

DESAFÍOS para las
CIENCIAS SOCIALES
en la **POSPANDEMIA**

XIX
Jor
na
das
de investigación

**¿El liceo en-seña?
Una mirada a las representaciones de las
y los jóvenes sordos acerca de sus
trayectorias educativas en interacción
con oyentes**

Sabrina López
Julia Polgar
Martina Ríos
Nadia Silvera

¿El liceo en-seña?

Una mirada a las representaciones de las y los jóvenes sordos acerca de sus trayectorias educativas en interacción con oyentes

Sabrina López, Julia Polgar, Martina Ríos, Nadia Silvera
Docente orientadora: Sofía Angulo
PAIE-CSIC 2020

Índice

Resumen	3
Fundamentación	3
Antecedentes	4
Marco teórico	5
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
Hipótesis	8
Metodología	8
Historización de la “experiencia”: la inserción de las personas sordas en la educación media	10
El estudio: entre el compromiso y la resignación	13
Habitar la institución	17
3. a El liceo como lugar de encuentro y comunidad	18
3.b Distintas instituciones, distintas experiencias	18
3. c Relacionamiento entre estudiantes: una historia de (des)encuentros	19
3.d Hacia un vínculo posible	20
El lugar que ocupa la Lengua de Señas Uruguaya en los liceos	21
4.a El desarrollo de actividades y señales para la convivencia	21
4.b Formación docente	23
4.c El lugar de la intérprete, su función y coordinación	24
5. Frente a las ausencias institucionales: voluntades y esfuerzos individuales	26
6. Conclusiones y reflexiones finales: Las personas sordas en la educación, “(...) un poco tierra de nadie”	29
Referencias bibliográficas	32
Anexos	33

Resumen

La investigación ¿El liceo en-seña?: Una mirada a las representaciones de las y los jóvenes sordos acerca de sus trayectorias educativas en interacción con oyentes, buscó comprender y analizar las representaciones en torno a las trayectorias educativas de las y los jóvenes sordos, entre 18 y 24 años, en interacción con estudiantes oyentes que asistieron al Liceo N° 32 “Guayabos” y/o al Liceo N° 35 “Instituto Alfredo Vásquez Acevedo” de Montevideo. Para ello, se implementaron técnicas de relevamiento cualitativo de datos (observación, entrevistas y un grupo de discusión) a estudiantes y principalmente ex-estudiantes sordas, sordos y oyentes, tomando una mirada retrospectiva. Además, se trabajó con referentes educativas y de la comunidad sorda de ambas instituciones. En materia de resultados, se observa una inserción marginal de las y los estudiantes sordos, donde su lengua natural, la lengua de señas uruguaya, es colocada en un segundo plano, desatendiendo los preceptos de una educación accesible e inclusiva, en clave de bilingüismo. En adición a ello, se observa una falta de mecanismos institucionales que acompañen las trayectorias de las y los estudiantes sordos. Estos elementos tienen implicancias en lo referente a la participación, incorporación de contenidos y vínculo con los pares, entre otros. La investigación se enmarca en la edición 2020 del PAIE-CSIC, realizada por las estudiantes Julia Polgar, Martina Ríos, Sabrina López y Nadia Silvera. El proceso de investigación contó con la orientación de la docente Mg. Sofía Angulo, y se inscribe en la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales.

Palabras clave: EDUCACIÓN, COMUNIDAD SORDA, TRAYECTORIA EDUCATIVA, LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA, SEGREGACIÓN

Fundamentación

Si bien hubo en el último tiempo un auge de estudios en la temática, consideramos que es pertinente este aporte como una profundización de los insumos al área. El objetivo general de este proyecto consiste en comprender y analizar las representaciones de jóvenes, entre 18 y 24 años, de la comunidad sorda respecto a su interacción con estudiantes oyentes en su experiencia educativa en los liceos N° 32 “Guayabo” y el liceo N° 35 Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA).

Uno de los principales sustentos para la realización esta investigación es el hecho de que en nuestro país la Ley General de Educación 18.437¹, establece a la educación como “un derecho humano fundamental”, aludiendo en el art. 8° de forma explícita a los “colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad” como sujetos de este derecho. Sin embargo, al atender a las condiciones efectivas de la educación, se hace inevitable preguntarnos si estos derechos trascienden el marco de lo legal hacia una verdadera inclusión. La elección de nuestro objetivo se fundamenta en la necesidad de considerar y visibilizar las trayectorias educativas y representaciones de las y los jóvenes sordos al respecto, cuyas vivencias se ven enmarcadas en instituciones en las que constituyen una comunidad minoritaria, donde la lengua y la cultura que rige no es la de la comunidad sorda. Esta situación excede significativamente los años de efectivo tránsito liceal, marcando de manera transversal las vidas de las personas sordas.

Consideramos que las instituciones educativas están trazadas desde el Audismo, basado en “la discriminación por el manejo o no de la lengua considerada por la mayoría como normal, la oral” (Alaniz, 2017, p. 19); se puede dar cuenta de esto a partir de la simple observación de los programas, ejes a tratar y pedagogías utilizadas en las clases, así como las condiciones y disposiciones edilicias de las instituciones, que son diseñadas por y para personas oyentes. De esta manera, llevamos adelante nuestra investigación

¹ Ver art. 1, art. 8, art. 18 de la Ley General de Educación 18.437; acerca de la educación como derecho humano fundamental, que ha de ser garantizado por el Estado en clave de inclusión.

bajo el entendido de que, si bien las reglamentaciones y la legislatura incorporan a las y los jóvenes sordos en la educación secundaria, estos se ven segregados desde las prácticas institucionales y métodos de enseñanza.

En este escenario encontramos fundamental recoger y visibilizar las representaciones de las y los jóvenes sordos; a las que entendemos como un fenómeno construido en interacción con estudiantes oyentes. Apuntamos a trascender la mirada focalizada y entender a la problemática dentro de la misma temporalidad que los procesos educativos de jóvenes oyentes -tanto temporal como físicamente-. Por este motivo, nuestra población está formada por jóvenes sordos, pero en adición a esto, también recogemos las experiencias de jóvenes oyentes.

Por otro lado, dentro de los nuevos insumos al área, creemos que nuestro proyecto, al poner el foco en una población que entendemos se encuentra sistemáticamente segregada dentro de las instituciones educativas, puede ser un pequeño aporte para la construcción de centros educativos cada vez más inclusivos, ya que pretendemos desnaturalizar prácticas marginalizadoras asumidas. Asimismo nos proponemos trascender los aportes teóricos y generar contribución a la comunidad sorda a través de la difusión de nuestros resultados, mediante materiales accesibles.

Finalmente, entendemos que un elemento importante para brindar pertinencia a nuestra investigación se basa en el valor interdisciplinario que toma la propuesta. Vemos a la interdisciplinariedad como un pilar, y lo consideramos en la diversidad de los perfiles de las integrantes del equipo², la cual creemos fortalece el abordaje del problema, ya que permite analizar el tema adoptando distintas miradas y perspectivas, que tienen sus singularidades y a la vez consideramos son complementarias.

Antecedentes

Existen en nuestro país diferentes investigaciones abocadas al estudio de la comunidad sorda, sus transiciones educativas y sus dinámicas sociales. A continuación desarrollaremos algunos de estos estudios, que entendemos dan sustento a nuestra investigación.

En primer lugar, cabe destacar, que nuestra investigación se ve guiada por las contribuciones generadas por el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS), las cuales nos posibilitaron un primer acercamiento a la temática tanto de la comunidad sorda como de la discapacidad desde el paradigma de la autonomía.

De esta manera, presentamos como primer antecedente el trabajo de María Noel Míguez Passada, coordinadora del GEDIS. Su trabajo titulado *Educación, Inclusión y Discapacidad en Uruguay: ¿utopía o realidad?* (2012) tiene como objetivo brindar visibilidad a la diversidad de proyectos que desde la Facultad de Ciencias Sociales se han desarrollado en la última década en pos de construir un espacio educativo cada vez más accesible e inclusivo, desnaturalizando las prácticas que generan exclusión. A su vez, cabe destacar que la autora asume como postura ético política el concebir a las personas en situación de discapacidad en su condición plena de sujetos de derechos -hecho que creemos funciona como punto de partida para nuestra investigación-. En el trabajo Míguez describe principalmente los procesos llevados adelante desde el GEDIS, en los cuales se trabaja tanto con estudiantes de grado, como con docentes y funcionarios en distintos centros educativos. Aporta como resultados la importancia de detectar las barreras de acceso, tanto simbólicas como arquitectónicas, para así ampliar el concepto de inclusión, pensado desde el respeto a la diversidad.

²El grupo que lleva a cabo la investigación está compuesto por cuatro integrantes, dos estudiantes de Sociología, de la Facultad de Ciencias Sociales, una estudiante del IPA de Historia y una estudiante del IFES, la carrera de Educación Social. En adición a esto, tres de nosotras manejamos la Lengua de Señas Uruguaya.

Por otro lado, dentro de los estudios realizados dentro del GEDIS contemplamos la tesis de maestría *Jóvenes silenciados: condición, situación y posición de discapacidad de jóvenes sordos y su vínculo con el trabajo* (Angulo, 2018, p. 25), que desde un enfoque bio-psico-social de la discapacidad se propone “comprender las percepciones en torno a la situación, posición y condición de discapacidad de los jóvenes sordos, entre 18 y 29 años, y la forma en que esto opera en el trabajo de los jóvenes sordos” (2018). Con dicho objetivo, se realizan allí grupos de discusión con jóvenes sordos, así como relevamiento de datos cualitativos, entrevistas a referentes institucionales del mundo laboral y contextualización del marco normativo nacional e internacional. Como conclusión, se presenta allí que en Uruguay “la posición de los jóvenes que presentan deficiencia auditiva revela desigualdades educativas, laborales y materiales” (ídem, pp. 101-102), respecto a los jóvenes que no presentan deficiencia; a su vez, se hallan también desigualdades entre los propios sordos, de acuerdo al grado de severidad de la deficiencia auditiva. Se concluye aquí que los hallazgos dan cuenta de estructuras desiguales en la sociedad.

Tomamos también como antecedente el libro *Sordos y oyentes en un liceo común* (2010) de Leonardo Peluso Crespi. Se trata de un estudio realizado entre el año 2000 y el 2004 acerca de las interacciones entre sordos y oyentes y su convivencia en una misma institución educativa, el Liceo N° 32. El objetivo general de este estudio fue “estudiar la situación sociolingüística de los sordos en el Liceo N° 32, así como también las relaciones interculturales entre sordos y oyentes que allí ocurren, con particular énfasis en la promoción de procesos de autogestión y cambio” (Peluso, 2010, p. 83). El investigador optó por utilizar diferentes metodologías; la observación participante y la recopilación de material bibliográfico sobre la temática escrita en Uruguay, para ser contrastada posteriormente con material de otros países, entrevistas semi dirigidas a alumnos sordos, encuestas auto-administradas a oyentes (docentes, intérpretes, padres/madres, alumnos oyentes), entrevistas a docentes e intérpretes y encuestas a vecinos. En cuanto a los resultados obtenidos en relación a las representaciones acerca de la significación de las personas sordas y oyentes, Peluso destaca que existe una diferencia en cuanto a las propias representaciones de sordos y oyentes. Mientras que los sordos se reconocen como hablantes de LSU, haciendo que la diferencia con los oyentes sólo esté en el ámbito lingüístico, los oyentes visualizan a los sordos a partir del concepto de discapacidad auditiva, lo cual se muestra como lo más representativo para describirlo.

