ces (2017). Reformulación para estudiantes sordos Ciclo Básico–Cereso.  
Recuperado de:  
[http://www.cereso.org/uploads/1/3/4/9/13499865/reformulaci%C3%B3n\\_2017\\_1.pdf](http://www.cereso.org/uploads/1/3/4/9/13499865/reformulaci%C3%B3n_2017_1.pdf)
- Fanlo, L. G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben.
- Florian, L. (2017). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752907>
- Foucault, M., y Morey, M. (1990). *Tecnologías del yo: y otros textos afines* (Nº 1 Foucault). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo xxi.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. I La voluntad de saber*. Avellaneda: Siglo XXI, pp. 112–125.
- Foucault, M (2011). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2005) «Acerca de lo inenseñable». En Carlos Skliar y Graciela Frigerio (comps.). *Huellas de Derrida Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante.
- Fryd Schapira, P. y Silva Balerio, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa
- Fryd Schapira, P. y Silva Balerio, D. (2011). *Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación social* (Nº 37.035 370.194). Barcelona: Editorial UOC.
- García Fernández, M. B. (2008). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda*.



- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- Giné, C. (2001, February). Inclusión y sistema educativo. In Actas del III Congreso La Atención Educativa a la Diversidad en el Sistema Educativo.
- Gularte, A. (2014). *Niños sordos hijos de padres oyentes, Comunicación y Relacionamento*. Tesis de Maestría Psicología Social. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/5484>
- Habermas, J. (1989) «Modernidad un proyecto incompleto». En Casullo, Nicolás. El debate modernidad–posmodernidad. Buenos Aires: Punto Sur.
- Hall, S. (1996). «Cuestiones de Identidad Cultural». ¿Quién necesita identidad? En «Cuestiones de Identidad Cultural». Buenos Aires–Madrid: Amorrortu.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5).
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 259, 329.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc Libros.
- Macías–Alonso (2014). *Formación Docente de Educación Especial (área de atención auditiva y del lenguaje)*. Nuevo León.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». *Martinis, Pablo y Patricia Redondo (Comps.) Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: CEM–Del estante, 13–32.
- Melero, M. L. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? Colombia: Educar, (21), 7–17.
- Melich, J. C., y Barcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Paidós.



- Meireiu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homos sapiens Ediciones.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. México: Athenea digital, (2).
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, 27-44.
- Najmanovich, D. (1999). «El lado oscuro de la prevención». Publicado en «Revista Claves en psicoanálisis y medicina». Año IX, 2º Semestre.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Núñez, V. (2002). *La Educación en tiempos de incertidumbre: La apuesta de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2008). En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa.
- Ortega Esteban, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: La educación social la educación escolar. *Revista de educación N° 338. Educación no formal*, (338), 167–175.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las Escuelas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pastore, P. y Silva Balerio, D. (2016). *Martirené. Trazos y legados de una experiencia pedagógica (1969–1976)*. Montevideo. Ed Carlos Álvarez.
- Peluso, L. (2010) «Sordos y Oyentes en un liceo común». Montevideo: Psicolibros.
- Peluso, L. y Val, S. (2012). «Léxico Trelsu: caracterización, aspecto teórico metodológicos del manual de uso». Montevideo: Tradinco.
- Peluso, L., y Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*.



- Peluso, L. (2016). La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26. [www.revel.inf.br/esp].
- Pérez Perera, M. (2014.). *Relaciones de estudiantes sordos con la escritura: lo ficcional escrito en clase de literatura*. Tesis de Maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Repullés, M. (1821). Diccionario de ciencias médicas por una sociedad de los más célebres profesores de Europa / traducido al castellano por varios facultativos de esta Corte. Recuperado de:  
[https://books.google.com.uy/books?id=xhrWDXdlbdYC&pg=PA223&lpg=PA223&dq=el+sordo+como+idiota&source=bl&ots=8SIMSIIIp&sig=\\_HOn376NBvxsdKGXd601U9k\\_6Xo&hl=es-419&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=el%20sordo%20como%20idiota&f=false](https://books.google.com.uy/books?id=xhrWDXdlbdYC&pg=PA223&lpg=PA223&dq=el+sordo+como+idiota&source=bl&ots=8SIMSIIIp&sig=_HOn376NBvxsdKGXd601U9k_6Xo&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=el%20sordo%20como%20idiota&f=false)
- Rodríguez, C. (2016). Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia. Montevideo. Azafrán.
- Rodríguez Nebot, J. (2004). *Clínica Móvil: el socioanálisis y la red*. Montevideo: Multiplicidades.
- Rodríguez Nebot, J. (2010). *Clínica y Subjetividad*. Montevideo: Multiplicidades.
- Sánchez, C. (2005). Lengua de Señas Colombiana *Revista Educación* 29(2), 217–232.
- Sánchez, C. (2014). Los sordos una comunidad secuestrada. Recuperado de:  
[http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sanchez\\_Carlos\\_Secuestro\\_2014.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Sanchez_Carlos_Secuestro_2014.pdf)
- Sautu, R y Wainerman, C. (2001). *La trastienda de la investigación*. 3ª edición Buenos Aires: Lumiere
- Saviani, D. (1987). Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. *Revista Argentina de Educación*. Vol. 5, Nº 8 (1987 jun.), p. 9–23.
- Skliar, C., Massone, M. I., y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 18(69–70), 85–10.



