

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Devenir del concepto discapacidad en los procesos de
transformación educativa para las personas sordas en Rocha**

Emilia Mercedes Píriz Perla
Tutora: María José Beltrán Pigni

2017

“Hay demasiada ausencia del otro en nosotros”

Carlos Skliar

Agradecimientos

A Mamá, quién me ha sabido sostener, aguantar y abrazar en este y en todos mis procesos,

a mis *Perlitas*, guerreras de la vida de quienes aprendo cada día.

A mi gran *Tribu*, quienes en el cotidiano son fieles acompañantes,

a mis grandes y enormes *amigas* de la vida, las de allá y las de acá, las del corazón.

A mi familia hermosa, compañero incondicional en mi ruta

y mi gran **TABARÉ**, inspiración total de mis días...

¡GRACIAS!

Resumen

En el trabajo se exploran las transformaciones en el concepto de discapacidad y como estas determinan una serie de cambios en la formas de enseñanza en la escuela pública para personas sordas en la ciudad de Rocha, Uruguay.

Para ello se abordaron los conceptos de discapacidad y educación de forma abstracta, para luego describir el surgimiento de la comunidad sorda en el Uruguay, su identidad y su inserción en el ámbito educativo, considerando la enseñanza bajo los diversos modelos existentes de enseñanza-aprendizaje para las personas sordas.

A partir de ello se analizó, a través de los insumos teóricos antes expuestos y de los relatos de los actores directamente involucrados, las transformaciones que se han llevado a cabo en la enseñanza para las personas sordas de esta ciudad y la correspondencia que tiene con el devenir del concepto de discapacidad.

Palabras claves: Discapacidad, Educación, Personas Sordas

Indice

Introducción	pág. 5
Capítulo I: Una suspensión en las abstracciones elegidas	pág. 9
Capítulo II: Particularidades materializadas en concreciones.....	pág. 19
Capítulo III: El devenir institucional desde las subjetividades.....	pág. 29
Consideraciones finales	pág. 43
Referencias bibliográficas	pág. 45

Introducción

El presente documento se constituye como la monografía final de grado, enmarcada y exigida en el Plan 2009 para el egreso de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

El objetivo es exponer el devenir del concepto de *discapacidad* para luego describir y analizar el correlato que se proyecta de éste en las formas de enseñar y en la situación de una escuela en particular.

El interés por el tema elegido refiere a la experiencia que la estudiante tiene relacionada con el área discapacidad. Este viene arraigado al proceso de práctica pre- profesional que se llevó a cabo en la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR) en Montevideo, en el marco del Proyecto Integral “Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social”. Este proceso permitió comprender la falta de visibilidad real que sobrellevan las personas en situación de discapacidad y la persistencia de las barreras comunicacionales que han convivido históricamente entre las personas sordas y las personas oyentes en el Uruguay.

Se considera que esta investigación es relevante por la temática que aborda, en la medida en que recoge la voz de los sujetos en diferentes momentos claves de transformación de las categorías de análisis y brinda información relacionada a una población minoritaria. Se pretende dimensionar la importancia de la lengua de señas en la construcción identitaria de los/as niños/as sordos en el marco de una educación inclusiva como derecho humano fundamental.

Este documento monográfico tiene como objetivo general, explorar las transformaciones en el concepto de *discapacidad* y cómo estas determinan una serie de cambios en las formas de enseñanza en la escuela pública para personas sordas en la ciudad de Rocha, Uruguay.

Como objetivos específicos se plantearon:

- Dar cuenta del devenir del concepto de *discapacidad* y su vinculación con la educación, entendida como derecho humano fundamental.
- Describir el surgimiento de la comunidad sorda en el Uruguay, su identidad y su

inserción en el ámbito educativo, considerando la enseñanza bajo los paradigmas del Oralismo y del Bilingüismo.

- Analizar las transformaciones en la enseñanza para las personas sordas en la ciudad de Rocha.

Para la aproximación al tema de estudio seleccionado se consideró apropiado utilizar una metodología de corte cualitativa, ya que la misma permite comprender la realidad social desde la perspectiva de los propios sujetos involucrados:

La ciencia trata de problemas de biografía, historia y de sus intersecciones dentro de estructuras sociales (...) Sin el uso de la historia (...) el investigador social no puede enunciar adecuadamente los tipos de problemas que deben ser ahora los puntos de orientación de sus estudios" (Mills *apud* Valles, 1997: 110).

Se realizó una revisión bibliográfica como forma de tener insumos para el abordaje de la temática. Para recoger las percepciones de los actores institucionales involucrados se recurrió a la técnica de la entrevista, ya que se pretende conocer la subjetividad de las personas. Las mismas son "encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras" (Taylor y Bogdan *apud* Valles: 1997; 40). A través de ellas se lograron situaciones de intercambio recíproco, donde el entrevistado en una situación de interrelación con el otro, se encontró reconstruyendo su propia realidad. Según la clasificación que realiza Patton (en Valles, 1997) en torno a los tipos de entrevista, se identifica que en esta investigación se llevaron a cabo entrevistas estandarizadas abiertas "caracterizadas por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta" (Patton *apud* Valles: 1997; 180). Se realizaron cinco entrevistas abiertas a actores directamente involucrados con el aula para niños/as sordos de la Escuela N°1 de la Ciudad de Rocha. Los mismos son profesionales que han trabajado en esta escuela en diferentes momentos clave de la historia de la educación para las personas sordas de ese departamento.

Para la realización de esta exploración se eligió un marco teórico metodológico que considera el Análisis Institucional, referenciado a partir de Lourau, quien delimita el siguiente concepto:

Una norma universal (...) es designada institución. (...) formas sociales visibles por estar dotadas de una organización jurídica y/o material; una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país, son denominadas instituciones. (...) El concepto de institución no tiene el mismo contenido. ¿Significa esto que lo abarca todo, y es por ello confuso e inutilizables? Es más exacto decir que, analizando dialécticamente, se descompone en sus tres momentos: universalidad, particularidad, singularidad (Lourau, 1991: 9-10).

La lógica de exposición utilizada es la que, en coherencia con la lógica de investigación sigue los movimientos de *descomposición dialéctica*, a saber: *universal, particular y singular* desarrollados en tres capítulos. Se pretendió partir de las concepciones más abstractas para finalmente plasmar la realidad singular de los relatos, en un análisis crítico reflexivo.

En el primer capítulo se analizan las categorías *Discapacidad, Derechos humanos y Educación* desde un momento *Universal*. Este refiere a “la unidad positiva del concepto. Dentro de ese momento el concepto es plenamente verdadero, vale decir, verdadero de manera abstracta y general” (Lourau, 1991:10). La profundización del análisis introduce la especificidad de la discapacidad auditiva y los procesos de integración-exclusión-inclusión del ámbito educativo.

El segundo capítulo, momento particular de análisis,

expresa la negación del momento precedente (...). Toda verdad general deja de serlo plenamente tanto pronto como se encarna, se aplica en condiciones particulares, circunstanciales y determinadas, vale decir, dentro del grupo heterogéneo y cambiante de individuos que difieren por su origen social, edad, sexo, estatus (Lourau, 1991:10).

El mismo trata de la comunidad sorda, su identidad y la inserción de las personas sordas el ámbito educativo, considerando la enseñanza bajo los paradigmas del Oralismo y del Bilingüismo. Se avanza en el momento de las instituciones de estudio desde un análisis del devenir histórico de las mismas en el Uruguay.

En el último capítulo se abordó el momento singular: “es el momento de la unidad negativa, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal” (Lourau, 1991: 10). Por tanto, hace referencia a la Escuela N° 1 “José Pedro Ramírez” de la ciudad de Rocha, estudiando a través de los analizadores identificados en el campo empírico - *subjetividades de los docentes* - y a la luz de las categorías teóricas expuestas en los capítulos anteriores, cómo fue cambiando el concepto de discapacidad y los métodos de enseñanza para las personas sordas.

Por último se buscó a través de las reflexiones finales, plasmar las consideraciones que fueron surgiendo en el transcurso de la elaboración del documento.

Capítulo I: Una suspensión en las abstracciones elegidas

En este primer capítulo se presentan las instituciones discapacidad y educación como elementos conceptuales del momento universal del análisis institucional. Las mismas adquieren un grado de abstracción y son comprendidas como normas universales que manifiestan formas de ser y estar en la sociedad; comportamientos, hábitos, costumbres; impuestos y contruídos socialmente. Por consiguiente, se desarrolló el devenir del concepto de discapacidad y su vinculación con la educación como dispositivo de control y vigilancia en las sociedades modernas.

En el proyecto de la modernidad se fundan modos de pensar y de vivir legitimados a través del uso de la razón, este pensamiento garantiza el progreso y el orden en los hombres,

la modernidad es el momento de emergencia del gobierno y de la gubernamentalidad – gobierno como el poder que se ejerce sobre los individuos y no como el dominio del Estado-. La modernidad instituye una asociación demoníaca entre el “juego de la ciudad” (totalizador, sobre la población) y el “juego del pastor” (sobre el individuo). En una y otra definición surge con meridiana claridad la relación entre modernidad y la búsqueda obsesiva de clasificaciones, entre modernidad y poder, entre modernidad y orden (Foucault, 1997: 113).

Este período histórico surge a partir de un conjunto de cambios intelectuales, sociales y culturales, y promueve tornar a los sujetos dóciles y útiles a los nuevos modelos de producción. Es así que “la conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de exclusión, cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar” (Foucault, 2008: 1992: 13) determinando un imaginario de la *normalidad*.

Es recién a partir del siglo XIX que Normalidad se constituye como un concepto potente en el establecimiento de demarcaciones entre lo Mismo y lo Otro, y que incluye bajo la denominación de anormales a grupos cada vez más numerosos de los que pueden ser agrupados como el resto, de lo que no somos nosotros (Angelino y Rosato, 2009: 46).

El cuerpo es transversalizado por líneas demarcatorias entre lo *normal* y lo *anormal* conformando un imaginario de inclusión desde un nosotros, diferente a los otros. Lo *anormal* y *patológico* es todo aquello que se aparta de los límites de lo denominado normal y adquieren una acepción negativa. Todo lo considerado por la sociedad como normal y anormal; bueno y malo, sano y enfermo es parte de una ideología, *la ideología de la normalidad*.

La ideología de la normalidad opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él, es su imagen velada, su expresión negativa siendo siempre necesaria la corrección normalizadora, por ello la anormalidad es el otro de la norma, el desvío es el otro de la ley a cumplir, la enfermedad es el otro de la salud (Angelino, et al., 2009: 90).