En forma similar, el documento coordinado por MEC-ANEP del año 2011, *Buenas prácticas en educación inclusiva*, “Historia de la experiencia con los sordos en el IAVA”, recorre el surgimiento y el desarrollo institucional de la propuesta, desde la especificidad de uno de los liceos en los que pretendemos desarrollar este estudio. La misma aborda a la sordera desde el bilingüismo. Se presentan, asimismo, algunos de los obstáculos que enfrentan las y los estudiantes. Entre ellos, la inexperiencia de la mayoría del cuerpo docente o las dificultades en la lectoescritura. Cuya importancia en el acceso autónomo al conocimiento intercambiado en las aulas y en los demás ámbitos de la vida cotidiana es significativa. En este sentido, destaca de la evaluación la afirmación de una mayor autonomía de las y los estudiantes sordos y la sociabilización entre estos y los oyentes. Así como el testimonio de la continuación de estudios por parte de los primeros, a partir de su pasaje por el IAVA.

Consideramos que esta revisión bibliográfica brinda un importante sustento que nos permite enmarcar nuestro trabajo dentro de los estudios sobre la discapacidad en Uruguay.

Marco teórico

La investigación es abordada desde un enfoque bio-psico-social de la discapacidad. En este sentido, se la conceptualiza como un fenómeno que resulta de “la interacción entre la condición biológica y los factores contextuales” (Angulo, 2018, p. 18), es decir, “entre las deficiencias en las funciones y estructuras

corporales, las limitaciones en la realización de actividades de la vida cotidiana y las restricciones en la participación en la vida social (OMS, 2001)” (idem).

A lo largo de la historia han existido diferentes paradigmas a partir de los que concebir a la discapacidad. El modelo médico/individual, aún vigente en nuestras sociedades, entiende a la discapacidad como una carencia de los sujetos particulares, que les impide desarrollarse y participar de la vida social de forma plena; en este sentido, se construye al individuo como una persona defectuosa, a quien a partir de la asistencia y rehabilitación puede reinsertarse en la sociedad (Sosa, 2009, pp. 57-64).

Por otro lado, el modelo social de la discapacidad, impulsado a fines del siglo pasado por los propios sujetos en situación de discapacidad como protagonistas, propone un cambio en el foco del análisis; en vez de concebir a la discapacidad como una cuestión individual y particular de cada sujeto, hace énfasis en cómo la disposición y dinámicas construidas del entorno son las que colocan al sujeto en *situación de discapacidad* (Angulo, S; Díaz, S.; Míguez, M. N; 2015, pp. 15-16).

La perspectiva bio-psico-social que tomamos en esta investigación, pretende en este sentido acompañar el enfoque social de la discapacidad -reconociéndola como un fenómeno contextual y construido- a la vez que se contemplan y reconocen las singularidades psicológicas y biológicas de los sujetos en cuestión, pero sin atribuir a estas una connotación negativa y problemática como lo haría el modelo médico (Angulo, 2018). En la investigación, se establece una concepción de los sujetos en situación de discapacidad como, por sobre todas las cosas, sujetos de derecho. En este sentido, se entiende que el entorno económico, social y normativo-cultural debe de contemplar las singularidades biológicas de los sujetos que bajo él se desarrollan, y pensarse en clave de diversidad e inclusión.

Una vez situados en el enfoque bio-psico-social de la discapacidad, es fundamental establecer la distinción entre las nociones de deficiencia y discapacidad. Mientras que la deficiencia se refiere a las singularidades biológicas de los sujetos, la discapacidad se refiere al producto resultante de la interacción de esta deficiencia con el entorno social que condiciona y limita al sujeto; la discapacidad es un fenómeno construido por el entorno social:

“(…) la deficiencia expresa una particularidad de un sujeto, en este sentido construido como una ausencia de algo en un cuerpo singular. Por su parte, la discapacidad refiere a un proceso que se construye desde la sociedad sobre sujetos singulares, los cuales quedan etiquetados, clasificados y, las más de las veces, excluidos de los espacios cotidianos de toma de decisiones, de escucha de sus voces, de reconocimiento de sus individualidades.” (Angulo, S; Díaz, S.; Míguez, M. N; 2015, p. 16).

Desde esta perspectiva teórica, entenderemos a la sordera no como un fenómeno de tipo únicamente biológico, como una deficiencia en la capacidad auditiva, sino que se la conceptualizará como una discapacidad integrada por dicha característica en interacción con un entorno mayoritariamente oyente. Es decir, si bien las personas sordas tienen la característica biológica de una audición reducida, esta característica se convierte en discapacidad en tanto las personas sordas se despliegan en un entorno que no está pensado desde y para las personas sordas; el entorno en que se desarrolla la comunidad sorda es un entorno en el que prima una comunicación y estructuras de tipo oral, a la que las personas sordas no pueden acceder y participar con facilidad.

En consonancia con lo anterior, bajo el entendido de que la sordera implica más que las características biológicas, nos referiremos de aquí en adelante a la *comunidad sorda*; comprendiendo que si bien esta comunidad no es ni pretende ser un grupo homogéneo, quienes la integran sí tienen en común una experiencia social atravesada y condicionada por su deficiencia auditiva; comparten una lengua y cultura común a partir de las cuales se desarrollan, así como una vida marcada por experiencias de constante exclusión (Alaniz, 2017, pp. 32-33).

Por otro lado, siendo que nuestra investigación toma sentido a partir de las representaciones acerca de las trayectorias educativas, es pertinente el esclarecimiento de las antagónicas perspectivas que han estado en pugna a lo largo de la historia de la comunidad sorda. A partir del congreso de Milán, celebrado en Italia en 1880, se puede dar cuenta de lo que se denomina como “modelo oralista” (Gonzalez, 2014); una comprensión más bien médica acerca de la sordera, donde se concibe a la persona sorda como defectuosa o carente, e incapaz de desarrollarse de forma plena en la sociedad; en el ámbito educativo, esta perspectiva supuso en el mundo y también en nuestro país, un modelo rehabilitador de la sordera, donde con claro desprecio por la lengua y cultura de la comunidad sorda se buscaba “normalizar” a la persona sorda para que se pareciera lo más posible a un oyente (Gonzalez, 2014).

Sin embargo, desde el año 1987 se define en Uruguay un cambio hacia la perspectiva bilingüe y bicultural, que postula el reconocimiento de la cultura de la comunidad sorda y un modelo educativo en consonancia con esta, una educación basada en la lengua natural de las personas sordas y su cultura, que apunta al desarrollo de estos individuos como sujetos plenos y autónomos (ANEP-CODICEN, 2006)

Brevemente, es pertinente para la investigación explicitar que actualmente, en Uruguay las personas sordas están habilitadas a asistir a los diferentes niveles educativos, con diferentes disposiciones, características y grados de inserción, en diferentes puntos del país. En el caso del Liceo N° 32, la experiencia de la educación bilingüe comenzó en el año 1996 con la incorporación de aulas exclusivamente compuestas por estudiantes sordos y docentes oyentes, donde la presencia de intérpretes que permitiría la adaptación de los contenidos a la Lengua de Señas Uruguaya. Para el Liceo IAVA, la incorporación de estudiantes sordos se llevó a cabo en el año 1999, con algunas variaciones en la implementación. En 4to año los estudiantes están dispuestos en aulas exclusivamente compuestas por estudiantes sordos, al igual que en el Liceo N° 32°, sin embargo, en 5to y 6to de liceo, según las orientaciones elegidas, sordos y oyentes comparten aula en las materias específicas de la orientación. En las de núcleo común (Matemática, Literatura, etc.) se mantienen aulas exclusivamente de sordos más allá de su orientación (ANEP-CODICEN, 2011).

Una vez definida la forma en la que se estructura la inserción educativa de las y los jóvenes sordos, es imprescindible indagar en cómo los sujetos vivencian, de hecho, dicha experiencia; por dicho motivo es que la investigación estudia las representaciones de las y los jóvenes sordos respecto a sus trayectorias educativas.

Entendemos por trayectorias educativas el pasaje de las y los estudiantes por el sistema de educación formal. En este sentido, nos posicionamos desde su análisis íntegro; aunque focalizamos en la experiencia en la educación media, reconocemos, desde Filardo (2016), que en este período se manifiestan algunos resultados educativos —especialmente relativos a la culminación tardía de la educación media— influenciados por el pasaje anterior por la educación primaria; por lo que ninguno de estos ciclos educativos debe ser analizado de manera autónoma (Filardo, 2013, 2016). Asimismo, las trayectorias de las y los estudiantes están atravesadas por factores socioeconómicos y culturales, pero también por condiciones autobiográficas propias de cada estudiante, que dotan de sentido a su tránsito por la educación media. Más aún si consideramos al sistema educativo como uno de los tantos ámbitos en donde las y los jóvenes se desempeñan. Es de suma importancia analizar estas posibles desigualdades al pensar las trayectorias educativas de las y los estudiantes sordos, sus procesos de enseñanza-aprendizaje, interacción en las instituciones educativas y sus proyectos de vida y comportamientos (Filardo, 2016). Finalmente, entendemos que el análisis de representaciones sobre las trayectorias educativas, focalizado en la educación media, es pertinente en este estudio, en tanto las juventudes representan períodos claves en la interacción social de las personas y en relación a posibles futuras trayectorias (Filardo, 2011).

Objetivo general

Comprender y analizar las representaciones en torno a las trayectorias educativas de las y los jóvenes sordos, entre 18 y 24 años³, en interacción con estudiantes oyentes que asistieron al liceo N° 32 “Guayabos” y/o al “Instituto Alfredo Vásquez Acevedo”(IAVA) N° 35, de la ciudad de Montevideo.

Objetivos específicos

- Caracterizar la inserción educativa de jóvenes sordos en el Liceo N° 32 y en el Liceo IAVA.
- Conocer y analizar las representaciones de jóvenes sordos, que fueron estudiantes del Liceo N° 32 y del Liceo IAVA, con respecto a sus trayectorias educativas.
- Conocer y analizar las representaciones de jóvenes sordos en relación a sí mismos y a sus compañeros oyentes y sordos, en el Liceo N° 32 y el IAVA.
- Identificar y comparar las dinámicas de relacionamiento entre estudiantes sordos y oyentes en dichas instituciones educativas.

Hipótesis

- a) Las y los estudiantes sordos se enfrentan a mayores obstáculos que las y los jóvenes oyentes en su pasaje por las instituciones educativas formales, principalmente en sus procesos de aprendizaje y participación. Identificamos como grandes impedimentos en dicha trayectoria tanto la barrera idiomática, entre el Idioma Español y la Lengua de Señas Uruguaya, como el relacionamiento entre estudiantes mediado por intérpretes.
- b) Este último aspecto nos lleva también a hipotetizar acerca de la creación de fuertes vínculos entre estudiantes sordos, pero también acerca de la ausencia de los mismos entre jóvenes sordos y oyentes durante el transcurso de la Secundaria.
- c) Finalmente, postulamos como hipótesis que los y las jóvenes sordos no se sienten plenamente incluidos en los espacios de educación formal que habitan, siendo sistemáticamente segregados de los mismos.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el Interaccionismo Simbólico (Taylor y Bodgan, 1984). En tanto nos interesa poner el acento en las representaciones, consideramos que prestar atención a los significados sociales —que nacen de la interacción entre las y los sordos en convivencia con un entorno oyente— aportará al cumplimiento de nuestros objetivos.