- Skliar, C. (1997a). La educación de los sordos. *Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.
- Skliar, C. (1997b). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. *XX Reunião Anual do ANPED, Associação Nacional de Pesquisadores em Educação*. Mendoza: EDIUNC.
- Skliar, C. (1997c). Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos. Mendoza: EDIUNC.
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação*, 8.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. *Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php>.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11–22.
- Torrijo, M. L. (2005). *La educación de las personas con sordera: la Escuela Oralista española* (Nº 43). Universitat de València.
- Vergara–Ciordia, J. (2002). *Marco histórico de la educación especial*. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/8053>



## 2.1. Aprobación del Comité de Ética

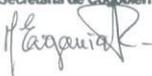
Montevideo, 13 de Mayo de 2015.

En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de Tesis "**Representaciones de los docentes sobre los estudiantes sordos**", a cargo de Sergio Vulcano, Maestría en Psicología y Educación.

El Comité considera que: debe separar consentimientos, hacer uno para sordos otro para oyentes. En la hoja de información como en el apartado de consideraciones éticas, debe profundizar en los riesgos y beneficios. Se solicita recortar consentimiento (*no se repite la hoja de información, se resume*).

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución solicitando que se modifiquen las observaciones realizadas.

Pase a notificación de Sergio Vulcano (responsable del proyecto).

**EUGENIA ROSANO**  
PASANTE DE UTU  
Secretaría de Codominio  


  
PIANA BACCI

  
SERGIO VULCANO

  
CLARA NETTO



## 2.2. Nota de información para participantes de la investigación

Esta nota tiene por fin detallar a los participantes–entrevistados de la investigación los objetivos y metodología de trabajo planteados para desarrollar dicho proyecto. La investigación se enmarca en la Facultad de Psicología, específicamente en la Maestría en Psicología y Educación, y tiene como principal finalidad dar cuenta de la visión de las maestras y maestros (personas adultas que se encuentren en rol educativo en la escuela, incluyendo a los instructores) respecto a los estudiantes sordos, a los cuales se orienta la planificación de las tareas educativas. Con este fin se entrevistará a los profesionales, buscando indagar respecto a los preceptos, ideas y acuerdos que se dan en esta particular educación.

- Objetivo general:

Investigar la percepción de los docentes sobre los estudiantes sordos.

- Objetivos específicos:

- d) Indagar los paradigmas educativos en la historia de la enseñanza primaria de sordos y sus correspondientes construcciones de estudiante sordo.
- e) Analizar las concepciones actuales de la educación de los sordos y ver si estas se ven influenciadas por las concepciones de sordera.
- f) Identificar aspectos específicos de la educación de estudiantes sordos

- Técnicas metodológicas:

- a) Entrevistar a docentes que trabajaron en los diferentes paradigmas educativos:
  - i) Periodo oralista (1910–1986); ii) Periodo de transición (1987–2001).Duración aproximada: una hora.
- b) Entrevistar a docentes del actual ejercicio profesional:
  - i) Maestras oyentes y sordas, ii) Instructores sordos y actores de diferentes experiencias educativas y formaciones.Duración aproximada: una hora.

En el caso de que la persona a entrevistar sea sordo/a se contará con interprete para asegurar el entendimiento, tanto de esta nota informativa, del consentimiento informado y en la entrevista propiamente, pudiéndose utilizar, en caso de que así lo autorice el entrevistado,



una videograbación. En el caso de las personas oyentes se solicitará el uso de grabadora de audio, y en caso de no estar de acuerdo se podrá efectuar sin el dispositivo de grabación.