Retomando los aportes de Althusser (1969: 43), “la ideología es una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia”. Según este autor, la ideología sirve a la reproducción de la “sumisión” de la sociedad a las reglas del orden establecido, a las reglas de la clase dominante. Destaca que todos los individuos viven espontánea y naturalmente en la ideología, en tanto

el hombre es por naturaleza un animal ideológico, (...) el individuo es interpelado como sujeto (libre) para que se someta libremente a las órdenes del Sujeto, por lo tanto para que acepte (libremente) su sujeción, por lo tanto para que cumpla solo los gestos y actos de su sujeción. No hay sujetos sino por y para la sujeción. Por eso, marchan solos” (...) es necesario que sea así, para que las cosas sean como deben ser (...) para que la reproducción de las relaciones de producción sea asegurada cada día (Althusser, 1969: 44-45).

Por lo tanto, los individuos como *sujetos-sujetados*, viven su ideología y la reproducen necesariamente conscientes de ello, dotándolos de normas, principios y formas de conducta pero no de conocimientos sobre la realidad: “La ideología no nos dice qué son las cosas sino cómo posicionarnos frente a ellas y, desde este punto de vista, no proporciona conocimiento” sino únicamente saberes” (Angelino, et al., 2009: 81). De esta forma, dentro del proyecto moderno de las sociedades occidentales y su ideología, se encuentra la hegemonía imponiendo mecanismos disciplinadores para corregir, enseñar lo que se debe y como se

debe transmitir, y es la ideología de la normalidad quien establece lo normal como lo que se debe y lo anormal como aquello inválido en relación a la norma.

la normalidad y su ideología normalizadora son una construcción, en un tiempo y en un espacio determinado, fruto de ciertas relaciones de desigualdad que permite a un grupo instalar ciertos criterios para delimitar qué es y que no es, es decir criterios hegemónicos, que aparecen como únicos e incuestionables (Kipen *apud* Angelino, et al., 2009; 65).

Según Foucault, la constitución de conceptos tales como lo *normal* y *anormal* han tenido su correlato en relación a ciertos dispositivos tales como: la familia, la sexualidad, la cárcel, la escuela, el hospital, el manicomio, entre otros. El concepto de *anormal* surge en el siglo XIX, y la norma “portadora de pretensión de poder. No es simplemente y ni siquiera un principio e inteligibilidad; es un elemento a partir del cual puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio de poder” (Foucault, 2007:57). Es así que todos aquellos que no se encuentren amparados bajo los estándares de normalidad adquieren un carácter de inferioridad frente a *los normales, los útiles, los eficientes*. El anormal fue constituyendo un grupo a ser vigilado, controlado, curado, rehabilitado a fin de lograr su normalización.

Por consiguiente, la lógica de clasificación y demarcación de quienes son *normales* y quienes *anormales*, ha llevado a un re-nombramiento permanente: *inválidos, limitados, con capacidades diferentes, minusválidos, deficientes, discapacitados*, entre otros tantos adjetivos. Éstos responden a la ideología bajo mecanismos de control, por lo que tienen para cada cual, para cada etiqueta, un mecanismo o dispositivo: “El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo.” (Foucault, 2003: 125). Entonces, el cuerpo enseñado, castigado y vigilado por la sociedad va marcando movimientos normales de actuar y sentir, de caminar y de comer, de rendir y trabajar. Por lo tanto, completo y útil ha de ser el cuerpo que se va enseñar, se va a adiestrar, debe ser enseñado y corregido en sus desviaciones, disciplinado de forma tal que adquiera utilidad a la sociedad. Para que el individuo sea considerado normal, debe ser y actuar como la mayoría, como la totalidad homogénea: “Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, expulsado a “territorios de exclusión” (Angelino, et al., 2009; 24).

Es momento de introducir entonces la institución discapacidad, que en tanto categoría de análisis del presente trabajo, refleja un ejemplo de lo expresado anteriormente respecto a quienes no son incluidos dentro de la categoría de normalidad y son, por ende excluidos, son los otros. Los mismos van a responder a aquello que debe ser primero que nada separado, luego curado, rehabilitado, diferenciándose de lo sano, lo normal, lo que está bien, lo correcto. “anclada en los desarrollos funcionalistas, la discapacidad es pensada en términos de tragedia personal o de desviación social” (Vallejos, 2008:3).

Por consiguiente es posible identificar como todos los integrantes del colectivo social tendrán su lugar en uno u otro parámetro: sanos-enfermos, normales-anormales, incluidos-excluidos. Para hablar de inclusión es necesario referir a su par dialéctico, a su opuesto complementario, Míguez retomando a Nascimento plantea:

la exclusión como un proceso social de no reconocimiento del otro, de rechazo o de intolerancia, de no reconocimiento de derechos que le son propios al otro. (...) en el reconocimiento de que el “otro” es un semejante, una persona con derechos y, sobre todo, con derecho a ampliar sus derechos (Míguez, 2009: 35).

En cambio, parafraseando a Míguez, et. al. (2015), quienes introducen la distinción entre inclusión e integración, refieren a que la inclusión introduce la idea de reconocimiento del otro, en tanto que se deben transformar las estructuras, las sociedades, previendo estar organizadas “de tal manera que pueda ser receptiva de la persona en situación de discapacidad” (Míguez, et.al, 2015: 19). El otro contrapuesto, la integración, toma como punto de mira la *normalidad*, requiere que el sujeto concreto sea quien haga los cambios necesarios para adaptarse y encontrar su lugar en la sociedad.

Existen diversas posturas teóricas en el devenir histórico de la discapacidad. Desde la ideología de la normalidad, la discapacidad es una categoría que clasifica a los sujetos que están fuera de la norma. Esta clasificación es realizada en el marco de relaciones de poder asimétricas,

Un problema que afecta a los individuos, un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía – con un fin correctivo- cuyos agentes intervienen para normalizar (Vallejos, 2006:3).

Desde esta perspectiva la conciencia de la normalidad actúa como legitimadora de la exclusión y es ésta “la que genera discapacidad y no a la inversa” (Angelino, et al., 2009; 76).

se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización —y, esto significa, en definitiva—, supeditarla a que la persona logre asimilarse a los demás —válidos y capaces— en la mayor medida de lo posible (Palacios, 2007:66).

Por consiguiente, el individuo es considerado un objeto a ser sometido a recuperación a efectos de que sea productivo al orden económico y coherente con el orden socio-político. Es este modelo llamado médico individualizador que considera que los individuos deben poder ser funcionales al sistema que crea y reproduce permanentemente. Se debe ser capaz de portar cuerpos rentables que sustenten el sistema capitalista; sistema que plantea a los cuerpos diferentes como un problema, un problema individual que generado desde un colectivo que instala lo considerado normal diferenciando el *nosotros* de los *otros*. Como lo plantean Silva y Míguez:

Puede ser excéntrico pertenecer a un grupo social o cultural en el que el cuerpo exteriorice esa expresión de pertenencia. Ahora, no es excéntrico, sino depositario de desafiliación, un cuerpo con un brazo (en vez dos) con ojos que no ven, con oídos que no escuchan o con un nivel intelectual que no alcanza los parámetros europeos con los que se mide a los niños de América Latina (Silva y Míguez, 2012: 81).

Es ese cuerpo individual dañado valorado como negativo, un cuerpo “fallado” con relación a la norma, que desviándose en cantidad y calidad permite calificar a los individuos a partir de un diagnóstico que es establecido por el discurso médico.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) desde 1980, identifica la concepción de discapacidad como una clasificación que gira en torno al concepto de

enfermedad y en la dificultad que ésta presenta con respecto a la capacidad del individuo para desempeñar las funciones y obligaciones que socialmente se esperan de él. Coloca a la discapacidad como una condición de salud negativa y a pesar de incluir progresivamente una perspectiva más psico-social en el devenir de la misma, la sigue identificando como “un término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción de un individuo (“condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (OMS-CIF, 2001: 206). Ya desde esta concepción se comienza a visualizar un reconocimiento de que existen restricciones en el entorno donde viven, que provocan la creación de barreras para las actividades y para la participación de las personas que tienen alguna discapacidad, pero se continúa haciendo énfasis en lo que tiene que ver con el déficit, con lo que al individuo le falta y ha de ser corregido y encausado a los cánones de la normalidad y según Vallejos dicho modelo entiende a la discapacidad:

como un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de la deficiencia de cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y pedagogía –con un fin correctivo- cuyos agentes intervienen para normalizar (Vallejos, 2006: 3).

Se adopta así, “...una posición teórica acerca de la discapacidad que de algún modo da por sentado que ese otro tiene “individualmente” una dificultad, que es material, tangible e incorregible” (Angelino, et al., 2009: 3). La deficiencia representa la desviación de alguna norma en el estado biomédico del individuo, desde el punto de vista del rendimiento funcional y conlleva a la categorización, estigmatización de acuerdo a lo que le falta.

A continuación la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) reconoce que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencia y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en la igualdad de condiciones con las demás” (CDPD, 2007, inciso E). Con respecto a esto y en lo que refiere a las definiciones sobre la discapacidad que han ido variando, avanzando en términos de construcción de

dicho concepto, es posible visualizar una aceptación de que el entorno no está creado para la realidad de personas en situación de discapacidad, pero no hace referencia a la existencia de una sociedad y un Estado que le da forma y más allá a un sistema de producción que lo crea y reproduce permanentemente.

En contraposición a lo expuesto anteriormente, el modelo social es una postura crítica hacia el modelo médico hegemónico. El mismo refiere a que se debe pensar la realidad en su complejidad y visualizar la discapacidad como una producción social en permanente construcción. Considerando el aporte de Vallejos, la discapacidad se presenta como,

una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado (Vallejos *apud* Angelino et al, 2006: 51).

Desde esta perspectiva lo que se pretende es negar la condición de deficiencia como productora de discapacidad y comenzar a visualizar al entorno como generador de la misma, ya que es la sociedad la que discapacita y es el contexto de la persona en situación de discapacidad el que no está dado para que se pueda producir su pleno desarrollo, existiendo barreras que impiden la autonomía y el libre desenvolvimiento de ésta. Es decir, los problemas que acarrea la discapacidad son producciones sociales originadas en las relaciones de desigualdad social y en este sentido, la noción de adaptación como transformación, hace referencia a la sociedad y no a los individuos y la distingue completamente de la perspectiva desde de la deficiencia y la enfermedad. En palabras de Skliar:

Es necesario invertir aquello que fue construido como norma, como régimen de verdad y como problema habitual: comprender el discurso de la deficiencia, para luego revelar que el objeto de ese discurso no es la persona que está en sillas de ruedas o el que usa un aparato auditivo o el que no aprende según el ritmo y la forma como la norma espera, sino los procesos sociales, históricos económicos y culturales que regulan y controlan la forma acerca de cómo son pensados e inventados los cuerpos y las mentes de los otros (Skliar, 2000: 3).

Retomando aquí lo expuesto anteriormente respecto a los pares dialécticos integración-inclusión-exclusión, se reconoce cómo “el concepto de inclusión es propio del modelo social de la discapacidad, mientras que el de integración es propio del modelo médico.” (Míguez, et.al,2015: 19). Mientras la integración trae consigo la idea de rehabilitar a los sujetos, quienes deben cambiar sus estructuras para no quedar por fuera de lo establecido, la inclusión reconoce la diversidad humana en sus más variadas formas intentando superar posibles desigualdades.