El foco de nuestra investigación son las y los jóvenes sordos, de 18 a 24 años, en interacción con jóvenes oyentes, de 18 a 24 años, que hayan asistido al liceo N° 32 “Guayabos” y/o al “Instituto Alfredo Vásquez Acevedo” (IAVA) N° 35. En adición a las instancias de investigación con dichas poblaciones, atendiendo a sus trayectorias educativas en clave retrospectiva, llevamos a cabo también instancias junto a los actuales estudiantes del Liceo IAVA, así como a referentes sordos y a referentes educativos de ambos liceos.

Nuestra investigación fue estructurada en las siguientes etapas: en primer lugar, se realizó una instancia lúdico-recreativa junto a estudiantes sordos y oyentes del Liceo IAVA. En segundo lugar, se realizó un grupo de discusión con jóvenes sordos, ex-estudiantes de los liceos que abarca nuestra

³ La franja etaria para la formación de estos grupos fue definida a partir de la edad teórica de culminación de Bachillerato establecida por el CES; entre los 18 y 24 años. Según el Informe sobre el “Estado de la Educación en Uruguay 2015-2016” (INEEd)

investigación. En tercer lugar, se realizaron doce entrevistas a ex-estudiantes oyentes que también hubiesen asistido a alguno de estos liceos. Finalmente, se buscó recurrir a otros informantes vinculados a las trayectorias educativas de los estudiantes sordos, y por dicho motivo se realizaron siete entrevistas a referentes de la comunidad sorda y referentes educativas de las instituciones.

La primera actividad, de carácter lúdico recreativo se realizó junto a estudiantes sordos y oyentes que actualmente se hallan cursando en el Liceo IAVA. Dicha actividad contó con la presencia y cooperación de la cooperativa de recreación inclusiva Tangram, quienes llevaron adelante las distintas consignas a la vez que el equipo observaba las dinámicas de interacción de las y los estudiantes.

Dicha etapa constituyó una reivindicación del juego como elemento fundamental del proceso educativo y de relacionamiento; es decir, entendiendo al juego como parte del marco pedagógico. Incluirla como técnica de investigación para el estudio de nuestra población nos permitió una mirada más amplia acerca del conocimiento de nuestro objeto de estudio (Navarro, 2009). Entendemos que el juego interviene en el establecimiento de vínculos entre pares, en tanto estos trascienden lo que sucede dentro del salón de clases (Navarro, 2009). De esta manera, el juego nos brinda un espacio de interacción; en donde se dejarán ver conductas y mecanismos de relacionamiento entre grupos de pares, que podrán extrapolarse a actitudes asumidas en espacios dentro del sistema educativo (Garaigordobil, 1995).

Finalmente, teniendo en cuenta las barreras y desigualdades ya existentes entre sordos y oyentes, optamos por romper con la hegemonía tradicional de los juegos competitivos mediante la construcción de un juego con fines cooperativos sin enfrentamiento. Esto se basa en la pretensión de impulsar la comunicación más allá de las barreras lingüísticas y el encuentro de ideas distintas, estimulando una interacción amistosa (Garaigordobil, 1995).

Esta actividad ofició como un primer acercamiento al ámbito de estudio, a la vez que permitió realizar trabajo de observación y propició un espacio de encuentro entre los estudiantes, quienes entre otras cosas manifestaron la importancia de actividades que promuevan el acercamiento entre pares. Esta instancia fue relevante también dado que funcionó como insumo fundamental para seguir avanzando con el proyecto: nos brindó una nueva perspectiva al momento de elaborar las futuras pautas de entrevista, pudiendo determinar nuevas dimensiones teóricas.

Al mismo tiempo, allí pudimos ver los primeros esbozos de la interacción y vínculo entre sordos y oyentes, permitiéndonos hipotetizar nuevamente. Además, la actividad nos permitió conocer problemáticas cotidianas por las que transitan estudiantes sordos y oyentes, como distintos obstáculos para la comunicación tanto con pares como con docentes, así como ciertas ausencias institucionales que se dejaban entrever entre las conversaciones. De esta manera, la etapa exploratoria funcionó para observar una primera fotografía del campo al que nos estábamos insertando.

En segundo lugar, se realizó un grupo de discusión que contó con la presencia de jóvenes sordos, de entre 18 y 24 años, que hubiesen asistido antes a los liceos N° 32 y/o IAVA. Se optó por realizar grupos de discusión en tanto, si bien este constituye un espacio artificial Vallés (1999), se busca encontrar allí formas de comunicación que se dan en entornos naturales. Además, habiendo sido este el primer acercamiento del equipo a una investigación sobre las y los jóvenes sordos, no conocíamos con exactitud con qué nos encontraríamos (Vallés, 1999), de manera que abordar la problemática a través de una técnica menos direccional, aportó una enriquecedora aproximación.

Dicha actividad se realizó en la Asociación de Sordos del Uruguay, en LSU, y fue luego interpretada a partir de un registro audiovisual por la Cooperativa de Intérpretes "COOTRILSU". Asistieron a dicha actividad 14 jóvenes sordos, número superior al previsto. Es relevante señalar esto último en tanto entendemos que fue una dificultad para el apropiado desarrollo de la técnica. El grupo de discusión tuvo como moderador a un joven sordo referente de la comunidad que dirigió el grupo en LSU junto a una de las integrantes del equipo. El hecho de que sea una moderación llevada adelante por una

persona sorda implica la búsqueda de una construcción del conocimiento a partir de pares, disminuyendo la distancia existente entre sordos y oyentes en una técnica de investigación, como es el grupo de discusión, que implica cercanía, confianza, para que se genere el diálogo y se construyan discursos de consenso y de disenso.

En tercer lugar, se realizaron doce entrevistas a jóvenes oyentes, de entre 18 y 24 años, que hubiesen asistido a los liceos IAVA o N° 32, compartiendo institución o aula con estudiantes sordos. Se entrevistó a seis ex-estudiantes de cada institución. De acuerdo con Merton (1998), en dichas entrevistas se buscó colocar el foco en las subjetividades, tratando de captar las definiciones acerca de sus experiencias, qué sentimientos entran en juego, qué asociaciones realiza el sujeto. Por otro lado, optamos por la realización de una entrevista para obtener una mayor profundidad en lo recogido, además de una mayor flexibilidad, maximizando la amplitud de las respuestas y un acercamiento al contexto de cada uno de nuestros entrevistados.

Finalmente, con la misma perspectiva, se realizaron entrevistas a dos referentes de la comunidad sorda, y a cinco referentes educativos de los liceos IAVA y N° 32 (dos docentes, una intérprete, una adscripta, y una integrante de Centro de Recursos para Estudiantes Sordos -CERESO-).

Luego de finalizado el trabajo de campo se llevó a cabo la desgrabación y posterior categorización cualitativa de lo relevado. Una vez codificadas las entrevistas realizamos un profundo análisis a partir de conceptos teóricos y categorías analíticas que nos permitieron ahondar y detallar los resultados obtenidos. A continuación, se presenta el informe elaborado a partir del análisis de las instancias descritas. Al presentar los datos relevados, nos referiremos a lo allí enunciado de la siguiente manera: “GD” (en referencia a lo enunciado por estudiantes sordas y sordos en el grupo de discusión); “Estudiante oyente” (en referencia a lo enunciado por estudiante oyentes en las entrevistas); “Referente sordo/a” (en referencia a lo recogido en las entrevistas con estos); “Referentes educativas” (en referencia a lo enunciado por estas en las entrevistas).

1. Historización de la “experiencia”: la inserción de las personas sordas en la educación media

La escuela N°197, primera escuela de sordos del país, se fundó en el año 1910. Hasta el año 1996, el pequeño porcentaje que lograba acceder a dicho nivel, centralizado en Montevideo, y que efectivamente lograba culminar primaria, no contaba con la posibilidad de continuar su trayectoria educativa a nivel de educación media. Como se desarrolló, es recién en el año 1996 que, como respuesta a las demandas de la comunidad sorda, se implementa el plan para la inserción de dicha comunidad en secundaria, en el liceo N° 32, desde una perspectiva bilingüe que contemplase a la Lengua de Señas Uruguayana (de aquí en adelante, LSU) como lengua natural de las personas sordas y al español escrito como segunda lengua. Posteriormente, en el año 1999, dichos estudiantes acceden a Ciclo Avanzado en el liceo N° 35 IAVA.

De aquí en adelante, nos referiremos a este proceso con el término de *experiencia*. Esta decisión se toma al momento de analizar las entrevistas a referentes educativas involucradas en la educación de jóvenes sordas y sordos, en el que pudimos observar que no se utilizaban conceptos comúnmente asociados a este tipo de políticas educativas -como podrían ser “proyecto”, “programa”, “plan piloto”, etc-, sino que se optaba por el término de *experiencia*, que se encuentra cargado por una connotación simbólica que es importante tener en cuenta. A su vez, este término tiene la particularidad de que no establece plazos de duración, quedando difusa su estructura, como sí lo tienen los planes más tradicionales. En este sentido, estamos ante la valoración de un fenómeno -la inserción educativa de estudiantes sordos y sordas a la enseñanza superior media- al que debe estudiarse contemplando las sensibilidades y particularidades simbólicas que el mismo posee.

Luego de esta aclaración a modo de introducción, se vuelve pertinente realizar un breve racconto histórico que contemple el punto de partida de dicha *experiencia*. A continuación, presentaremos una breve línea temporal de este proceso, relatado desde la perspectiva de las referentes educativas que formaron parte de nuestro proyecto de investigación, quienes a través de sus discursos nos dejaron ser parte del proceso de construcción de la *experiencia*. Si bien haremos una breve historización marcando hitos que aparecen como importantes, es fundamental aclarar que la presente investigación se propone estudiar trayectorias educativas -en el marco de esta *experiencia*- con el cometido también de problematizar el lugar que esta *experiencia* ocupa en el sistema educativo.

A partir del análisis realizado sobre las entrevistas a referentes educativas, es posible identificar cómo la inserción de las personas sordas a los centros educativos funciona como un cambio con respecto a la posibilidad de estudiar y puede funcionar como disparador de transformaciones en la forma de pensar la educación.

Las referentes educativas enfatizan en las alteraciones que suceden también dentro de la comunidad sorda, remarcando los procesos que empiezan a darse dentro de la comunidad al momento que más personas sordas logran acceder a la educación media. Aparece como aspecto interesante a estudiar las posibles alteraciones en las dinámicas dentro de los liceos, preguntándonos cómo se dieron -o incluso si sucedieron- transformaciones importantes con la entrada de personas sordas a las aulas. Es también pertinente relatar que las referentes educativas enfatizan en que las docentes que participaban desde el comienzo de la *experiencia* no tenían los conocimientos, ni de la comunidad sorda ni de la enseñanza de las mismas, sino que fue un proceso de aprendizaje continuo, sostenido en gran medida por el compromiso de actores particulares. Debemos recordar, además, que nos encontramos estudiando la educación de personas sordas y la inserción de estas en la educación media, fenómeno que no es estático ni se encuentra concluido, sino que hipotetizamos está en constante movimiento, revisión y construcción.

Más adelante, las referentes educativas cuentan acerca del comienzo de la conformación de equipos docentes para ambos centros educativos. Dicha conformación recaía en la Dirección a cargo, que a través de reuniones informales se encargaba del reclutamiento de posibles interesadas de participar en la *experiencia*. Podemos observar a través del discurso de las referentes institucionales que la elección de docentes se basó en los perfiles académicos y en su experiencia previa: trabajos o proyectos en los que hubieran participado anteriormente, trayectorias en distintos centros educativos, etc. Al mismo tiempo, también se tuvieron en cuenta cualidades personales -en donde se valoraba la responsabilidad y compromiso demostrada previamente. De esta manera, se iban forjando los grupos docentes de manera paulatina. Es pertinente resaltar que en el comienzo de la *experiencia* el interés y motivación individual de las docentes y equipo educativo en participar de la educación de estudiantes sordos aparece, casi, como un requisito.