Sobre las consideraciones éticas de la investigación, se aclara que este proceso no tiene riesgos para las personas participantes de percibir daños en sus posibilidades psíquicas, físicas, morales, laborales o intelectuales referidas a la investigación y sus posibles publicaciones. En este caso será revisada y previamente autorizada por los participantes. Estos pueden cancelar su participación en cualquier momento del proceso y denegar que la información que brindaron a la investigación sea utilizada. Se preservará el anonimato y su participación va a ser claramente estipulada en un consentimiento libre e informado, donde se detallará el tema de la investigación, el objetivo, su metodología, el uso de la información que brinden los participantes, los potenciales riesgos, siendo siempre la voluntad un hecho revocable. Es intención de esta investigación respetar la integridad de las personas que participen, atendiendo sus requerimientos particulares. En caso de no querer participar, su decisión será siempre respetada en su integridad.

Desde ya, agradezco su colaboración y espero que la investigación pueda ser un aporte significativo para la temática que nos convoca e interesa.

Saluda atte.,

Sergio Vulcano/4.053.139-0

Datos de contacto: Sergio Vulcano/Celular 099134551/e-mail [svulcano@gmail.com](mailto:svulcano@gmail.com)



### **2.3. Consentimiento informado para participar en un estudio de investigación (para personas oyentes)**

- Investigador: Sergio Vulcano (099134551–svulcano@gmail.com)
- Marco institucional: Maestría Psicología y Educación–Facultad de Psicología–UdelaR
- Título: Las Percepciones docentes acerca de los estudiantes sordos

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio, y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

El presente estudio de investigación tiene como objetivo profundizar el conocimiento acerca de las representaciones de quienes asumen rol educativo con estudiantes sordos.

Asimismo se procura:

- A. Identificar los paradigmas educativos en la historia de la enseñanza primaria de estudiantes sordos y sus correspondientes concepciones de sujeto como estudiante sordo.
- B. Investigar las concepciones actuales de la educación de los sordos y ver si estas se ven influidas por las concepciones de sordera.

En caso de aceptar participar en el estudio se le realizarán algunas preguntas sobre su práctica educativa.

Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.

No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted en caso de no aceptar la invitación.



Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, —aun cuando el investigador no se lo solicite—, pudiendo informar o no las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.

En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre este al investigador responsable.

La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada entrevistado, será mantenida en estricta confidencialidad por el investigador.

Usted también tiene acceso al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la UdelaR, en caso de que tenga dudas sobre sus derechos como participante del estudio, a través de algunos de los integrantes que conforman dicho Comité.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que forma parte de este documento.

Yo, \_\_\_\_\_, he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar

**Firma del entrevistado.**

**Firma del entrevistador**

**Montevideo,** \_\_\_\_\_



## **2.4 Consentimiento informado para participar en un estudio de investigación (para personas sordas)**

*Investigador: Sergio Vulcano (099134551 - [svulcano@gmail.com](mailto:svulcano@gmail.com))*

*Marco institucional: Maestría Psicología y Educación-Facultad de Psicología- UdelaR*

*Título: “Las Percepciones docentes acerca de los estudiantes sordos”*

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

1.- El presente estudio de investigación tiene como objetivo analizar las representaciones de maestros e instructores sobre sus estudiantes sordos.

2.- En caso de aceptar participar en el estudio se le realizarán algunas preguntas sobre su práctica educativa.

3.- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria. No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación. Puede retirarse en el momento que lo desee, pudiendo informar o no, las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.

En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable. Se le pedirá que participe de una entrevista de aproximadamente una hora. La información obtenida en este estudio, será mantenida en estricta confidencialidad por el investigador.

Usted también tiene acceso al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la UdelaR en caso de que tenga dudas sobre sus derechos como participante del estudio a través de algunos de los integrantes que conforman dicho Comité.



Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que forma parte de este documento.

**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, \_\_\_\_\_ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar

**Firma del entrevistado**

**Firma del entrevistador**

**Montevideo,** \_\_\_\_\_



## 2.5. Solicitud de información al IPES

Montevideo, 13 de setiembre de 2017

IPES

Directora Alejandra Capocasale

Presente

Mi nombre es Sergio Vulcano, de CI 4053139-0, y soy estudiante de la Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Estoy llevando adelante una investigación sobre la Educación de Sordos. En relación a esta ya se realizó el trabajo de campo, y del análisis de datos surge la importancia de la formación específica, mencionando varios informantes calificados la realización de cursos en el IPES.

La solicitud consiste en tener la información de los Cursos de Especialización, Sensibilización u otras características, dedicados a la educación de personas sordas, que se han dictado en su institución, tipos (tiempo/horas), población a quienes estaban dirigidos y años en que se llevaron a cabo.

Desde ya muchas gracias por atender esta solicitud, quedando a la espera saluda atentamente,

Sergio Vulcano

099134551

[svulcano@gmail.com](mailto:svulcano@gmail.com)