En lo que respecta a nuestro país en el año 2010, el Artículo 2 de la Ley 18.651 establece que:

Se considera 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.

Se visualiza que la normativa existente en el país se encontraría transversalizada por el modelo médico, definiendo a la discapacidad vinculada a la presencia de una deficiencia y relacionándola con la idea de rehabilitación. Es de suma importancia destacar aquí que la discapacidad no sólo tiene que ver con un fenómeno biológico, tampoco que es una condición a curar, completar o reparar, sino que es una condición en donde se ponen de manifiesto diversos aspectos, tanto psicológicos, sociales, culturales e históricos. Actualmente ya no se define como una cuestión de salud o de rehabilitación, sino de Derechos Humanos. En este sentido, se adopta el término *persona en situación de discapacidad* apuntando a que la discapacidad es una situación provocada en la interacción entre la persona, sus características, el medio físico y social que no está habilitado para la diversidad propia de la naturaleza humana.

A continuación es momento de hacer referencia a la discapacidad auditiva, la cual no se nota hasta que la persona oyente intenta entablar un diálogo y percibe una limitación en la comunicación, ya que hablan distintas lenguas (la lengua de señas, -lengua natural del sordo- y lengua oral -lengua natural del oyente-) y es ante esta diferencia percibida y en la búsqueda por homogeneizar a la sociedad, es que surgen “alternativas”, “soluciones” al supuesto “problema” de la sordera. Así, la sordera es vista como una deficiencia, una patología, y al sujeto sordo

como un paciente merecedor de una rehabilitación adecuada para compensar su falta (la audición), logrando las condiciones “normales”, las del sujeto oyente. “(...) seguir analizando la discapacidad desde la perspectiva médica y pedagógica obtura la oportunidad de una mirada más compleja, reafirma prácticas correctivas y legitima discursos normalizadores de los sujetos discapacitados” (Vallejos, 2005: 31). Por consiguiente, se plantea el mismo debate teórico-metodológico si se percibe la discapacidad en tanto modelo social, donde la persona sorda se encuentran en situación de discapacidad con relación a los oyentes, ya que viven en un mundo que, como lo plantea Míguez (1997), “fue hecho para los oyentes”, siendo de esta forma el entorno la que discapacita a la persona sorda al no adquirir la lengua de señas para su relacionamiento y si promulgar, incentivar y reproducir alternativas y soluciones a lo que no tienen, a lo que le falta a estos otros.

Como se ha señalado con anterioridad, las medidas disciplinadoras que responden a la ideología de la normalidad pretenden reparar aquello que va contra el orden establecido. Es así que surgen la más amplia gama de instituciones encargadas del disciplinamiento y del control social (educación y salud) que tienen como principal objetivo controlar, disciplinar, castigar y rehabilitar a las personas, haciendo cumplir el *status quo* impuesto socialmente, teniendo presente el par normalidad - anormalidad. La institución clave y que se desarrollará en el presente trabajo es la educación, la cual asegurará el establecimiento, perpetuación y reproducción del orden normal hegemónico e identificará y reparará lo que no nivela en los márgenes de la normalidad. Esta institución delegará “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas” (Foucault, 2005: 141). Se identifica entonces un método general y normativo desplegado por la escuela, quien conforma parte del espacio para la implementación de la vigilancia, la disciplina y el castigo. La escuela como construcción de los Estados tiene como fin el orden social ejerciendo una cuota de poder social sobre los sujetos. La implementación de una educación diferencial de educación común y educación especial, establece que la Escuela Especial es quien concentra a los niños considerados *anormales*, *inválidos* y *discapacitados*, a

esos *otros*, diferentes de *nosotros*; y profundiza la estigmatización proveniente del re-nombramiento, de la clasificación y demarcación.

En este capítulo se desarrollaron los conceptos de discapacidad y educación como instituciones abstractas. Se logró identificar cambios relevantes en lo que respecta al devenir del concepto de discapacidad. En tanto los dos modelos contrapuestos, el médico individualizador y el modelo social, fue posible visualizar como el modelo social cuenta con una mayor impronta en las sociedades modernas, ya que define a la discapacidad como una situación provocada en la interacción entre la persona, sus características, el medio físico y social, que no está habilitado para la diversidad propia de la naturaleza humana.

Capítulo II: Particularidades materializadas en concreciones

En el capítulo que antecede se desarrolló desde el análisis institucional en su forma universal los conceptos de discapacidad y educación. A continuación, este segundo capítulo refiere al momento particular y “expresa la negación del momento precedente (...) Toda verdad deja de serlo plenamente tan pronto como se encarna, se aplica en condiciones particulares, circunstanciales y determinadas” (Loureau, 1991:10). Por lo tanto se desarrollarán conceptos que hacen referencia a la discapacidad auditiva, la comunidad sorda y su educación.

En el contexto uruguayo es a partir del año 2012 que se cuenta con datos oficiales sobre la población con discapacidad, cuando se incorpora la variable en el Censo Nacional del año 2011. De allí se desprende que 118.894 personas presentan dificultades para oír, estando comprendidos diferentes grados de pérdida auditiva (personas con alguna dificultad, mucha dificultad y quienes no pueden oír). De la totalidad antes mencionada 25.771 son personas que se ubican entre los 0 a 75 años o más de edad y que presentan mucha dificultad y/o no tienen audición (INE, 2011).

Como se ha hecho referencia con anterioridad, respecto a las concepciones que existen sobre el concepto de discapacidad, también es posible visualizar cómo históricamente han existido y preexisten diferentes perspectivas respecto a la discapacidad auditiva. Por un lado, la perspectiva clínica médica define la sordera como una patología, centrada en el déficit y en la terapéutica para curar, repara y corregir lo diferente, lo anormal, la pérdida auditiva. “Los sordos, como otros tantos grupos humanos son definidos sólo a partir de sus supuestos trazos negativos, percibidos exclusivamente como ejemplos de un desvío de la normalidad.” (Skliar, 1997: 9). Se tiende a mirar a la persona sorda desde la realidad del oyente y en consecuencia pretender modificar al sujeto sordo a favor de la comodidad comunicativa del oyente – la lengua oral- ubicándolo en un lugar de invisibilidad lingüística, en tanto no reconoce su capacidad innata de desarrollar la Lengua de Señas de forma natural. Se realizan acciones tendientes a reparar la audición, rehabilitar el habla e imponer la utilización de la lengua oral como forma de comunicación. Esta conceptualización de la persona sorda, surge y fundamenta sus prácticas en la noción de la cura de la pérdida auditiva (Skliar,

1997). En divergencia con lo anteriormente expuesto, se encuentra la perspectiva del modelo social,

la cual nos conduce a problematizar la normalidad oyente y no la alteridad sorda (...) en vez de entender la sordera como una exclusión y un aislamiento en el mundo del silencio, definirla como una experiencia y una representación visual; en vez de representarla a través de formatos médicos y terapéuticos, quebrar esa tradición por medio de concepciones sociales, lingüísticas y antropológicas; en vez de someter a los sordos a una etiqueta de deficientes del lenguaje, comprenderlos como formando parte de una minoría lingüística; en vez de afirmar que son deficientes, decir que están localizados en el discurso de la deficiencia (Skliar, 2000: 9-10).

Esta mirada despatologiza a la persona sorda, y la considerada perteneciente a una comunidad lingüística, poseedora de una lengua propia de característica identitaria, la lengua de señas. Peluso (2010) refiere a que las personas sordas no se identifican como personas que no oyen, sino como personas que hablan lengua de señas, desarrollando una particular forma de sentir y ver el mundo.

La lengua de señas (...) se trata de una lengua que recurre a un canal de organización viso-espacial (...) representa, en este sentido, el vehículo natural en el cual los sordos pueden actualizar un sistema verbal y, eventualmente, puede conducir a sostener un marco de identificación social y cultural, al convertirse en un sistema privilegiado de comunicación, funcionamiento cognitivo y estructuración psicológica (Peluso, 2000; 115)

De esta manera se afirma que la lengua de señas es de fundamental importancia para la construcción de identidad de las personas sordas, que generando procesos de identificación trasmite pautas de comportamiento, valores y prácticas, adjudicándoles características socio-culturales propias.

Las comunidades sordas tienen determinadas características que le son comunes y propias, comparten una serie de costumbres, prácticas, reacciones y valores, que las diferencian de otros colectivos. También las une el sentimiento producido por sus experiencias de exclusión, pero por sobre todas las cosas, se reconocen en el uso de una lengua, que le es propia y natural: la lengua de señas, lengua que sólo presenta problemas para los oyentes, que en general no entienden el significado de su uso (De León, Gómez, Vidarte y Piñeiro, 2007: 1).

Por lo tanto se conceptualiza a las personas sordas desde un punto de vista sociocultural, donde crean redes de vínculos y entidades organizadas en la cuales ellos participan y se relacionan mediante la lengua de señas que opera como un elemento fundamental en tanto *comunidad lingüística*, siendo el elemento

diferenciador en relación al mundo oyente. Peluso (2010) es quién plantea el concepto de *comunidad lingüística* concibiendo a la comunidad sorda como una comunidad fundada por la lengua, pero por dos lenguas en relación; “La lengua de señas en la que se sienten hablantes nativos; y la lengua oral que funciona como una segunda lengua y de la mayoría, sobre la que cada uno tiene mayor o menor grado de competencia y de identificación” (Peluso, 2010: 78).

Una cultura no se desarrolla por el simple hecho de permitirle a un grupo de gente ser “diferente”, sino que lo hace a través de los años, de los siglos, sin necesidad de que sus miembros convivan como grupo, a través de las experiencias en común. La Cultura Sorda se ha desarrollado precisamente a través de estos lineamientos. La Sordera es, en efecto, una manera de vivir y de percibir el mundo. Por tal motivo, existe una lengua y una cultura propias. A través de la lengua de señas se pueden expresar los pensamientos más complejos y los razonamientos más abstractos. (Míguez: 1997; 10)

A continuación se hace necesario plantear que no todas las personas sordas forman parte de la cultura sorda; para ello deben de compartir sus mismos valores, regirse por las mismas normas, y por sobre todo utilizar la lengua de señas. Las personas sordas tienen que tener transmisión y/o apertura a la interacción social como medio de formar parte de su comunidad, ya que la lengua de señas a diferencia de otras lenguas, no posee una forma escrita por lo tanto se transmite únicamente a través de la interacción directa entre sus pares, y esas interacciones que se realicen tanto dentro como fuera de la comunidad promoverán marcos significativos que devuelvan la imagen de ser sordo. Pero en cambio, las personas que carezcan de los marcos culturales y de interacción con otras personas sordas, así como el uso de la lengua de señas, se identificarán con la cultura oyente mayoritaria, en la medida que es el único modelo de referencia que tendrán para socializarse. Por lo tanto, existen distintas identidades socio-lingüísticas que pueden presentarse en las personas sordas, aquellas que se sienten pertenecientes a una comunidad particular y específica que hablan lengua de señas, y otras personas sordas que no manejan la lengua de señas y por ende no forman parte de la comunidad sorda; y tampoco pertenecen a la comunidad oyente debido a la falta de audición. En este caso la lengua de señas, no funciona como elemento integrador. Son personas que van y vienen entre las

comunidades sorda y oyente, sin pertenecer a ninguna, ubicando a la persona sorda en un contexto de vulnerabilidad.