A modo de ejemplo, nos parece interesante incluir a esta breve línea temporal, el relato de una docente, que previamente había trabajado en proyectos de alfabetización en escuelas, lo cual llamó la atención de la Directora encargada de la tarea de reclutamiento en ese momento, quien encontraba posibles puntos de encuentro entre procesos de alfabetización con la enseñanza a personas sordas. Esta forma de selección del cuerpo docente es fundamental para el desarrollo de la *experiencia*, dado que muestra los primeros indicios del papel clave de los equipos docentes y lo sujeto -y hasta dependiente- que queda a las voluntades individuales de las docentes y otros actores del cuerpo educativo.

Por otro lado, otro de los importantes cambios que llegan con el inicio de esta *experiencia* se da en torno a la figura de las intérpretes. Una de ellas, entrevistada en nuestra investigación, cuenta cómo ni se imaginaban poder trabajar ejerciendo su profesión. En este sentido, es importante mencionar en la historización de la *experiencia* la serie de llamados realizados para la incorporación de intérpretes. Este hecho es particularmente relevante por varios motivos. En primer lugar, como mencionábamos

anteriormente, pone sobre la mesa el derecho de personas sordas al acceso a una intérprete; esta figura como un logro adquirido, resultado de un proceso de lucha⁴. Como segundo motivo, porque es imprescindible su incorporación dado el lugar que ocupan en la educación y trayectorias de jóvenes sordos y sordas las intérpretes de lengua de señas uruguaya, quienes resaltan a lo largo de las entrevistas y grupos de discusión el papel elemental que cumplen las intérpretes en sus aprendizajes como habilitadoras de la comunicación.

Más adelante, a medida que avanza la *experiencia*, las referentes educativas relatan que comienzan a tener una mayor necesidad de ahondar y de profesionalizarse en su formación, proponiendo nuevos espacios -como cursos, talleres, especializaciones- para la mejora de la educación de personas sordas. La búsqueda por una formación profesional se torna imprescindible a los ojos de las referentes entrevistadas. Es por ello que alguna de ellas relatan sus vivencias en la conformación de grupos de trabajo y equipos de investigación en pos de dicha profesionalización, que tenían como objetivo, justamente, el estudio y mejora de la educación para personas sordas. Sin embargo, no podemos afirmar que dichos proyectos se realicen año a año para todas las generaciones, es por ello que debemos también problematizar la continuidad e institucionalización de esta formación, estudiando y preguntándonos si sigue vigente en la actualidad y si continúa realizándose con nuevos equipos docentes.

Es importante introducir la postura pedagógica, emergente del campo, desde la que se posicionan las referentes entrevistadas, en la que se prioriza la defensa de la enseñanza del Idioma Español escrito como segunda lengua, retomando los aspectos fundamentales del bilingüismo. En relación a esto, las entrevistadas ponen de manifiesto cómo recientes modificaciones en el transcurso de la *experiencia*. En primer lugar, refieren a cómo Idioma Español ha sido erradicado como asignatura en la malla curricular del Plan de estudio, encontrándonos frente a una contradicción:

“El sistema no les brinda la enseñanza de una lengua que ellos tienen que tener. No se les enseña el Español, se les exige el Español pero no se les enseña. ¿Por qué? Porque no se termina de entender que para ellos el Español es una lengua extranjera, y que ellos son individuos bilingües en una comunidad minoritaria, dentro de una comunidad mayoritaria que habla Español. Y ellos tienen que hablar español, no podemos traducir el mundo, no se puede decir es inviable y además es ignorar una realidad.” (Referente educativa).

En segundo lugar, las referentes mencionan también la reciente eliminación de la enseñanza de la LSU como materia obligatoria del Plan de Estudios de Bachillerato y la erradicación de la figura de la intérprete institucional, aspectos nodales que marcaron las trayectorias educativas de los estudiantes sordos. Por un lado, plantean que la LSU como asignatura que funciona para que las y los sordos afiancen conocimientos ya adquiridos en el área, utilizando ese espacio como de repaso y estudio de su lengua. Debemos recordar que ambos centros educativos funcionan también como referencias para la comunidad sorda, difundiendo la LSU, de manera que dicha asignatura era para algunos un primer acercamiento a la enseñanza de la Lengua. Al mismo tiempo, concluimos a partir de los discursos tanto de referentes sordas y oyentes, como de estudiantes sordas y sordos, que la LSU como asignatura cumple un rol elemental a la hora de aprender nuevos conceptos y nuevas señas, particularmente en el pasaje de Ciclo Básico al Bachillerato, en donde las referentes hablan acerca de cómo los y las estudiantes tenían la posibilidad de adquirir señas relacionadas específicamente a los contenidos de las asignaturas que tendrán al momento de cursar Bachillerato y la orientación elegida. Las referentes entrevistadas se posicionan en contra a dicha modificación, expresando su preocupación frente a la pérdida que significa la eliminación de este espacio.

⁴ En este sentido, se hace relevante precisar que la Ley N° 17.378 (Impo, 2001), donde se reconoce a la Lengua de Señas Uruguaya como lengua natural de las personas sordas e hipoacúsicas en el territorio nacional, y se establece la responsabilidad del Estado en garantizar intérpretes de LSU para dicha población, es promulgada recién en el año 2001. Además, la formación intérpretes de LSU pública y gratuita recién se incorpora a la Udelar, dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en el año 2009.

Por otro lado, el papel de la intérprete institucional -que estaba presente y a disposición durante toda la jornada educativa- es también eliminado. Dicha figura es mencionada tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas individuales y en la actividad lúdico-recreativa como un papel imprescindible para las trayectorias de las personas sordas dentro de las instituciones. Un ex estudiante sordo, por ejemplo, nos cuenta: “(...) antes por ejemplo, si una intérprete faltaba, siempre había un suplente que podía entrar a la clase, eso nos salvaba, pero suplentes no hay ahora” (GD). Entendemos que la presencia de una intérprete institucional, que aparece en los discursos como un derecho conquistado, funciona como habilitador de la comunicación para las y los sordos, quienes cuentan con un respaldo constante para comunicarse en su lengua.

A pesar de la importancia que ocupan estos cambios en los discursos de las referentes, estas decisiones parecen haber sido tomadas por entes institucionales difusos, dado que ninguna referente logra transmitir con exactitud a quién le corresponde la toma de estas decisiones: “(...) a mi me dijeron que fue una decisión de la inspección, pero si vas a la inspección te dicen que no, que fue una decisión de otra persona, entonces como que uno te dice una cosa y otro te dice otra (...) Es medio entreverado quién lo decidió” (Referente sorda).

Podemos concluir de esta manera, en que lo importante no es particularmente quién o qué autoridad tomó la decisión, sino que a partir de estos discursos observamos una clara señal acerca del lugar que ocupa la discapacidad en las instituciones, en donde las propuestas educativas siguen estando hacia los márgenes y el pienso y desarrollo de la educación para personas sordas queda por fuera: “a veces [la educación para personas sordas] puede ser un poco tierra de nadie” (Referente educativa).

En la actualidad, también se identifican ciertos cambios con respecto a la organización de la *experiencia*, en donde algunas prioridades se ven alteradas. Si bien por un lado se encuentran procesos de formalización de la *experiencia*, pasando a ámbitos institucionales, las referentes educativas comienzan a sentirse excluidas de las decisiones, relatando en sus entrevistas que no consideran que el cuerpo docente sea parte de espacios fundamentales para la educación de personas sordas.

En este sentido nos encontramos en un contexto en donde la *experiencia* adquiere otras características en comparación con el inicio, quedando las trayectorias educativas de jóvenes sordos y sordas sujetas a factores externos y cambiantes, como equipos de Dirección e inspección, en los que -según el cuerpo educativo entrevistado- el diálogo y la búsqueda colectiva no se encuentran presentes, sino que comienzan a darse en espacios apartados. Como resultante, observamos que existe una gran cantidad de menciones acerca de docentes que desertan la *experiencia*, decidiendo desvincularse. Frente a la imposibilidad de llegar a acuerdos sobre los cambios de paradigmas que la *experiencia* fue sufriendo, docentes comienzan a deslindarse de la misma con cierto pesame.

Finalmente, evidenciamos que nos insertamos en un campo de estudio -y en particularmente una *experiencia*- que si bien se puede describir como innovadora, con objetivos de integración y en pos de una educación inclusiva, también se encuentra en la práctica marcada por tensiones, quiebres y conflictos internos. Se vuelve importante y extremadamente interesante de estudiar el lugar que encuentra la educación para personas sordas en ese marco.

2. El estudio: entre el compromiso y la resignación

Comprendemos el vínculo que establecen las y los estudiantes sordos con el estudio como un eje de análisis fundamental para comprender su tránsito por las instituciones de educación media. Como forma de describir dicho vínculo, analizaremos a continuación una serie de factores que concluimos son importantes para las formas en las que estos acceden a su educación.

A modo de contextualización, situaremos a la práctica de las docentes en su particularidad. En este caso aparece como un camino desafiante y con permanentes dificultades. Principalmente al comenzar la

experiencia, cuando las y los docentes carecieron de referencias en relación a la enseñanza para estudiantes sordos y mecanismos didácticos para acompañar la misma, condicionando así de manera casi permanente las trayectorias educativas de estudiantes sordas y sordos.

Entendemos también como otro factor que caracteriza al vínculo con el estudio de estudiantes sordas y sordos la presencia de intérpretes como condición necesaria -pero no suficiente- para su enseñanza e inclusión en clase. Podemos observar cómo dinámicas adoptadas entre intérpretes y docentes pueden condicionar la relación con el estudio y las vivencias dentro del aula para personas sordas. En la misma línea se evidencian también diferencias entre aquellas docentes que disponen de formación o han trabajado previamente con la comunidad sorda, de las que no, asumiendo dinámicas pedagógicas diferentes:

“(…) si yo hago una pregunta en la clase y en vez de pedir ‘bueno levanten la mano’, el oyente manda la respuesta y sigo, entonces el sordo mientras le están terminando de interpretar la pregunta, el oyente ya contestó y ya se siguió, entonces siempre el sordo va quedando para atrás, para atrás, para atrás.” (Referente educativa).

Dicha falta de formación previa, como dijimos anteriormente, deja al estudiantado desamparado, encontrándose obligados a enfrentarse a materiales que no se encuentran elaborados para ellas y ellos, viéndose una vez más, obligados a conformarse e incluso cargando por momentos la responsabilidad individual de no participar en clase:

“(…) en 5to la profesora cambió, no tenía experiencia. Pero le pedíamos por favor que adaptara para los sordos, que adaptara, pero no. Ella decía que teníamos que ser iguales. Protestamos un poco, nosotros dos... pero no. La profesora también nos pedía que leyéramos muchísimo y decía que teníamos que aprender, que era así. Y bueno... paciencia” (GD).