Las personas sordas históricamente se encuentran frente a distintas problemáticas: falta de oportunidades laborales, carencia de una educación de calidad acorde a sus necesidades, diferentes tipos de discriminación y limitaciones para acceder a la información, dificultades para recibir atención médica, complicaciones para interactuar en “el mundo oyente” y participar en condiciones plenas de ciudadanía.

Se considera que el nacimiento del movimiento sordo comenzó con la aparición, en 1834, de los banquetes en homenaje a Abbé de Lépée – quién en París aprendió la lengua de señas que le enseñaron los propios sordos, y entre ambos desarrollaron el lenguaje, siendo en 1771 la aparición de la primera escuela gratuita para sordos. Luego, en 1838 se funda la primera Asociación de Sordos del mundo, aquí las personas sordas comienzan a ser considerados desde otro punto de vista y ya no solo como individuos a ser reeducados, normalizados (Mottez *apud* Benvenuto, 2009; 32)

En el Uruguay la comunidad sorda se constituye como sociedad civil organizada buscando validar ciertos intereses, tales como el reconocimiento de sus miembros como sujetos de derechos, portadores de una identidad y una cultura lingüística propia, entre otros ya mencionados. La misma, como movimiento social, “es una forma de acción colectiva, y la existencia de una acción colectiva implica la preexistencia de un conflicto, de una tensión que trata de resolver (...) no cualquier conflicto desemboca en una acción colectiva que toma la forma de un movimiento social” (Ibarra, 2000:1). Por tanto, como agrupación de personas que se ha mantenido de una generación a otra, con cierta estabilidad en el tiempo y organización, está orientada hacia la realización de cambios en la sociedad. Allí las personas comparten una identidad colectiva que los identifica y se manifiesta en creencias, intereses, opiniones y valores comunes; en la voluntad de intervenir para incidir en la gestión de un conflicto social.

Las personas que se agrupan para luchar por los derechos de las personas sordas no corresponden a una única organización, sino que conforman diversos espacios de encuentro e intercambio y se encuentran dispersos en todo el

territorio del país. Buscan reivindicar y legitimar la expresión cultural y participación social en pos del reconocimiento como sujetos de derecho. Constituyen el motor de la acción colectiva organizada que busca el cambio de paradigmas, y hacer evidentes los contrastes sociales que orillan a la exclusión.

Es en la capital montevideana donde se visualizan las diferentes organizaciones que resultan los pilares fundamentales de ésta comunidad: la Asociación de Sordos del Uruguay -desde 1928 funciona como organización sin fines de lucro focalizada en la promoción de derechos de las personas sordas-, el Centro de Investigación y Desarrollo para la Persona Sorda –desde 1991 dedicados a la enseñanza de la Lengua de Señas Uruguaya, a la formación de intérpretes profesionales y docentes de LSU-, la Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay -desde 1998 con el objetivo de colaborar en la integración a la sociedad y en elevar la calidad de vida de las personas sordas y de su familia-. En el interior solo es posible identificar como organización de la sociedad civil a la Asociación de Sordos de Salto, fundada en el año 2000 y a la Asociación de Sordos de Maldonado. Estos espacios colectivos reconfiguran constantemente una identidad grupal y buscan la interacción con otros, distintos, para el diálogo y reconocimiento mutuo en aras de superar la exclusión.

Por consiguiente, las personas sordas se comenzaron a unir para poder tener mejoras tanto a nivel laboral como en la educación. Con ese y otros tantos motivos se funda la Asociación de Sordos del Uruguay. Desde ese momento empezaron a realizar actividades para la difusión de la cultura sorda, actividades deportivas y educativas, se les enseñó a personas tanto jóvenes como adultas a leer y a escribir debido a que hasta 1910 no existía ninguna institución que contemplara a los sordos y los incluyera, simplemente no estudiaban o lo hacían en sus hogares (APASU, 2017).

Es en el 1910 que se funda la primer escuela para personas sordas en el Uruguay de nombre *Ana Bruzzone de Scarone, N°197* en la ciudad de Montevideo. Considerando los aportes de Peluso (2010) la misma en un inicio estaba separada niñas de varones y sostenía un régimen de internado. Desde sus comienzos hasta el año 1987 fue una escuela oralista, sin embargo transmitía de forma oculta la lengua de señas y la cultura sorda. “En estos cien años la

educación de las personas sordas ha transitado por diferentes metodologías de acuerdo a los paradigmas de las épocas. Hasta los años ochenta imperaba un enfoque médico de la sordera y esto se proyectaba en la educación a través del oralismo” (Vallarino, 2012: 2).

Este modelo educativo denominado *oralismo* es el primer grupo de las cuatro categorías que definen Peluso y Vallarino (2014). Supone que la adquisición del habla por parte de la persona sorda será la que le permita relacionarse socialmente, puesto que es la única vía por la cual los niños pueden desarrollarse cognitivamente. Éste sistema se basa en fundamentos médicos que permiten tener un concepto de la persona sorda desde la perspectiva de la carencia y de la sordera como una deficiencia, una patología la cual hay que reparar o curar. Es posible identificar esta corriente con lo expuesto en 1880 en el Congreso de Milán, en el que se abatieron todos los logros alcanzados hasta ese momento por las personas sordas de diferentes países, visualizando al sordo como un paciente merecedor de una rehabilitación, en el entendido de que puede hablar oralmente y escuchar. Este modelo “en el caso de Uruguay y de varios países de Latinoamérica en el marco de la 'Educación Especial' y son entrenados exclusivamente en la lectura labial y la articulación y se desestimula todo contacto con la cultura sorda y su lengua” (Peluso y Vallarino, 2014: 212). Consistía en enseñar “*lectura labial*,” *articulación*,” *adiestramiento auditivo*,” *estructuración del lenguaje*,” *técnicas que pretendían hacer de la persona sorda, alguien que no era: "un oyente"* (Vallarino y Yorio, 2013:8).

Una segunda categoría identificada como modelo de educación para las personas sordas en el Uruguay es el *bimodalismo*, el cual tomaba “la lengua de señas exclusivamente como una herramienta pedagógica a efectos de “llegarle mejor” a los estudiantes sordos, pero descuidando los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, culturales e identitarios de dicha lengua” (Peluso y Vallarino, 2014: 213).

El neo-oralismo como la tercera categoría, fue de amplia difusión en los años noventa en el país, ya que pretendió eliminar la educación especial para las personas sordas integrándolas a las clases comunes, “a veces acompañados por una maestra itinerante que los ayuda” (Peluso y Vallarino, 2014: 213).

Desde aquí se pretendía educar sin contacto con la lengua de señas, distribuyendo a los alumnos en clases de oyentes con un escaso o nulo contacto con compañeros sordos, para la anulación de los “patrones culturales y lingüísticos de la comunidad. Este modelo es una forma de integración más radical para aquellos alumnos usuarios con implantes cocleares -dispositivo implantable activo de alta tecnología que consiste en un transductor que transforma las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo-“(Peluso y Vallarino, 2014: 213) ya que a través de ésta operación, las personas sordas “se vuelven oyentes” encontrándose posibilitadas para la escucha y el habla, siendo la principal exigencia en estas aulas el aprovechamiento de los restos auditivos dejando de lado la propia manera natural que tienen los sordos de formarse en el marco de su lengua y su cultura. Para estos autores una forma de *integración menos radical* sería el caso de los alumnos sordos integrados a contra-turno respecto a la escuela de sordos, asistiendo a ambas aulas (en escuela especial con personas sordas y en escuela común con personas oyentes):

esta idea de que los sordos asistan a ambas escuelas tiene un fuerte trasfondo integracionista, y hace eco de la mayoría de los argumentos en pro de la integración, al menos no limita a los estudiantes sordos en su acceso a una educación que se realice en su lengua y, por lo tanto, se asegura la transmisión de la LSU y la inclusión de estos estudiantes en su comunidad minoritaria de pertenencia” (Peluso y Vallarino, 2014: 214).

Es importante aclarar que la persona que lleva un implante coclear no deja de ser sorda, es una persona sorda con un implante, por lo tanto no se puede decir que deja su condición de sordo. Negarle la lengua natural, la lengua de señas, es negarle la posibilidad de construir su identidad desde su propio lugar.

La educación *bilingüe y bicultural* es el cuarto y último modelo de esta clasificación y es la que ha tenido fuerte desarrollo en el Uruguay a partir de 1987 con la lengua de señas y la cultura sorda como objetos educativos centrales. La misma, “se caracteriza por el hecho de que la educación se brinda en dos lenguas: de manera tal que la lengua de señas funciona como la lengua primera y nativa y la lengua oral como la segunda lengua” (Peluso y Vallarino, 2014: 215).

Es posible identificar como este modelo rescata el lugar que ocupa la lengua de señas en el desarrollo de los niños sordos, siguiendo una pedagogía que toma en

cuenta y respeta las particularidades culturales y lingüísticas de su comunidad, reconociendo su derecho como ser humano a una educación en su propia lengua. Es en el 2001 que se reconoce a través de la Ley No. 17.378 que la lengua de señas es la lengua de las comunidades sordas del y se debe tener en consideración en los programas educativos como la lengua materna de los alumnos, encontrándose establecido a través de la Ley General de Educación (Ley N°. 18.437, 2008).

Es desde ésta perspectiva que se da un giro en la concepción de la sordera: el sordo ya no va a ser considerado enfermo ni impedido, sino reconocido como miembro activo de una comunidad lingüística.

es el único modelo que apunta a la inclusión social y educativa porque no trata de integrar a los sordos a clases con oyentes en lengua oral, eliminando las escuelas para sordos, y exterminando la lengua de señas mediante la imposibilidad de su transmisión, (...); sino que apunta a promover instrumentos cognitivos, afectivos, y de conciencia socio-cultural e histórica, en el marco del reconocimiento y del respeto por las particularidades de sus cuerpos” (Peluso y Vallarino, 2014: 217).

De esta manera es posible visualizar como el bilingüismo es un camino que da herramientas a la persona sorda para moverse en su propio mundo: el mundo de los sordos, respetándolos como miembros de una comunidad lingüística y teniendo presente su identidad como persona sorda, así como también en el mundo oyente que lo rodea, a través de una segunda lengua, la lengua oral.

Las instituciones que trabajan con personas sordas hoy en el Uruguay han pasado por varias etapas, rondando en los modos de enseñanza oral, a través de la lengua de señas u optando por el bilingüismo. Existen cuatro escuelas para personas sordas: la Escuela N° 197 “*Ana Bruzzone de Scarone*” en Montevideo desde 1910, la Escuela N° 84 en Maldonado. Desde 1973 la Escuela N° 105, fundada en Rivera en 1976 y la Escuela N° 116 en Salto desde 1977. “En el resto de los departamentos, los alumnos sordos se encuentran ubicados en clases para sordos dentro de las escuelas comunes, la mayoría de las cuales, son escuelas de práctica (...) con pre profesionales estudiantes de Magisterio.” (Peluso y Vallarino, 2014: 219).

Parafraseando a Peluso y Vallarino (2014), las clases de sordos en escuelas comunes no siguen un modelo de integración, los mismos refieren a que los

alumnos sordos pasan su jornada escolar y comparten con los estudiantes oyentes algunas actividades, logrando un aprendizaje exitoso dependiendo especialmente en las características de los estudiantes, el perfil de los docentes y las diversas coordinaciones que existan entre los docentes.

Es importante resaltar que la diferencia más significativa que existe entre las escuelas bilingües y las clases de personas sordas en escuelas comunes “es la presencia o no de comunidad sorda local”. Ésta y las familias juegan un papel clave en el vínculo con la escuela ya que son las proveedoras de sentidos y contenidos culturales propios, son los verdaderos transmisores de la lengua y la cultura sorda. Por tanto, “donde está presente la comunidad, se percibe un mayor desarrollo de la lengua, la identidad y el sentido de pertenencia, lo que brinda un marco situacional a la escuela y visibiliza su existencia, (...) caso que no ocurre en la mayoría de las clases para sordos en escuelas comunes” (Peluso y Vallarino, 2014: 220).

En cualquiera de éstas dos formas de enseñanza para los alumnos sordos, los docentes presentan formación específica, son “quienes desarrollan la currícula, tomando como referencia el Programa de Educación Inicial y Primaria” (Peluso y Vallarino, 2014; 221) En las escuelas de sordos, se visualiza la presencia de maestros sordos no siendo así en las escuelas comunes con aulas con alumnos sordos, donde los docentes son personas oyentes con algún tipo de formación en lengua de señas. Ambos cuentan dentro de éstas aulas con los instructores, quienes tienen un papel fundamental ya que son una figura relevante de la comunidad sorda, “son sordos, hablantes naturales de la LSU. Constituyen un referente, un transmisor de valores, un informante. Transmite y comparte la lengua, la cultura, la identidad, amplía el vocabulario de los estudiantes, les informa la realidad, lo que ocurre en su entorno y en el mundo” (Peluso y Vallarino, 2014; 222). La figura del intérprete: “oyentes competentes en ambas lenguas, cumplen una doble función: con los docentes que no hablan LSU en el aula, con los padres y con el resto de la comunidad educativa” (Peludo y Collarino, 2014; 222), no está presente en todas las instituciones educativas del país, siendo en el interior, más precisamente en las aulas de alumnos sordos de escuelas comunes, donde son poco o nada visibles.

Este capítulo pretendió describir el surgimiento de la comunidad sorda en el Uruguay, su identidad y su inserción en el ámbito educativo, haciendo especial énfasis en las diversas formas de enseñar a los/as niños/as sordos/as del país. A continuación, en el último capítulo de este trabajo se expondrá un breve recorrido por la historia de la educación para las personas sordas en el departamento de Rocha.

Capítulo III: El devenir institucional desde las subjetividades

En este último capítulo se aborda el momento singular del análisis institucional, el cual constituye “el momento de la unidad negativa, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal (...) se encarnan directamente en los individuos y pasan por la mediación de formas sociales singulares” (Lourau, 1991:10). Por tanto, se presenta un análisis de las transformaciones en la enseñanza para las personas sordas en la ciudad de Rocha a través de los analizadores presentes en el campo empírico y los analizadores construidos a través del marco teórico conceptual que orientará el desarrollo analítico reflexivo.

Para la identificación de los analizadores en el campo empírico se tomaron fragmentos de las cinco entrevistas realizadas a actores directamente involucrados en la realidad concreta del aula para niños/as sordos de la escuela N°1 “José Pedro Ramírez” de la ciudad de Rocha. Los mismos son profesionales que han trabajado en esta escuela en diferentes momentos clave de la historia de la educación para las personas sordas de este departamento.

Esta escuela de la ciudad de Rocha se funda el 25 de agosto del año 1903 y “se llama escuela ampliada N°7, con tres clase 5to, 6to y 7mo. En el año 1914 comienza a llamarse Escuela de 2do grado N°1 José Pedro Ramírez”, siendo escuela de práctica desde sus inicios (Museo Virtual, 2017). Se encuentra asociada a la Red Pea: Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO,

creada con el objetivo de traducir los ideales y prioridades de la UNESCO en acción concreta a nivel educativo (...) está formada por más de 9.000 instituciones en 180 países, desde el nivel pre escolar, primaria, secundaria, técnico y hasta formación docente, tanto públicas como privadas, urbanas y rurales, comprometidas con el fomento y el logro de la calidad en la educación, en la búsqueda de la paz, la democracia, la justicia y el desarrollo humano. (...) La UNESCO se vale de la RedPEA para hacer efectivos los valores de paz y cooperación internacional a través de la educación, en el ámbito nacional e internacional. (RedPEA-Uruguay, 2012: 9)

Es posible identificar el surgimiento de la educación para las personas sordas en la ciudad de Rocha en el año 1984. La misma se inscribe en un aula de la escuela común antes mencionada:

Yo empecé en el aula de sordos en el 1984, en el 82 hice un curso, no se si me llevó un año o dos.(...) Ahí se creó la clase de sordos en Rocha porque no había. Nosotros lo que hacíamos era salir con una maestra (...), recorríamos la ciudad preguntando por personas sordas. Además, les pedíamos a los directores de las escuelas de todo el departamento que nos enviaran información sobre si había niños con problemas de audición.” (Entrevista a maestra del aula de fonoaudiología y trastornos del lenguaje años 1984-1999).

Tomando estos aportes que realiza la docente es posible dar cuenta de que en ésta ciudad, los cursos para alumnos sordos no surgen como resultado de luchas de la comunidad sorda organizada que reivindica y exige el reconocimiento del derecho a su educación, sino que es desde la propia institución que se comienza a buscar a las personas sordas por el departamento con el fin de conformar esta aula:

en Montevideo se conformó la escuela con su identidad sorda, como institución para personas sordas. Eso acá no fue así, acá no existe un agrupamiento de sordos, acá están dispersos (...) no hay una identidad sorda que los identifique y nucleee (Entrevista a hermana de exalumno sordo y actual maestra del aula para alumnos sordos, años 2014-2017).

En los últimas décadas del siglo XX ya existían escuelas para alumnos sordos en diferentes puntos del país (Montevideo, Maldonado, Salto y Rivera) las cuales se encuentran hoy día en el marco de escuelas especiales, siendo “en el resto de los departamentos,(...) ubicados en clases para sordos dentro de las escuelas comunes, la mayoría de las cuales, son escuelas de práctica (...) con pre profesionales estudiantes de Magisterio.” (Peluso y Vallarino, 2014; 219).

Esta aula se inscribe en los años donde la educación para las personas sordas en el resto del país estaba marcada por acciones tendientes a reparar la audición, rehabilitar el habla e imponiendo la utilización de la lengua oral como forma de comunicación. Esta conceptualización de la persona sorda, surge y fundamenta sus prácticas en la noción de la cura de la pérdida auditiva (Skliar, 1997) y fue “hasta los años ochenta que imperaba un enfoque médico de la sordera y esto se proyectaba en la educación a través del oralismo” (Vallarino, 2012; 2). De ésta forma es posible visualizar como en sus comienzos, el aula de alumnos sordos en el departamento de Rocha funciona con un modelo de educación oralista, donde la docente:

trabajaba con los niños sordos para prepararlos para las técnicas de comunicación con la sociedad oyente que es la lectura labial, la articulación y emisión de voz, el adiestramiento auditivo, porque hay niños que tienen resto de audición y hay que aprovecharlo. (...) Les hacíamos escuchar sonidos de todo tipo y que ellos reaccionaran para que el oído se les fuera acostumbrando cada vez más a escuchar eso e incentivar, que trabajen lo poco que tiene (Entrevista a maestra del aula de fonoaudiología y trastornos del lenguaje, años 1984-1999).

De este modo es posible identificar como la educación para las personas sordas en Rocha surge y se instala en una escuela común en el centro del departamento y con una fuerte impronta de que el/la niño/a sordo/a podía hablar, podía desarrollar un lenguaje que lo preparara para integrar el mundo oyente. Esto delimitaría en cierta forma, una concepción en el imaginario colectivo de la discapacidad y de la sordera y propiamente en los sujetos que se encuentran en esta situación, estructurando modos de sentir y de estar en el mundo acorde a esa concepción vivida y reproducida, naturalizándola.

yo hice otro curso, de lengua de señas... cuando yo hice el curso ya se aceptaba el apoyo de las señas, que fue como supliendo esta actividad de oralización del niño, de articulación y emisión que es la más importante, porque los niños sordos pueden emitir la voz si se les enseña, pueden articular si se les enseña, pueden leer un texto, pueden interpretar un texto, pero es todo un proceso, no se hace en seis años como los niños oyentes, puede llevar mucho tiempo (Entrevista a maestra del aula de fonoaudiología y trastornos del lenguaje años 1984-1999).

Esta afirmación deja entrever como existió en la institución una marcada orientación hacia la perspectiva médica-individualizadora de la discapacidad, donde se tendió a mirar al sordo desde la realidad del oyente y en consecuencia modificar al sujeto sordo a favor de la comodidad comunicativa de la mayoría. Esta práctica ubica a la persona sorda en un lugar de invisibilidad lingüística, en tanto no reconoce su capacidad innata de desarrollar la Lengua de Señas de forma natural:

Los gurises sordos habían tenido una maestra pero no se podía señar, cuando yo llegué no se podían señar la lengua de señas. Mis primeras inspectoras en aquel entonces en el 1998; de hecho en el primer curso que yo hago en el año 1999, porqué también (...) no nos daban cursos, había muy pocas jornadas, nunca tuvimos lengua de señas, hasta alrededor del 2002-2003. En los cursos que tuvimos en esa época de arranque (...) enseñaban a ver cómo el niño podía hablar utilizando nuestras manos, poniéndosela en la boca de ellos (...) claramente el método oralista (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010).

Por consiguiente, es posible identificar como desde la institución se trabajaba con los/as alumno/a sordo/a como pacientes merecedores de una rehabilitación, encauzándolos a los cánones de la normalidad, en el entendido de que pueden hablar oralmente como la mayoría de la sociedad.