Asimismo, aparece como central en las entrevistas, la importancia de la coordinación —a abordar a continuación— entre las docentes y las intérpretes. Muchos de los actores entrevistados dan cuenta de que la falta de coordinación y continuidad impacta de manera negativa en el trabajo en el aula, generando diferencias entre la clase dictada por la docente de la asignatura y la información que efectivamente les es transmitida a las y los sordos:

“(…) no es tan sencillo porque uno también tiene que saber entender que hay señas hechas para algunas cosas que en la materia que uno está dando no se adecúa. Por ejemplo, me decía que ella dando una clase estaba hablando de el código rural, un tema de historia. Sin embargo, cuando veía cómo la intérprete lo hacía, hacía código como patrón de celular... y no es lo mismo, no estamos hablando de el mismo código.” (Estudiante oyente)

A lo largo de la investigación surge, además, un factor emergente: la deserción y distanciamiento de docentes de la *experiencia*, lo cual se torna también en un obstáculo para el estudio, dado que sordos y sordas han valorado la continuidad y conocimiento del equipo docente como un aspecto positivo en sus trayectorias educativas:

“(…) para la formación de los estudiantes [*la continuidad*] es lo mejor. Porque ellos no perdían tanto tiempo en aprender cómo iban a trabajar contigo, ya tenían como una manera conocida y era mucho más, más espontánea toda la propuesta de relación con ellos y de relación con el conocimiento que hacíamos con ellos.” (Referente educativa).

Si bien las y los estudiantes se muestran más receptivos/as a los docentes con los que han tendido vínculos con la comunidad sorda, es un aspecto que debe problematizarse, dado que consideramos puede perpetuar dinámicas de segregación de la enseñanza para sordas y sordos, donde la educación de los mismos recae en un grupo reducido de profesionales, desincentivando que nuevas docentes se adhieran a la *experiencia*.

Por otro lado, es necesario puntualizar sobre la aparición de elementos transversales a la *experiencia*: el tránsito que hacen las y los sordos desde Ciclo Básico a Bachillerato. Encontramos elementos que trascienden a la comunidad sorda y son, generalmente, vivenciados por todas las juventudes, tanto oyentes como sordos. En relación al tránsito por distintas edades, se encuentra una mayor exigencia académica en Bachillerato, más libertad para habitar el liceo —en cuanto a los roles de los adscriptos y docentes—, o incluso al pasaje del Liceo N° 32 al IAVA.

Entendemos que el estudio sobre la educación media de las y los estudiantes sordas y sordos no está eximido de las particularidades de este tránsito propio de las juventudes. A la hora del trabajo en clase, algunas docentes también puntualizan en estas cualidades comunes entre ambas poblaciones: “(...) esos momentos de desatención digamos, los tenemos todos, los necesitamos también. Un estudiante sordo no puede estar focalizado con atención permanente durante todas las horas de clase” (Referente educativa). Se visualizan además características que responden a la generalidad de los procesos grupales que viven los cursos. Todos los años, en general, tanto las y los oyentes como las y los sordos recuerdan estar más integrados hacia fin de año.

Por otro lado, es importante traer al análisis la percepción que las y los oyentes entrevistados tienen de los obstáculos que sus compañeros sordos atraviesan a la hora de estudiar. Por ejemplo: destacan en sus entrevistas el tiempo que implica a las y los estudiantes sordos acabar sus estudios, y la frustración que afirman atravesar al tener que adaptarse a las condiciones del curso: “(...) creo que no le iba del todo bien en materia de notas y demás. Creo que no le iba del todo bien, creo no tenía un buen rendimiento de lo que esperaba la profesora de ella” (Estudiante oyente).

Para muchos oyentes -y también para los mismos sordos- aparece como principal obstáculo de los sordos el manejo del Idioma Español: especialmente en materias que implican altos niveles de lectura. Desde el punto de vista oyente, se menciona como obstáculo la falta de vocabulario adquirido por estudiantes sordos y sordas hasta el momento, quienes, a ojos de sus pares oyentes, no manejan recursos como pronombres y adverbios. Este elemento que traen los oyentes es particularmente interesante, dado que evidencia nuevamente cómo las barreras lingüísticas no son consideradas a la hora de la elaboración de materiales y contenidos en el aula.

No obstante, el Idioma Español aparece también como un elemento de autonomía para las y los sordos a la hora de estudiar. Por ejemplo:

“Y por el lado del estudio porque no todos los materiales están traducidos a la LSU, entonces toda la información que falta que la podrían tener a través del Español no la tienen, entonces si supieran mejor Español podrían compensar esa información que no tienen en LSU, o estudiar de forma más autónoma.” (Referente sorda)

Estas dificultades son observadas -tanto por sordos como por oyentes- como factores que conducen hacia un camino de frustración, que muchas veces deriva en abandono.

“Y si no comprendo abandono.” (GD); “...no terminaban entendiendo, se terminaban frustrando, y terminaban dejando de ir. (...) terminaron abandonando y terminaron abandonando todas. Y cuando fui a dar un examen, al otro año, me crucé a uno de ellos ahí. Y seguían dando todavía materias de 5to.” (Estudiante oyente)

O, según las docentes, en la mayoría de los casos, en una finalización del liceo en siete u ocho años. Todos los actores entrevistados dan cuenta del esfuerzo, en comparación a los tiempos académicos de los oyentes, que implica la culminación de este ciclo para las y los estudiantes sordos. Las referentes educativas comentan:

“Aunque no de una forma perfecta pero pudieron lograrlo. Siempre todo con mucho esfuerzo ¿no?”, y “...hay un poco de estudio vinculado al esfuerzo, que me parece que es desmedido

respecto a los oyentes, en relación a la cantidad de horas que dedican, y hay una actitud... no sé, un interés por aprender y una alegría por ir al liceo...” (Referente educativa).

En relación a este último punto, según la docente entrevistada, las y los estudiantes sordos, se muestran más felices y agradecidos de estar estudiando y aprender que los oyentes. Según ella, en tanto cuentan con menos estímulos que las y los oyentes, destacan más los aprendizajes que tienen. Las docentes ratifican este compromiso a la hora de estudiar: “Si es la primera vez que llegas a cierta información, ahí esa novedad ocupa un lugar importante.” (Referente educativa).

En paralelo, el equipo docente evidencia y problematiza que las formas de estudio y aprendizaje para las y los estudiantes sordos se tornan memorísticas, siendo la memoria visual una herramienta recurrentemente frecuentada al momento de estudiar. Observamos que esto se aleja de aquello que las docentes tenían como intención primaria para su práctica de enseñanza, tornándose un obstáculo a la plena comprensión de los contenidos abordados en clase.

“(…) te mostraban la cantidad de veces que copiaban algo que querían recordar, que pensaban que lo iban a necesitar para el curso y que la mejor manera de tenerlo presente era copiarlo muchas veces. (...) la primera de las preocupaciones en el estudio era recordar, tener capacidad de memoria, memoria visual.” (Referente educativa), o “lo que copiaban, (...) era una como un dibujo. Pero eso no tenía sentido (...) ellos copiaban eso, lo memorizaban y después lo volcaban, pero no significaba nada para ellos, no los había atravesado nunca.” (Referente educativa).

Si bien esta preocupación surge desde el cuerpo docente, a través del grupo de discusión de jóvenes sordas y sordos podemos evidenciar que la memoria cumple efectivamente un lugar significativo dentro de sus prácticas cotidianas de estudio:

“¿cómo estudiamos preguntaste vos, cómo estudiamos? Por ejemplo, pedía los temas, hacíamos resúmenes y después escribíamos y leíamos lo que escribíamos, en una semana, después nos acordábamos bien y hacíamos el escrito.” (GD) ; “(...) hay cosas que tenés que comprender y cosas que tener que hacer memoria y después al tener escrito tenías que acordarte de memoria lo que debes estudiado” (GD).

Se vuelve pertinente observar cómo se forja el vínculo entre “comprensión” y “memoria”, en donde escribir reiteradas veces los conceptos podría resultar en un aprendizaje. Sin embargo, nos parece importante caracterizar esta práctica como una que surge frente a la imposibilidad de entender los contenidos en el aula, imposibilidad dado que los materiales, que ellas y ellos luego intentan recordar, no fueron elaborados desde un paradigma que se adecúe a sus necesidades, relegándolos a la memorización.

Más adelante, las docentes problematizan las aulas integradas -aspecto especialmente importante a ser analizado en el marco de nuestra investigación- habiendo sobre el tema una diversidad de opiniones y reflexiones, en donde distintas posturas pedagógicas pueden entrecruzarse. Se resalta también la preocupación de ciertos actores educativos frente a que la asistencia a las clases integradas sea el único espacio en donde las y los sordos se encuentran con dicha asignatura: “Solo asistir al aula integrada no era suficiente” (Referente educativa). Otras afirman:

“(…) estaría bueno que se puedan integrar, que puedan estar totalmente integrados. Sería lo ideal, pero creo que las condiciones no están dadas todavía (...) “...no estoy de acuerdo con una clase integrada. Estoy de acuerdo con espacios integrados, pero no con una propuesta pedagógica integrada porque los ritmos son completamente distintos (...) Y bueno, para mi no está bueno eso, yo no comparto para nada la integración” (Referente educativa).

Como solución a dicho problema, algunas educadoras plantean la necesidad de tiempos extra—más allá de los curriculares estipulados actualmente— dedicados exclusivamente a las y los estudiantes sordos, justificando su postura a través de argumentos que pretendían comprender las particularidades de estos/as estudiantes. En paralelo, las y los estudiantes sordas y sordos, reclaman que sus estudios también

impliquen la profundización en las temáticas abordadas en clase. En diversas ocasiones del grupo de discusión pudimos observar cómo existe una demanda por parte del estudiantado de que los contenidos alcancen un nivel más alto, lo cual nos permite hipotetizar acerca de cierto sentimiento de subestimación, en el que las y los sordos perciben que la institución no los considera lo suficientemente aptos para contenidos más complejos -o acordes a su nivel-: “(...) una recomendación es que el liceo no sea básico, que sea un poco más profundo el aprendizaje, que nos podemos esforzar más, que podemos mejorar... esa es mi opinión” (GD).

Finalmente, se vuelve importante caracterizar el vínculo entre personas sordas y el estudio como uno de dedicación, esfuerzo y compromiso, pero también de acostumbrarse y adaptarse a dinámicas que los excluyen. Las y los jóvenes sordos, al referirse a sus pasajes por las instituciones expresan sentimientos de soledad y confusión, en donde además, aparece de manera latente el concepto de “*acostumbrarse*”. Consideramos que este concepto debe ser problematizado, dado que carga con una importante connotación negativa. Aparece el estudio asociado fuertemente a la resignación de que las condiciones puedan ser mejores. El espacio del aula y la clase son descritas por estudiantes sordos y sordas con un dejo de conformismo y desánimo. Pareciera que las opciones para sordas y sordos en lo que respecta a sus estudios se reducen a dos: *acostumbrarse* a modalidades de enseñanza que no fueron diseñadas para ellas y ellos, o simplemente, el abandono.

3. Habitar la institución

Es fundamental para el estudio de las trayectorias educativas de los estudiantes sordos considerar y analizar cómo es su vínculo con las instituciones a las que asisten. En este sentido, se debe atender a las condiciones en las que se propone y se implementa la inserción de los estudiantes sordos a nivel de enseñanza media⁵. Como se desarrolló anteriormente, actualmente dicha población concurre a instituciones, como son los liceos N° 32 y IAVA, en conjunto con estudiantes oyentes. Se vuelve esencial atender a dicho aspecto y estudiar las trayectorias educativas de los estudiantes sordos en interacción con oyentes, analizando las dinámicas particulares que de allí se desprenden. Si bien estudiantes sordos y oyentes habitan cotidianamente el mismo espacio, cabe preguntarse de qué maneras lo hacen: el grado de apropiación y participación para con dichas instituciones y sus actividades, y las dinámicas de relacionamiento que los estudiantes mantienen entre ellos y con los demás actores educativos.