También se identifica en este período de tiempo en el que el aula para alumnos sordos estaba en sus comienzos, otro de los modelos educativos expuestos por Peluso y Vallarino (2014), el biomodalismo. En palabras de la docente:

después de tener el apoyo de las señas estábamos en otra condición. Hacíamos todo eso que yo te dije con el apoyo de las señas; si un niño tenía dificultad para interpretar algo, lo hacíamos con el apoyo de las señas, y si podíamos evitar las señas las evitábamos (Entrevista a maestra del aula de fonoaudiología y trastornos del lenguaje, años 1984-1999).

¿Acaso sólo se utilizaba la lengua de señas como herramienta pedagógica, reconociendo que por éste modo le llegaría “mejor” al alumno sordo? Entonces, ¿Porqué evitar las señas?:

nos entendíamos lo más bien gracias a las señas y a lo que ella me leía. Además ella habla, y eso lo aprendió; es una de mis satisfacciones porque ella aprendió a hablar siendo sorda. Tu le preguntabas ¿cómo te llamas?, y ella decía A.F (Entrevista a maestra del aula de fonoaudiología y trastornos del lenguaje, años 1984-1999)

Yo te puedo hablar desde el lugar de hermana de un chiquilín sordo que yo vi avanzar en la escolaridad acá adentro. En esa época no se les permitía usar la lengua de señas, a él lo oralizaron totalmente; él lee, escribe y lee los labios, pero jamás se le enseñó la lengua de señas porque en ese momento estaba mal vista, no se podía, se enseñaba a escondida. Esa mirada, pare empezó, cambió; ahora se acepta la lengua de señas como su lengua nativa, es la que tienen que aprender sí o sí (Entrevista a hermana de ex alumno sordo, actual maestra del aula de alumnos sordos, año 2014-2017).

Correspondería pensar entonces que sí, que en sus comienzos esta clase para personas sordas, en esta escuela común tenía un objetivo claro: normalizar, corregir un cuerpo “fallado” con relación a lo normal, un cuerpo “curado” y rehabilitado que lograría integrarse al mundo oyente, descuidándose los aspectos sociolingüísticos, culturales e identitarios constituidos por la cultura sorda.

Según Peluso y Vallarino (2014) el *neo-oralismo*, con un gran auge en la década de los noventa en el país, pretendía educar sin contacto con la lengua de señas,

distribuyendo a los/las alumnos/as sordos/as en clases de oyentes como forma de integrarlos a las diversas actividades curriculares. A continuación es posible identificar ciertos rasgos de este modelo en la escuela de Rocha:

me avisaban que ya empezaban y el niño iba con su cuadernito. Tenía varios que iban a las clases, a 2º iban mucho, y a 1º, y se integraban a los oyentes(...) Ese niño que iba al liceo se preparó mucho con las maestras de oyentes porque iba y trabajaba con el grupo sobre matemática porque él hacía lectura labial y era muy inteligente (...) se integraban a grupos de oyentes también en tareas recreativas. Participaban en los actos de fin de curso, bailaban con los otros compañeros; participaban en actividades de todo tipo (...) fiestas, bailes, gimnasia. (...) Era divino verlos, todo lo que se logró. Tu no puedes creer que tengan ese problema y que logren lo que ellos lograron, para el que no sabe parece que están oyendo (Entrevista a maestra del aula de fonoaudiología y trastornos del lenguaje, años 1984-1999).

Antes era la clase que estaba muy aislada, hasta en los recreos, iban chicos desde 5 años hasta 30 años y a veces no existía... la famosa inclusión, sino que había una integración en algunos actos, en algunas cuestiones pero siempre el niño estaba aislado. (...) Cuando asumí como docente, la inclusión no pasaba solamente por sacarme niños de arriba sino que era porque era una necesidad y que el niño oyente supiera que había otra lengua, la lengua se señas. Yo iba en un momento a enseñarles señas al oyente y había niños oyentes que iban a mi clase, o sea hacíamos ese intercambio (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010).

Desde la perspectiva de un familiar de una persona sorda se manifiesta que:

cuando arrancaron era un saloncito con unos niños que estaban solos y eran bichitos raros hasta, que se empezó a asumir que no y se los empezó a incluir en las clases y empezaron a trabajar con sus compañeros, y a hacer fiestas, etc... pero siempre con una cierta lejanía. Llevó mucho tiempo también lograr la identidad de escuela para incluirlo. (...) Antes se daba la normalización a llevarlo a trabajar junto con el oyente, pero sin respetar sus ritmos. 'Lo llevo a la clase de tercero porque tiene nueve años'; no. Si él, por su desarrollo... el desarrollo de una persona sorda es más lento, necesita estar en un segundo año ahora lo puedo llevar. Antes era mal visto que tu retrasaras el aprendizaje, tenía que acompañar a la edad (Entrevista a hermana de ex-alumno sordo y actual maestra de aula para alumnos sordos, año 2014-2017).

Esto reflejaría como en sus comienzos la enseñanza a alumnos sordos estaba marcada por una postura integracionista de las personas sordas al mundo oyente, aislándolo por momentos y exigiéndoles de alguna forma adaptarse al entorno educativo, sin respetar sus ritmos en el aprendizaje. Esta situación evidencia que no existía una inclusión para los/las alumnos/as desde una perspectiva de derechos. Ello implicaría que el entorno educativo se prepare, se organice para ser receptivo a otras necesidades, con el fin de reducir las barreras de distinta

índole que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad en igualdad de condiciones:

Creo que desde D.A, que fue la maestra anterior, que hizo un trabajo excelente con los sordos, un trabajo como quería el sistema en el momento, que era que el sordo hablara, que fuera oyente y se utilizaron diferentes técnicas, hasta mantenerlos aislados entre sí mandándolos a las demás clases, solos (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010).

De esta manera se visualiza como la educación de las personas sordas en la ciudad de Rocha comienza con una fuerte impronta desde la perspectiva oralista, con técnicas que puedan compensar o paliar las pérdidas auditivas de los/as alumnos/as sordos/as e integrándolos con los oyentes en distintas aulas de esta escuela común. Es pertinente aclarar que este tipo de metodología implicaba un desgaste para los/as alumnos/as muy importante, ya que es un aprendizaje basado en los aspectos deficitarios, marcando continuamente lo que se tiene que reparar y curar, lo que se tiene que normalizar y por lo tanto no puede ser aprendido de manera espontánea:

el único contacto que yo tenía, era que era el único maestro de la escuela, el único no... tal vez había otro, pero que con mayor frecuencia los incluía a mi grupo, trabajábamos entre todos -sordos y oyentes- con imágenes. Y ahí dijeron... en el año 1999 -se jubila la maestra del aula de fonoaudiología-, (...) y acepté el desafío y después que acepté el desafío... hubo que meterle. (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010)

A partir de los fragmentos de este docente, es posible identificar cómo es en esta época que se comienzan a manifestar cambios en la forma de enseñar a los/as alumnos/as sordos/as en esta ciudad:

El cambio aparece por una necesidad, de emergencia, una urgencia, de decir – yo tengo que comunicarme con ellos-. En aquel entonces yo llegaba a casa angustiado, me decía, ¿qué hago?... porque yo jugaba, yo le enseñaba lo que podía pero ¿cómo puedo comunicarme?, yo pensaba en la cabeza de la familia, de la madre y hablaba con la familia y me decía, -me pasa lo mismo- (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010)

en el primer año de estar con los sordos no tenía ni idea de cómo comunicarme con ellos ¿sabes como lo hice?, a través del juego. Lo aprendí en Montevideo (...) Después de los recreos... podía ser un día basketball, otro día manchado, la cuestión era que aprendieran reglas de juego, aprender normas... sirve para convivir con otros, sirve para que el otro lo entienda, porque yo no los entiendo. (Ídem).

les enseñaba matemática jugando al basketball, la tabla del dos y del tres, tirando dobles... íbamos anotando en una pizarra, dos más dos, más dos... es lo mismo que dos por tres: 6. En triples les enseñaba la tabla del tres, era una cuestión muy compleja que había que buscar distintas estrategias (Ibídem).

Pareciera ser que, con la llegada de un nuevo docente para ésta aula, el cual ya trabajaba en esta escuela con alumnos oyentes y compartía un vínculo fuerte, sensibilizador para con los/as alumnos/as sordos/as, incluyéndolos en su aula y realizando actividades en conjunto, se comienza a cuestionar y problematizar la metodología de trabajo que se venía utilizando hasta ese momento. Se visualiza en los diferentes relatos, cierta resistencia en la metodología que este docente comenzaba a utilizar para poder comprender a los/as alumnos sordos desde un reconocimiento como personas pertenecientes a una comunidad sociolingüística, hablantes de una lengua, la lengua de señas:

fue el desparramo, algunos no los llevaron más porque el enfoque que se dio era muy recreativo... no tenía secuencia, era una forma de trabajo diferente. Dejó mucho de lado el trabajo que se venía haciendo. De repente al niño para que avanzara en la técnica que iba llevando adelante no le sirvió mucho. Fue una pena (Entrevista a maestra del aula de fonoaudiología y trastornos del lenguaje, años 1984-1999).

Se habló mucho sobre este cambio que yo introduje a nivel metodológico, se insistía de que yo me pasaba jugando con los niños y en su momento a uno lo angustiaba. Las ganas y la necesidad de comunicación, esas ganas suplidas por esa necesidad de decir, che vamos a buscarle la vuelta porque por este lado no encontramos la vuelta. El niño sordo no se está expresando... (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010)

Es posible identificar un desfajase entre la capital/interior del país, ya que mientras en la ciudad de Rocha entrando en el año 2000 es que se visualiza el cambio en la metodología de trabajo con los/as alumnos/as sordos/as; en la escuela N°197 en la capital del país ya comienza entrados los años 90 la implementación del modelo de educación bilingüe:

Cuando yo comencé allá por el 2000, y los años posteriores en la escuela, fue la transición a este cambio en la modalidad de enseñanza-aprendizaje para los sordos. (...) es diferente el pensamiento lógico nuestro, que es más lógico matemático, una lógica simbólica, que el pensamiento del sordo que es un pensamiento más sobre la imagen, lo corporal, lo del lenguaje corporal, el tacto... que no deja de tener la otra, la manera oral, sino de priorizar determinadas formas de comunicación, es muy importante para ellos el

aprendizaje a partir de la lengua de señas. (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010)

Por consiguiente, existió un reconocimiento por parte del docente en valorar la importancia que otorga la lengua de señas en los procesos de aprendizaje para los/as niños/as sordos/as. Aunque desde sus inicios ha sido formado desde el *oralismo*, generándole sentimientos de angustia y frustración por no poder lograr comunicarse con el niño sordo, el mismo se muestra plenamente consciente de que los alumnos necesitan la lengua de señas para adquirir conocimientos y aprendizajes significativos, siendo su incorporación, una apertura de gran importancia a nivel educativo, aunque no haya contado al momento, con los medios suficientes para alcanzar una sólida formación que lo habilitara:

Las transformaciones se fueron dando y que hubo un quiebre abrupto cuando aparece la lengua de señas, lo hubo, ahí fue la clave. (...) como que cuando empezaron a tener lengua de señas, empezaron a cambiar el rostro, se vio el rostro del sordo, metafóricamente lo digo, y se empezaron a ver las manos de los sordos (...) el niño era feliz, cambió su cara cuando empezamos con la lengua de señas, se sintió comprendido (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010)

A continuación es posible visualizar en estos años de transición que vivió la escuela de Rocha, un giro que se estaba produciendo a nivel normativo en el país y que tuvo fuerte influencia en el ámbito escolar de las personas sordas y para la comunidad sorda en general: el reconocimiento de “la lengua de señas uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República” (Ley N° 17.378, 2001). Este reconocimiento contribuye a definir a las personas sordas como hablantes de lengua de señas, con derecho a recibir una educación (entre otros derechos) que sea en su misma lengua.

Por consiguiente, se hace necesario resaltar cómo los cambios antes mencionados con respecto a la educación de las personas sordas de la ciudad de Rocha siguen una línea que tiende a romper con la idea de ver a las personas sordas como *deficientes auditivos*, a la sordera como un problema sensorial, a la lengua de señas como una forma comunicativa de apoyo para el desarrollo de la lengua oral y a la integración como la única herramienta capaz de dar una respuesta educativa ajustada a los alumnos. El reconocimiento de la identidad

sorda a partir del surgimiento de la ley que reconoce la lengua de señas a nivel nacional, se presenta como un elemento esencial para el desarrollo de otros procesos, el educativo.

Tanto el notorio reconocimiento que fue desarrollándose en el tiempo por parte de la institución educativa y por la normativa vigente antes mencionada, es que el modelo de educación bilingüe comienza a transitar por la escuela de Rocha realizando un salto superior en la historia de la educación de los/as alumnos/as sordos/as de la ciudad. Se los comienza a visibilizar como miembros de una comunidad, hablantes nativos de una lengua, con derecho a participar de una educación que reconozca sus potencialidades, diferencias y necesidades. Por lo tanto, se va dejando de ver a la discapacidad como un déficit de la persona, donde las características de determinados alumnos son la causa principal de sus dificultades; para ser vista como una construcción social, fruto de la interacción entre los/as alumnos/as y sus contextos, tanto escolar como socio-familiar, de tal manera que es el contexto con sus actitudes y sus prácticas concretas que crean y recrean las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje.

El modelo bilingüe-bicultural no deja de lado el disciplinamiento oralizador, pero este no se da con la obligatoriedad de años anteriores y ha reconocido la importancia de la lengua de señas en el proceso de aprendizaje teniendo presente la identidad como persona sorda, así como también en el mundo oyente que lo rodea, a través de una segunda lengua, la lengua oral:

Se trabaja la oralidad ya que los niños que tengo son todos hipoacúsicos, no tengo sordos profundos; por lo tanto, tienen resto auditivo, todos, y ya de por sí, lo que empiezan a escuchar lo intentan moldear a su propio lenguaje y se los ayuda. Si fueran sordos profundos no, se trabaja la lengua de señas como primordial; lengua de señas, lengua escrita y después, si se puede, oralidad. No es la prioridad, es como un plus si se puede, si no se llega, no se llega. (Entrevista a hermana de ex-alumno sordo y actual maestra de aula para alumnos sordos, año 2014-2017)

Como forma de continuar con este devenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los/as alumnos/as sordos/as de la ciudad de Rocha, es importante resaltar cómo en el correr de los años posteriores a la reglamentación de la ley que reconoce a las personas sordas hablantes de una lengua nativa, una lengua

materna y del derecho a ser educadas a través de ella, llevó al desarrollo de propuestas de educación bilingüe-bicultural para los/as niños/as sordos/as, sobre la cual es posible sentar las bases para el aprendizaje de una segunda lengua.

Este modelo educativo actualmente cuenta con la participación de personas sordas quienes se desempeñan como representantes de la cultura y comunidad sorda, impartiendo modelos lingüísticos en lengua de señas uruguaya. Estas personas son adultos sordos que participan del proceso educativo al interior de las aulas, como coeducadores y como instructores de la lengua de señas. En la ciudad de Rocha es posible identificarlo a partir del año 2009:

que viniera un instructor a Rocha fue un triunfo, apareció en el 2009-2008 por ahí pero para mí como maestro también un alivio, el fue el referente durante esos dos años más, a él lo entendían en una forma distinta. (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010)

yo empecé como Instructor en esta escuela en el 2009, significa un apoyo para los alumnos sordos la figura del instructor, porque somos referente de la comunidad sorda con la cual comparten la lengua, los intereses y luchas. (Entrevista en conjunto a maestra de aula de alumnos sordos y a Instructor de lengua de señas Uruguay, 2017)

ahora están incluidos, tienen momentos en los que son atendidos fuera del aula, cuando van al aula los acompaña la maestra o el instructor, (...) se hace una coordinación y el instructor acompaña al niño a donde va a trabajar con la maestra de grado, con el resto de sus compañeros. (Entrevista a actual directora de la Escuela N°1 José P. Ramírez, año 2014-2017)

Este referente es transmisor de valores, de identidad y de vocabulario nativo de la cultura sorda, es quien atiende y entiende, junto con los maestros, las dudas, las dificultades y las preocupaciones de los/as alumnos/as sordos/as: “su relación con los estudiantes favorece el desarrollo socio-afectivo de los niños en sus diferentes etapas vitales y les aporta un modelo de identificación” (Peluso y Vallarino, 2014; 222).

Parfraseando a Peluso y Vallarino (2014), otra figura presente en las instituciones educativas es la del Intérprete, personas oyentes competentes en ambas lenguas, que se comunican con los docentes, con los/as alumnos, con las familias y con el resto de la comunidad educativa. En la ciudad de Rocha no es posible identificar esta figura. No se encuentra presente en la institución educativa, tampoco en los servicios sociales locales:

Acá no existe la figura de Intérprete, debería de existir, con las características que tiene que tener. Si tu vas al hospital, preguntas ¿acá hay interprete de lengua de señas? se te pueden quedar mirando..., pero en los servicios esenciales tendrían que tener, en una oficina de una Intendencia, en primaria, vaya uno a pagar suponte el impuesto a primaria (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010).

Recién ahora se logró que un chiquilín tuviera intérprete en el ámbito educativo. ¿Por qué? Porque no los hay. No llegan a Rocha, es otro mundo; y no es solo Rocha, en otros departamentos también. Montevideo tiene una infraestructura tremenda y es precioso, si; la escuela, el liceo, la universidad. Nosotros estamos a años luz. La verdad, seguimos muy atrasados. Se ha avanzado, no digo que no, pero falta mucho (Entrevista a hermana de ex-alumno sordo y actual maestra de aula para alumnos sordos, año 2014-2017).

A partir de lo anteriormente expuesto, es posible identificar como el cumplimiento de lo referido a lo normativo específico sobre las personas sordas, su reconocimiento como minoría lingüística, hablantes nativos de la lengua de señas (Ley N°17.378, 2001) no se realiza como está especificado. Es decir, el departamento de Rocha no cuenta con una accesibilidad para las personas sordas en lo que refiere a la comunicación, al acceso a la información. Se entiende que es el Estado quien debe proporcionar la figura del intérprete de lengua de señas uruguaya en cualquier instancia, de manera que no queden dudas en los contenidos en la comunicación que deba establecerse:

En cuanto al trabajo del instructor en la escuela, acompasó a la ley... pero el niño no necesita hablar en señas en la escuela y que en la casa le estén gritando o vengán a la escuela a decirme -maestra, dígame tal cosa porque no me entendió-. Necesita que el padre también aprenda señas, el vecino, el del almacén. (...) El niño tiene que aprender las señas en la escuela, pero ¿para compartirlas con quién? tengo niños que lloran todo el verano porque no tienen con quién comunicarse así. (Entrevista a hermana de e-alumno sordo y actual maestra de aula para alumnos sordos, año 2014-2017)

Realizando un recorrido por los fragmentos antes expuestos, los mismos dan cuenta de que no existe en la ciudad de Rocha una comunidad sorda organizada, nucleada en un espacio físico concreto, basada en una concepción de cultura sorda con creencias, valores y tradiciones compartidas a través de la lengua de señas:

no hay, ni hubo una asociación organizada de sordos. Importante sería al menos juntarlos, agruparlos y que puedan desarrollar su cultura e identidad como sordos que son. Es muy difícil realizar algo organizado, los sordos acá están muy dispersos en todo el territorio del departamento. Que es distinto en Montevideo, hay grupo de sordos asociados, acá no se ha logrado nunca... y es

un debe para que los sordos, para que ellos se puedan comunicar y abrirse como cultura.. (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010)

Como ya se hizo referencia en los capítulos anteriores, la cultura sorda lleva consigo un sentimiento de identidad y pertenencia muy significativo, debido a que su lengua nativa transmitida mediante la interacción social, es creada por sus propios integrantes y es producto de la cultura de cada país y cada contexto en la que las personas se encuentren insertas. Por lo tanto, si los/as niños/as sordos/as han nacido en el seno de familias sordas, es posible que exista una continuidad lingüística y cultural que se desarrollará entre la familia, la escuela y la comunidad sorda. Se podría afirmar que no es lo que sucede en este departamento, ya que la mayoría de los/ alumnos /as sordos/as nacen en familias oyentes donde el español es la lengua de comunicación, estando los padres naturalmente inhabilitados en transmitir la lengua a sus hijos. Parafraseando a Peluso y Vallarino (2014) los/las niños/as sordos/as que viven en hogares oyentes en los que no se habla la lengua de señas, los lazos afectivos más profundos los establecen fuera del hogar, encontrando una contención en donde se relacionan con sus pares.

En la ciudad de Rocha, al no existir una comunidad sorda que los nutra y los refiera, la escuela es donde encuentran su hogar lingüístico:

la escuela es el lugar de ellos, su referente, más que la casa... muchas veces, porque era el lugar donde se nucleaban, había gente con sus mismas condiciones y necesidades. Sigue siendo hoy en día obviamente (Entrevista a maestro del aula de alumnos sordos, años 1999-2010).

recuerdo a M.G, estar en tercero, cuarto de liceo y yendo a la escuela. La escuela era su referente, iba por los deberes o lo que fuera, o a enseñarle a los otros algunas diferentes cosas (Ídem).