En este sentido, es imprescindible tener en cuenta que la población de estudiantes sordos, en ambas instituciones estudiadas, representa una minoría numérica frente a la población de estudiantes, actores y referentes oyentes. Es decir, la comunidad educativa es predominantemente oyente, y en concordancia con ello está dispuesta. Ambas instituciones se forjan y desarrollan al margen de la comunidad sorda, su lengua, historia y cultura hasta que comienza la *experiencia* de inserción de dicha comunidad en los años 1996 y 1999. Sin embargo, es esencial problematizar en qué medida se han reconfigurado las instituciones, dando lugar, agencia y protagonismo a los estudiantes sordos, hasta qué punto se garantiza la accesibilidad y la inclusión, la participación real, y hasta en qué medida dichas instituciones continúan constituyendo espacios predominantemente oyentes, en los que se espera que los estudiantes sordos, implementando pequeñas modificaciones, se acoplen a las dinámicas preexistentes, insertos en instituciones predominantemente oyentes que los relegan.

⁵ Es imprescindible, al analizar las trayectorias de quienes sí acceden al nivel de enseñanza media, no perder de vista las limitaciones que esta implementación dirigida a la comunidad sorda, e incluso el sistema educativo en general, percibe en términos de alcance, donde un gran porcentaje de la población no accede o se ve expulsada del sistema educativo formal.

3. a El liceo como lugar de encuentro y comunidad

Si bien a partir del análisis de las dinámicas institucionales puede aseverarse una predominancia de estructuras y disposiciones propias de mayorías oyentes y la lengua oral, que relegan a los estudiantes sordos, es también crucial atender a la otra cara de esta *experiencia*. En este sentido, no puede perderse de vista a los jóvenes sordos como una población con una lengua propia, que sin embargo se halla disgregada en el territorio y que en la mayoría de los casos no comparte su cotidianeidad con seres cercanos que se comuniquen fluidamente en su lengua. De esta forma, muchos de ellos no toman contacto con una lengua que les sea accesible y les permita aprehender el mundo hasta avanzadas edades.

En este contexto, muchas veces la institución educativa representa para los jóvenes sordos un primer acercamiento a la lengua de señas y al contacto con otras personas sordas: “Ellos sienten que van ahí para encontrarse con los amigos, más allá que van a estudiar, como cualquier otro que va al liceo, es como una parte social que ellos tienen” (Referente sorda). Se evidencia, de esta forma, cómo con el paso del tiempo el liceo se constituye en muchas ocasiones en un lugar de encuentro y generación de comunidad para estos estudiantes.

3.b Distintas instituciones, distintas experiencias

Es esencial para la presente investigación, al estudiar las trayectorias educativas de los estudiantes sordos en los liceos N° 32 y IAVA, dar cuenta de las diferencias entre estas dos instituciones. En primer lugar, es fundamental una vez más señalar que corresponden a etapas distintas del tránsito liceal, el liceo N° 32 corresponde a Ciclo Básico y el Liceo IAVA a Bachillerato. Esto implica sustantivas diferencias etáreas en quienes asisten a una u otra institución, y tiene connotaciones muy distintas en lo que respecta a la vida de los jóvenes, su vínculo con el aprendizaje, su autonomía y el relacionamiento con pares y referentes educativos. Por otra parte, si bien ambas instituciones tienen en común su ubicación en el centro de la capital, mientras que el Liceo IAVA es un centro de confluencia de muchas personas del departamento y el país, el liceo N° 32 nuclea usualmente a gente de la zona, y cuenta con una densidad poblacional mucho menor.

En este sentido, los estudiantes manifiestan una sensación de mayor autonomía dentro del Liceo IAVA: “En el IAVA son todos más grandes, hasta la ropa, todo... hay más libertad” (GD). Es pertinente destacar que dicha sensación no parecería ser característica de los jóvenes sordos, sino que responde a una vivencia propia de las trayectorias educativas comunes a todos los estudiantes.

Sin perjuicio de lo anterior, dicha libertad parece también ser una preocupación desde las perspectivas de los estudiantes, donde se observa una sensación de incertidumbre y desorientación en el Liceo IAVA en relación a la experiencia previa en el liceo N° 32:

“[El IAVA] es mucho más grande... y te sentís solo, como perdido” (GD). Al respecto, una estudiante oyente reflexiona: “(...) el cambio del 32 hacia el IAVA ha de ser difícil, es difícil también para los oyentes. Se pasa de un liceo pequeño donde uno está muy contenido a uno muy grande, donde sos un número (...) en el 32° estás muy acompañado por los docentes” (Estudiante oyente).

Por otra parte, se destaca entre los estudiantes sordos una valoración positiva respecto a la experiencia en el trabajo con estudiantes sordos por parte de quienes integran el liceo N° 32: “En el 32, siempre los profesores eran los mismos, las intérpretes también, entonces tenían experiencia” (GD).

Si bien resulta interesante problematizar la valoración de los actores educativos siempre asociada a su experiencia⁶, sí se ha observado en el liceo N° 32 una mayor centralidad respecto a la presencia de

⁶ Es decir, cómo el valor de docentes e intérpretes aparece asociado a su experiencia acumulada, elemento que, como se mencionó en un principio, puede estar vinculado a que esa es la vía de perfeccionamiento de la práctica ante la ausencia de otras herramientas de formación.

estudiantes sordos, evidenciada en los discursos de las referentes educativas y en una mayor densidad de propuestas y actividades que contemplan esta población y su vínculo con la institución y quienes la habitan.

3. c Relacionamento entre estudantes: uma história de (des)encontros

Teniendo en cuenta lo anteriormente desarrollado, es esencial atender a las representaciones que los estudiantes sordos tienen de quienes asisten a dichas instituciones. En este sentido, manifiestan en el grupo de discusión una clara preferencia por compartir entre ellos mismos en primer lugar, es decir, entre sordos y en lengua de señas:

“Mi experiencia con los oyentes... perdón pero, me gusta más con los sordos, porque podemos hablar. Porque la comunicación es más comprensible” (GD); “(...) lo más importante es el grupo de sordos, y a veces al compartir con los oyentes es diferente la experiencia” (GD); “En 5to estamos integrados, pero nos sentimos diferentes porque... no es por ser egoísta, compartimos, todo bien, pero es difícil la comunicación (GD).

De esta forma, al analizar el relacionamiento entre estudiantes sordos y oyentes, no puede perderse de vista la particularidad lingüística que atraviesa dichas interacciones. Más allá de compartir institución educativa, dichos grupos se comunican en lenguas distintas, donde la lengua oral es inaccesible a los estudiantes sordos, y la inmensa mayoría de los estudiantes oyentes no dominan la lengua de señas.

No obstante, no parece ser únicamente lo lingüístico lo que limita el relacionamiento de estudiantes sordos y oyentes. Entre los estudiantes sordos -una vez más, población cuantitativamente minoritaria en una institución estructurada desde lo oyente-, se alude en reiteradas ocasiones a la “vergüenza” que implica el relacionamiento con oyentes: “Sí, yo comparto con las personas sordas, pero con los oyentes nunca, me da vergüenza. La comunicación es muy difícil (...) Sí, es cierto, estamos integrados pero a mí me da vergüenza” (GD).

Por otra parte, muchos de los oyentes que han compartido instituciones con estudiantes sordos, refieren en primer lugar distanciamiento espacial y temporal, donde sus horarios de clase, zona de los salones, o espacios de participación no son los mismos que los asignados a los estudiantes sordos:

“estaba ‘el lado’ de los sordos (...) donde están los salones de los sordos, que justo daba contrario a donde estaba mi salón. Entonces como en definitiva no era que no tenía interacción con los estudiantes sordos” (Estudiante oyente); “ya desde el momento en que el salón era el más aislado de todos, el de núcleo común de ellos, o sea estaban como aislados (...) capaz que son acciones mínimas, que lo hacen sin darse cuenta, pero que en realidad terminan afectando al vínculo” (Estudiante oyente).

En adición a ello, parece haber entre los estudiantes oyentes un acuerdo generalizado en torno a la existencia de una barrera abstracta que, si bien para quienes la mencionan no alcanza a justificar el distanciamiento entre sordos y oyentes, ni opera en términos racionales, aparece en reiteradas ocasiones en los discursos de estos: “Creo que es muy difícil en general como... romper esa barrera de acercarse (...) no sé (...) capaz es difícil para la persona no sorda acercarse y decir ‘bueno, voy a hablar con una persona sorda’” (Estudiante oyente).

Cabe destacar que, más allá de lo expuesto, las representaciones que los estudiantes oyentes tienen en torno a los estudiantes sordos son diversas. En este sentido, se destaca en los discursos de los oyentes a quienes consideraban a los sordos como un grupo endógeno, un grupo sin intenciones de interactuar:

“Empecé a notar que eran grupos, es un grupo muy cerrado. Pienso que puede ser por la discriminación que han vivido en centros educativos (Estudiante oyente); “Ellos iban a lo suyo, estaban entre ellos, tenían su comunidad, supongo que se sentirían protegidos entre ellos o sea, se

sentirían bien en grupo, se entendían sin grandes problemas (...) Se divertían, hacen deporte juntos, estudiaban juntos y ya está” (Estudiante oyente).

Sin embargo, este sentimiento no es homogéneo, e incluso muchas veces se ve modificado una vez que se entablan los primeros acercamientos:

“(…) es una comunidad que abre mucho las puertas, o sea, por momentos yo veo que mucha gente a la que yo conozco, oyentes, sienten que es una comunidad que se cierra mucho como que vive en su núcleo o le cuesta abrirse, pero yo he vivido lo contrario. Las veces en las que yo me he podido acercar, o presentarme, mi nombre, decir las cosas básicas que me acuerdo he recibido siempre mucha calidez” (Estudiante oyente); “por lo general me parece que por lo menos la gente que conocí están súper predispuestos a intentar entenderte (...) o buscarle la forma para manejarse, para entenderse, y es uno mismo que no... o sea, somos los no sordos que, que ni siquiera lo pensamos y no nos acercamos a intentar empezar un diálogo...” (Estudiante oyente).

3.d Hacia un vínculo posible

Al describir sus experiencias compartiendo la trayectoria educativa con estudiantes oyentes, los estudiantes sordos refieren a un claro contraste respecto a ser únicamente sordos. Para algunos de ellos esto tiene ciertos aspectos positivos, donde valoran la *experiencia* de compartir con oyentes, mientras que otros lo evalúan de forma negativa. Sin embargo, es de común acuerdo que la experiencia de compartir o no espacios con oyentes son muy distintas.

Particularmente, quienes destacan elementos positivos en la convivencia con oyentes refieren a la experiencia y el intercambio con estos, resaltando el intercambio lingüístico, la enseñanza de algunos elementos básicos de la LSU y especialmente a la cooperación de ciertos oyentes en lo vinculado al estudio: “(...) los compañeros oyentes nos ayudaban con el tema de la escritura para que no perdiéramos tiempo”; “(...) en algunas cosas que no comprendíamos nos ayudaban, ellos me ayudaban a mi yo los ayudaba a ellos” (GD).

Por otra parte, resulta interesante atender a cómo los estudiantes oyentes refieren a sus interacciones con los estudiantes sordos. En primer lugar, todos ellos, al ser entrevistados al respecto, refieren de forma muy positiva a las actividades propuestas por las instituciones donde sordos y oyentes eran motivados a vincularse. Cabe destacar que dichas actividades corresponden en su mayoría al liceo N° 32 y, como se verá, son eventos puntuales que se han realizado a lo largo del tiempo; eventos que los entrevistados han solicitado y valorado positivamente, evidenciando gran potencial en el acercamiento de los estudiantes.

Por otro lado, es relevante atender a las dinámicas de relacionamiento entre oyentes y sordos, donde los primeros recuerdan sus acercamientos con los segundos siempre mediados por intérpretes, por español escrito, por sordos hipoacúsicos que con esfuerzo los comprendiesen, o mediante un dominio básico del alfabeto manual de LSU. En este sentido, se hace pertinente problematizar la obstaculización que existe para la creación de un vínculo significativo y sostenido en el tiempo cuando este depende, o bien de la presencia de un adulto intermediario (que, además, condiciona y limita las posibilidades de las interacciones que allí tendrán lugar), o bien de códigos de comunicación sumamente limitados que imposibilitan la fluidez y profundidad de los intercambios.

En adición a ello, resulta interesante atender a las consideraciones retrospectivas de muchos de los oyentes entrevistados, donde se reflexiona en torno a la falta de interacción con sus compañeros sordos en el pasaje por las instituciones: “(...) probablemente podríamos haber hecho un montón más por la integración y porque su tránsito por la clase, más allá de aprender o no aprender, el estar con gente y con compañeros hubiese sido mejor para ella y para nosotros también” (Estudiante oyente). Al respecto,

varias de las y los entrevistados hacen especial hincapié en la responsabilidad de ellos como oyentes en aprender la LSU y otros aspectos de la comunidad sorda de cara a contribuir al posible vínculo:

“Podríamos aprenderlo un poco, porque ellas y ellos no tienen que adaptarse solo a nosotros, nosotros también tenemos que adaptarnos a su lengua, y demás” (Estudiante oyente); “(...) es parte también de acompañar eso, decir: ‘mirá nosotros también aprendemos LSU, para acompañarlos’” (Estudiante oyente).

En este sentido, sin embargo, corresponde poner en tela de juicio el grado de responsabilidad que se les puede atribuir a los estudiantes, ya sean sordos u oyentes, por la falta de relacionamiento mutuo. Por el contrario, es pertinente poner el foco en las herramientas que las instituciones educativas despliegan para fomentar dichos vínculos y acercamientos. Al respecto, efectivamente se han hallado diversas manifestaciones de ausencia institucional y, en consecuencia, múltiples instancias donde la interacción entre sordos y oyentes queda relegada a la voluntad y posibilidades de los individuos particulares, elemento que los estudiantes oyentes denuncian:

“*[es necesario]* darle más herramientas a los estudiantes para que puedan convivir y comunicarse con sus compañeros, porque a fin de cuentas somos compañeros, y compañeros que de repente no conoces y no ibas a tener la posibilidad de conocer si no había una intérprete de por medio” (Estudiante oyente).

4. El lugar que ocupa la Lengua de Señas Uruguaya en los liceos

Al momento de realizar el análisis entendimos pertinente caracterizar los centros educativos a partir del lugar que observamos ocupa la Lengua de Señas Uruguaya dentro de las instituciones. Consideramos que esta descripción nos habilitará conceptualizar la importancia que se le destina a la inserción de estudiantes sordos y sordas a los centros educativos y la prioridad que se le adjudica a la elaboración de dichas estrategias educativas. En este sentido, encontramos pertinente resaltar que existe en gran medida una importante falta de estrategias institucionales con respecto a la educación de los y las sordas, caracterizando al lugar de la LSU en los liceos como insuficiente e incluso ausente. De esta manera, encontramos tres ejes temáticos importantes que nos permiten describir este lugar de la LSU, marcado desde las ausencias:

- a) el desarrollo de actividades y señales para la convivencia
- b) la formación docente
- c) el lugar de la intérprete, su función y coordinación

4.a El desarrollo de actividades y señales para la convivencia

Para comenzar, consideramos importante destinar un apartado para analizar las actividades propuestas en los ámbitos liceales, especialmente aquellas que contemplan la inserción de estudiantes sordos y sordas y la interacción con oyentes. En este sentido, si bien vemos un diferencial entre ambas instituciones estudiadas, como se mencionó anteriormente, en donde en el Liceo N° 32 la población sorda parece ocupar un lugar de mayor centralidad en el centro educativo -en comparación con el IAVA- nos centraremos particularmente en los aspectos comunes entre ambas instituciones, donde se realza la insuficiencia de actividades propuestas desde el ámbito institucional.

Tanto estudiantes oyentes como referentes educativos sordos y oyentes, enfatizan en sus discursos la importancia de que existan actividades planificadas que apunten a la convivencia. A lo largo del análisis derivado del trabajo de campo podemos concluir que a estos momentos de actividades conjuntas se les asigna un valor simbólico y sentimental: enfatizando en la importancia de la existencia de los mismos. A modo de ejemplo encontramos en ambas instituciones variadas propuestas: talleres realizados

en espacios de biblioteca, talleres de artesanías y de intercambio de cuentos y fábulas, charlas sobre temas de interés general, campamentos, actividades lúdicas, mesas de ping pong, jornadas de bienvenida, entre algunas otras. Estas actividades a las cuales podemos caracterizar como señales positivas, tanto para la integración de sordos y sordas a espacios educativos como para la interacción y formación de vínculos con oyentes, encontramos que son insuficientes, siendo que los discursos están marcados por un tinte de protesta y reclamo por más y mejores actividades: “me hubiese gustado tener más instancias de participación con esos compañeros” (Estudiante oyente); “(...) sabíamos el abecedario, los gurises sordos nos habían hecho una seña para cada uno. Pero no teníamos más que eso” (Estudiante oyente).

Al mismo tiempo, estos estudiantes oyentes hoy egresados, reflexionan sobre su paso en el liceo, además de pensar retrospectivamente en la falta de actividades propuestas, problematizan sus actitudes individuales frente a la temática, como introducíamos en el capítulo anterior. Nos parece interesante cómo años más tarde, luego de egresar de la institución, los y las estudiantes oyentes logran observar con más claridad estas ausencias -institucionales, y personales- manifestando incluso sentimientos de “culpa” en donde se responsabilizan por no buscar más instancias de acercamiento a los y las jóvenes sordos.

“En lo personal puedo reconocer una falta de interés en involucrarme más, y buscar por mi cuenta cursos para aprender. Pero tampoco desde la institución habilitaban ese espacio. En ningún momento vi un folleto pegado de: acá se enseña LSU” (Estudiante oyente); “No estoy orgulloso de ese tránsito (...) de verme como compañero en ese momento. Viéndolo en retrospectiva no siento que haya hecho un gran trabajo como compañero en incluir a una compañera sorda que nos acompañaba” (Estudiante oyente).

Si bien entendemos que todo interés individual por parte de estudiantes es fructífero para las trayectorias de estudiantes sordos y sordas, creemos que este sentimiento de “culpa” refleja la ausencia de estímulos por parte de la institución. Consideramos que a pesar de que puedan existir iniciativas por parte de oyentes de acercarse a estudiantes sordos y sordas, estas no pueden quedar relegadas a las voluntades de los mismos, sino que tiene que existir una presencia constante por parte de la institución, que cree el ambiente propicio para que se forje dicho vínculo.

Por otro lado, desde una perspectiva de referentes educativas con más experiencia en el tema, se enfatiza en la necesidad de que las actividades sean creadas en pos de la inclusión de personas sordas. Para ello no es suficiente más actividades en términos de cantidad, si no que debe existir también un cambio cualitativo en las actividades propuestas. Un cambio cualitativo que abarque el juego y el compartir desde una mirada integradora, en donde las dinámicas de interacción y comunicación sean re-pensadas para la participación de personas sordas, obligando a desnaturalizar patrones de comunicación tradicionales, adecuándolas para que funcionen como herramienta para la integración:

“(…) hay como un plus de pensar que toda actividad que se haga, desde el punto de vista pedagógico, pensada para la integración y para la transición cultural”; “(...) que las instituciones educativas generen estos espacios de convivencia (...) actividades pensadas en que todos puedan participar de la misma manera” (Referentes oyentes).

Desde el punto de vista de referentes, entonces, existe una demanda por “aprender a jugar”, por desmarcarse de actividades genéricas y problematizarlas, criticando incluso aquellas estrategias simplistas en donde no existe un estímulo real a la integración en donde se genere una nueva costumbre:

“Porque no hay ningún elemento que permita que se juegue a algo en forma integrada, (...) ta, si pones una mesa de ping-pong es tan fácil como jugar a la pelota, o que tiras una pelota y se puede jugar a un fútbol. Pero no está la riqueza de lo que se puede aprender de lo que se aporta en el juego” (Referente educativa).

A modo de finalización de este eje en el que abordamos la falta de actividades para la convivencia, nos parece importante mencionar que, a lo largo del grupo de discusión realizado entre

jóvenes sordas y sordos, si bien en determinados momentos recuerdan algunos talleres realizados, no existe casi mención alguna a ningún tipo de actividades. En este sentido, nos encontramos con que se vuelve fructífero analizar aquellos temas sobre los que no hubo alusión, a lo “no dicho”. En este caso, en un grupo de 14 jóvenes, a los que se les pidió y preguntó acerca de sus trayectorias educativas en estas instituciones, no hubo casi menciones acerca de actividades ni ningún tipo de instancia de esta índole, siendo este un eje temático no priorizado. De esta manera, concluimos que la generación de actividades -desarrolladas especialmente con el objetivo de la inclusión de personas sordas- sigue siendo un gran deber institucional.

4.b Formación docente

En esta misma línea, puede pensarse que la falta de actividades antedichas, está fuertemente vinculada a la ausencia de una formación docente que salga del aula, y sea concebida de manera íntegra, más allá de los ámbitos disciplinares. En este sentido, cabe destacar el aporte de una de las docentes entrevistadas, quien refiere a la idea de “formación” en tanto a “que la propia institución te de una visión o que el mismo centro de recursos te de una mirada (...) compartir con tus colegas, a través de espacios de reunión” (Referente oyente). Por lo que se plantea nuevamente la necesidad de una política institucional unificada, y coherente en su postura, que además, incentive espacios de encuentro entre las y los docentes.

En todos los tipos de testimonios que ha recabado esta investigación —de estudiantes y oyentes, sordos, estudiantes de profesorado (entre las oyentes entrevistadas), referentes educativos, y de la comunidad sorda—, la falta de formación docente en relación al trabajo con estudiantes sordas y sordos se torna un lugar común. Tanto a nivel de formación inicial, de grado, como en posibilidades formativas para quienes trabajen en la actualidad en educación media.

En los Planes de Estudio y Programas de la formación del profesorado únicamente se hace referencia a “las discapacidades” en el programa del “Seminario Aprendizaje e Inclusión”, cuya carga total es de 30hs. Cabe destacar que dicho documento no alude en ningún momento a la comunidad sorda además de la mención a “las discapacidades” expuesta. El mismo organiza sus prácticas inclusivas bajo el paradigma del “Diseño Universal para el Aprendizaje” (DUA), que admite que es posible comprender a la discapacidad en su conjunto. Mirada sobre la cual las docentes entrevistadas se posicionan de manera crítica, por desatender a las particularidades de las y los estudiantes sordas y sordos, y la comunidad sorda. Una de las docentes entrevistadas comenta:

“(…) está como en esa cabeza del ‘acceso universal de aprendizaje’ porque es un poco lo que plantea los lineamientos que existen a nivel de consejo y del CODICEN de ‘incluyamos a todos a pesar de todo’ como si todos fueran iguales. O sea, ‘todos los distintos son iguales’ ¿no? Y se ignora la particularidad de los estudiantes sordos.” (Referente educativa).