Por consiguiente, al ser el departamento de Rocha un lugar que carece de comunidad sorda, así como también de herramientas que habiliten una vías de comunicación para las personas sordas a través de su lengua materna (falta de intérprete de lengua de señas en la educación, en la salud, en distintos servicios públicos locales) se hace necesario cuestionarse la viabilidad en el modelo bilingüe y bicultural para la educación de los/as alumnos/as sordos/as de esta ciudad. A continuación, es importante hacer referencia a la dificultad que se les

presenta a los/as niños/as sordos/as de esta escuela poder desarrollar la lengua de señas como lengua nativa, ya que no existe un *afuera sordo* con quién compartirlo, quedando relegado al interior de la institución:

(...) El niño tiene que aprender las señas en la escuela, pero ¿para compartirlas con quién? tengo niños que lloran todo el verano porque no tienen con quién comunicarse así. (Entrevista a hermana de ex-alumno sordo y actual maestra de aula para alumnos sordos, año 2014-2017)

La propuesta bicultural no estaría funcionando como un modelo acertado en esta ciudad, haciendo de la propuesta bilingüe “un contexto artificial, una isla lingüística en un mar oralista, lo que termina llevando a la LSU al estatus de un mero artefacto didáctico (...) que serviría para ayudar en la transmisión de conocimientos, como cualquier otro dispositivo didáctico (pizarrón, proyector, etc.)” (Peluso y Vallarino, 2014: 225).

En palabras de la Directora actual de la escuela:

se ponen todas las herramientas para que salga comunicándose en lengua de señas... pero sigue en el debe, porque claramente la discapacidad es social, no va a poder comunicarse ni beneficiarse del diálogo de lo que significa para la construcción del pensamiento del desarrollo de un lenguaje sino se logra desarrollar la lengua de señas en el resto de la sociedad oyente, reconociendo a los sordos como comunidad lingüística. (Entrevista a actual directora de la Escuela N1 José P. Ramírez, año 2014-2017)

Durante el transcurso de este documento se ha hecho explícito cómo la educación de las personas sordas se ha caracterizado históricamente por la controversia entre distintos enfoques: quiénes enfatizaron el desarrollo de la lengua oral descartando el uso de la lengua de señas, quitándole importancia a la misma para los procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos/as y aquellos que se posicionaron desde un enfoque en donde la lengua de señas se reconoce como la primera lengua de las personas sordas, utilizándola para enseñar contenidos y desarrollando el conocimiento de la lengua mayoritaria (la oral) como una segunda lengua. Por tanto, este último capítulo pretendió desarrollar un breve recorrido por la historia de la educación para las personas sordas en el departamento de Rocha y como ésta tuvo su correlato con el devenir del concepto de discapacidad en el Uruguay. Fue posible visualizar como la institución a transitado por diversos cambios en la forma de entender la discapacidad, donde

actualmente ya no tiende a mirar a la persona sorda desde la realidad del oyente y en consecuencia pretender modificar al sujeto sordo a favor de la comodidad comunicativa del oyente, sino que se trabajaba desde una impronta donde la persona sorda posee una lengua propia, con característica identitaria y formas particular de sentir y ver el mundo:

yo creo que las señas son un importante aporte para la educación del sordo, pero no nos podemos quedar con las señas porque el niño vive en una sociedad de oyentes, que aun no está preparada, y acá en Rocha falta muchísimo. (Entrevista a hermana de ex-alumno sordo y actual maestra de aula para alumnos sordos, año 2014-2017)

Consideraciones finales

A través de esta investigación exploratoria fue posible tener un acercamiento a la historia general de las personas sordas del departamento de Rocha y el estado de su situación actual. Se intentó plasmar la historia de la educación para las personas sordas en la ciudad de Rocha a través de las subjetividades de los diversos actores involucrados y la teoría elegida, que aportó para el análisis reflexivo.

Es importante resaltar lo complejo que resultó analizar el proceso de lo que fue la materialización del devenir del concepto de discapacidad en esta escuela en particular, ya que fue lograda por medio de las singularidades de los entrevistados y los insumos teóricos presentados. Por consiguiente, se pretendió realizar un recorrido por los diversos modelos existentes de enseñanza-aprendizaje para las personas sordas en el Uruguay, para luego armar por medio de los relatos el propio recorrido que transitó la escuela N°1 José Pedro Ramírez de la ciudad de Rocha.

Fue posible conocer por medio de las subjetividades de los entrevistados, cómo la población de personas sordas se encuentra dispersa por todo el territorio del departamento rochense, no existiendo una comunidad sorda, una cultura sorda al momento de conformar el aula para alumnos/as sordos/as y mismo al día de hoy eso persiste.

Se visualiza cómo en la primera década que se puso en marcha el funcionamiento del aula para personas sordas en la ciudad de Rocha, existió una intervención sobre los cuerpos por medio de dispositivos desplegados a través de metodologías de educación, donde se intentó exterminar su lengua y su cultura, por medio del aislamiento y la oralización, quitándoles el derecho en el poder de decisión y la libertad que les corresponde, en tanto personas pertenecientes a una comunidad lingüística. Esta perspectiva tiene correlato con la concepción de la discapacidad centrada en la deficiencia, en la pérdida auditiva, que marca un énfasis en la integración por parte de los/as alumnos/as sordos/as y no una inclusión educativa desde la perspectiva de derechos.

Es posible afirmar que las respuestas educativas para los/as alumnos/as sordos/as de este departamento deberían reforzar la opción del bilingüismo, a modo de fortalecer la perspectiva bicultural. Así mismo se destaca que en la medida en que en el departamento la comunidad sorda se presenta en forma débil, la opción de la comunicación por lengua de señal también lo está.

A modo de síntesis y como consideración personal, creo en la necesidad de que las personas sordas del departamento de Rocha se empoderen, siendo con el reconocimiento de este poder que se habilitaría un proceso de autodeterminación, el cual favorece la construcción de una identidad sorda, tanto a nivel individual como social. Esto permitiría con posterioridad, otorgar visibilidad como comunidad lingüística en pro de luchar por conquistas y reconocimientos en clave de derechos.

Por último resaltar que el resultado de la monografía pretende ser un aporte desde el Trabajo Social al área de discapacidad, así como también a la historia de la educación para las personas sordas del Uruguay.

Referencias bibliográficas

- ANGELINO, M.A y ROSATO, A. (Coords). (2009). "Discapacidad e ideología de la normalidad". Editorial Noveduc, Buenos Aires, Argentina.
- ANGULO, S. DÍAZ, S. MÍGUEZ, MN. (Comp). (2015). " Infancia y discapacidad. Una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos". Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República, Montevideo Uruguay.
- BARRÁN J. P. (1990) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- BENVENUTO, A. (2009) "El Sordo y lo Inaudito." Uruguay Educa. Recuperado en: <http://studylib.es/doc/165269/el-sordo-y-lo-inaudito--1--prof.-andrea-benvenuto> (recuperado el 10/2017).
- FOUCAULT, M. (2001) "Los Anormales". Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2000) "*Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*". Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1997) "*La vida de los hombres infames*". Ed. Altamira. La Plata, Argentina.
- LOURAU, R. (1991) "El análisis institucional." Buenos Aires, Argentina.
- MÍGUEZ, MN. (2006) "Construcción social de la discapacidad: la experiencia montevideana". Revista Portularia, de la Universidad de Huelva, España.
- PALACIOS, A. (2008). "*El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*". Editorial CINCA. Buenos Aires.
- PELUSO, L. (2010) Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. Editorial Psicolibros Universitario, Montevideo, Uruguay.
- _____(2010). Conferencia Inaugural Actividades Académicas 2010, Consideraciones pisco-socio-lingüísticas en torno a la comunidad sorda uruguaya. UdelaR, Montevideo, Uruguay.
- _____(2007): "Personas sordas, LSU y español en Uruguay" en "Avances de Investigación en Instituciones Educativas. Dimensiones psicológicas

y lingüísticas” Carmen Torres coordinadora.

- PELUSO, L. TORRES, C. (2000) Acerca de la identidad social de las personas sordas y las personas con organizaciones deficitarias. En: Indagaciones en los márgenes. Cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación. Sección: Artículos, Psicología. Montevideo, Uruguay.

- PELUSO, L. VALLARINO, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4(2), 211–236. (Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/> el día: 26/10/2017)

- SKLIAR, C (2002): “Bilingüismo y Biculturismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Buenos Aires.

_____ (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. Buenos Aires, Argentina.

_____ (1997) “Las narrativas tradicionales en la educación de los sordos: Trayectoria desde la educación especial hacia los estudios culturales en educación.” El bilingüismo de los sordos. “Memorias IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos”, vol. 1

- SILVA, C. MÍGUEZ, MN. (2012) “La educación formal como instituido que media los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad” Revista RUEDES, Año 2- N° 3, p. 78-91. Montevideo, Uruguay.

- VALLES, M. (1997) “Técnicas cualitativas de investigación social”. Ed. Síntesis. Madrid, España.

- VALLARINO, S. YORIO, N (2013) EntreGramas. “Il Cuando la invitación al encuentro se traduce en señas”. Administración Nacional de Educación Pública. C.E.I.P Inspección Nacional de Educación Especial. Año 1 –Número 1. Edición: Coord. CCTE Canelones Este. (Recueperdo en <http://www.cep.edu.uy/documentos/2013/especial/ENTREGRAMAS1.pdf> (29/10/2017)

- VALLARINO, S. (2012) La Educación de los Niños Sordos en Uruguay. Lectura y Escritura: el principal desafío. Mesa Redonda Lectura y Escritura en la Educación de Sordos.

- VALLEJOS, I. (2012). “Política y discapacidad. O del encubrimiento del origen

social de la discapacidad.” III Jornada sobre discapacidad y I encuentro de extensión universitaria y discapacidad de la FCS. “En ‘situación de discapacidad’: ideología, política y cultura”. 19 octubre de 2012, UdelaR, Montevideo, Uruguay

- _____ (2005) “La producción social de discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos”. En Pablo Vain y Ana Rosato (coord.) La construcción social de la normalidad Alteridades, diferencias y diversidades. Ensayos y Experiencias N° 57 Novedad.

Fuentes documentales

- Administración Nacional de Educación Pública, & Inspección Nacional de Educación Especial. (1987). *Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay*. Documento oficial. Montevideo: CEIP.

- CIF (2001), “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud”. Madrid: OMS/OPS/IMSERSO.

- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2011) Censos 2011. Sabías que... (Vista el 02/10/17).

- Museo Virtual de la Escuela N° 1 “José Pedro Ramírez” de la ciudad de Rocha. (*pág. en construcción*) <https://app.emaze.com/mobile/@AORTOWILR#/14> (visto el día 31/10/2017)

- RedPEA (2012) Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO- / Comisión nacional del Uruguay para la UNESCO. Uruguay. Recuperado en http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Red_del_Plan_de_Escuelas_Asociadas_de_la_UNESCO.pdf (visto el día 31/10/2017)

- República Oriental del Uruguay (2010) Ley 18.651: “*Protección Integral de Persona con Discapacidad*”.

- República Oriental del Uruguay (2008) Ley 18.437. Ley General de Educación.