Esta carencia formativa se pone aún más en evidencia en relación a la formación de los/las docentes que enseñan Idioma Español, en tanto las y los docentes formados/as en el IPA, son a priori, enseñantes de hablantes de esa misma lengua, de manera metalingüística. Enseñan una lengua que sus estudiantes ya usan. Si esto se pretende comprender desde el bilingüismo que caracteriza la inserción de los estudiantes sordos en el aula, la situación debe ser caracterizada de manera diferente. En este sentido la docente cuestiona: “(...) ¿enseñar español como una segunda lengua y además a un estudiante o una persona cuya primera lengua es ágrafa? no es lo mismo.” (Referente educativa).

Desde esta óptica, puede valorarse la experiencia de una de las docentes que ha trabajado desde los primeros momentos de la *experiencia* con estudiantes sordas y sordos, convocada por la otrora directora del Liceo N° 32, precisamente por su trabajo en alfabetización de adolescentes y personas adultas; “(...) ella consideraba que trabajar en procesos de alfabetización podía parecerse a pensar en la

enseñanza de estudiantes sordos, que yo no tenía ni la más pálida idea de en qué consistía esa propuesta" (Referente educativa).

Como se ha mencionado en el primer capítulo de este texto, la investigación indica que la “*experiencia*” con estudiantes sordas y sordos, adquirió, en la actualidad, características distintas a las de sus comienzos. En dicho momento las docentes participantes describen intentos de profesionalización de la misma, diversas instancias formativas, así como espacios de discusión e investigación docente. Estos últimos —que además escasean en la formación actual del profesorado—, cobran relevancia debido a su potencial transformador; en tanto permiten teorizar las prácticas de enseñanza, y que las mismas puedan ser modificadas. Quienes se han incorporado en los últimos años al trabajo con estudiantes sordas y sordos no caracterizan de la misma manera el apoyo institucional. Tampoco hay, en ninguna de las entrevistas, una mención a un acompañamiento duradero hacia las y los docentes, recambios generacionales, y proyección en este sentido por parte de los actores institucionales.

4.c El lugar de la intérprete, su función y coordinación

Ante la diferencia lingüística descrita entre los estudiantes sordos y la institución educativa, predominantemente oyente y oralista, se hace imprescindible atender a la figura de la intérprete de lengua de señas, quien opera como nexo entre el español y la lengua de señas, transmitiendo a las distintas partes lo que se dice de una lengua a la otra.

Los estudiantes sordos manifiestan en el grupo de discusión una gran dependencia a las intérpretes, dado que sin estas los contenidos que se transmiten en español les son inaccesibles:

“(…) también las intérpretes que nos ayudan a entender, explican, cosas que yo no sabía, que eran diferentes para mí. Y se adapta, compartimos... es importante para poder comprender” (GD); “Si la intérprete falta te das cuenta también cómo perdiste cosas. Porque hay palabras que no entendés” (GD); “si faltaba la intérprete cómo haces para comprender, cómo haces para entender, no entendías. [El/la docente] hablaba y me perdía de las cosas” (GD)

Sin embargo, entre los estudiantes sordos también se observa una actitud crítica en torno al desempeño de dichas figuras, lo actitudinal y especialmente la calidad de la interpretación, haciendo énfasis en si se transmite la totalidad de la información o si esta es disgregada: “Las intérpretes sacan cosas, eso molesta, para hacerlo corto. ¡No! Si es largo no, que no saquen (..) que se diga lo que se está diciendo” (GD).

Al respecto de este vínculo entre estudiantes sordos e intérpretes de lengua de señas, una referente sorda perteneciente a la comunidad educativa reflexiona:

“(…) la intérprete es como... algunas no les gustan mucho, y con otras es como si fuera la persona de confianza, como que los apoya en todo momento. Todos los problemas que tienen siempre se apoyan en las intérpretes (...) porque se comunican en la misma lengua, le hablan de manera natural, los entienden” (Referente sorda)

Teniendo en cuenta los elementos hasta aquí desarrollados, resulta clara la gran relevancia que las intérpretes tienen en la inserción de los estudiantes sordos en instituciones donde prácticamente ningún otro actor de la comunidad educativa domina su lengua. Sin embargo, más allá del reconocimiento de la labor de las intérpretes en los centros educativos, es pertinente problematizar ese hecho, en tanto la función de la intérprete es la de nexo lingüístico y, sin embargo, parecería ser en este contexto una figura que, ante la clara ausencia de otros actores y elementos que acompañen las trayectorias de los estudiantes sordos, es poco clara y abarca mucho más que eso:

“(…) yo fui a algunas reuniones de profesores en liceos donde el profesor, sueltísimo de cuerpo decía ‘en la clase trabajamos integrados, trabajamos precioso. Yo le doy clase a los oyentes y ella [la intérprete] le da clase a los sordos, ¡trabajamos bárbaro!’. Yo me quería matar ¿me entendés?

¡Cómo una intérprete va a darle clase a los sordos! Y bueno, esas cosas pasan, y la profesora estaba contentísima, creía que estaba haciendo lo mejor” (Referente educativa).

Como puede evidenciarse, a menudo desde el cuerpo docente no se conoce qué tareas corresponden a las intérpretes. El conocimiento de dicho rol y cómo se vincula con el trabajo de aula queda supeditado a las experiencias y trabajo acumulado de cada docente particular o, en ausencia de ello, a la voluntad y disposición de cada intérprete para explicar cuál es su tarea. En este sentido, cabe destacar una vez más la ausencia de mecanismos institucionales que se anticipen a estas instancias y enseñen a todos los actores implicados.

Por otra parte, a partir de las entrevistas con las referentes educativas, con experiencia acumulada en torno al trabajo con estudiantes sordos en el aula, surgen relevantes reflexiones en torno a cómo conjugar la figura de las intérpretes con la de las docentes, y ciertas demandas ante la ausencia de mecanismos institucionales que posibiliten estas estrategias.

En primer lugar, se hace referencia a la necesidad de “estabilidad” en el trabajo con intérpretes. En este sentido, hay una valoración positiva por la acumulación de experiencia y proceso colectivo entre docente e intérprete, que no se prevé en la estructuración del vínculo:

“(…) llegaba una intérprete muchas veces que no tenía ni idea de qué era lo que venías trabajando, ni de las señas específicas (...) yo creo que hay un, una falta de pensar en la necesidad de todas estas cosas, y de dar estabilidad (...) lo ideal es que el docente tenga siempre el mismo intérprete”. (Referente educativa)

En forma similar, se demanda desde las referentes educativas la necesidad de, a nivel de secundaria, prever horas de coordinación que permitan el trabajo entre docentes e intérpretes, instancias que permitan pensar e intercambiar sobre el trabajo que tendrá lugar en el aula:

“(…) por lo menos que esté esa instancia, que sepa de qué va a tratar la clase” (Referente educativa); “(...) el diálogo con el intérprete como docente para mi es fundamental, es re importante. Lo que pasa es que vos como intérprete podés compartir con el docente con responder dudas que ellos mismos te preguntan qué tiene que ver con la LSU, con características de la identidad sorda, etcétera, Pero ese diálogo lo tenés en los pasillos” (Referente educativa).

Por otro lado, siendo la intérprete quien domina la lengua de los estudiantes sordos, y quien tiene una vía directa de comunicación con ellos, surgen tensiones en torno a la libertad de estas y el posible relegamiento de la figura docente en el aula:

“Si vos no sabes nada lengua de señas, puede estar interpretando lo que vos estás diciendo, puede que no. Puede haber una conversación interna ahí que no tenga nada que ver y vos no te enteres. Es decir, pueden pasar cosas que no deberían pasar, pero que a veces pasan, ¿me entendés?” (Referente educativa).

En este sentido, se hace imprescindible el intercambio entre docentes e intérpretes y la clara delimitación y transparencia entre ambas partes: “El docente es el docente, es el que enseña, es el que controla el grupo, no importa si hay estudiantes sordos u oyentes, es el docente. El intérprete cumple esa función, de interpretar de una lengua a la otra” (Referente educativa).

Por otra parte, se evidencian a partir de la investigación elementos generales que dan cuenta de las falencias institucionales a la hora de considerar la presencia y participación de estudiantes sordos. En este caso, específicamente en la no contemplación de la figura de las intérpretes a la hora de planificar las dinámicas de organización que allí rigen; dichas falencias decantan a menudo en el entorpecimiento de la labor de interpretación o incluso su ausencia y, por lo tanto, barreras en el acceso a la información por parte de los estudiantes sordos.

En primer lugar, se hace referencia a la elección de horas de intérpretes, a nivel de secundaria, que a menudo se realiza o bien en febrero o bien ya comenzado el año lectivo, lo que implica año a año

períodos de tiempo donde los estudiantes sordos asisten a las aulas o instituciones sin la presencia de un intérprete que le transmita lo que allí sucede en una lengua que le sea accesible: “(...) las intérpretes... que no tomen horas tarde. Por ejemplo en abril, porque nosotros empezamos y la intérprete no está” (GD).

En segundo lugar, se hace mención en reiteradas ocasiones la problemática de la llegada tarde de las intérpretes al aula: “Que llegaran tarde te diría que casi siempre. Que llegaran tarde era re común. Porque me acuerdo que era una constante que la profesora estuviera nerviosa porque no llegaba la intérprete y salir a llamar” (Estudiante oyente). Sin embargo, es preciso en este sentido trascender el foco de los casos particulares y reconocer otra falla institucional allí donde las horas de aula se superponen y las intérpretes deben desplazarse de un aula a otra distinta sin un intervalo previsto para ello.

En tercer lugar, se alude en reiteradas ocasiones a las inasistencias de las propias intérpretes, y como consecuencia la ausencia de una intérprete en el aula. Al respecto, una referente educativa argumenta: “(...) es que la intérprete se enferma, tiene que ir al médico, se le enferma el hijo, yo qué sé, no sé, como cualquier persona” (Referente educativa). Anteriormente existía una figura prevista institucionalmente en respuesta a dicha situación, la intérprete institucional:

“Después se logró durante un periodo, digo logró porque todo esto siempre fue fruto de luchas, de reclamos, de movimientos, cartas, etc., que hubiese una intérprete institucional. Eso implicaba un intérprete que estaba en la institución y cubría las vacantes” (Referente educativa).

Sin embargo, y más allá de las falencias que incluso esta figura tenía (donde sólo podía cubrirse a una intérprete a la vez), actualmente ya no se cuenta con dicha figura a nivel de secundaria.

En cuarto lugar, se destaca la imposibilidad de los estudiantes sordos de contar con una intérprete en actividades por fuera de la instancia de aula, más allá de actividades excepcionales en las que se prevé su participación. En este sentido, un estudiante oyente indica: “No recuerdo ningún espacio que, por fuera de lo curricular, en un liceo que estaba plagado de cosas que eran extracurriculares, que tuviera intérpretes o que pudieran participar sordos y sordas” (Estudiante oyente). Es relevante destacar esta situación, en tanto una vez más la imposibilidad de acceder a la lengua en que se desarrollan la mayoría de las actividades institucionales, así como la falta de garantías en el acceso a intérpretes, acaban limitando la experiencia educativa de los estudiantes sordos y presentándoles obstáculos que atraviesan sus trayectorias educativas.

A lo largo de este capítulo, y sus respectivos apartados, han sido expuestos tres criterios de caracterización del lugar que ocupan las y los estudiantes sordos en el liceo, desde un plano institucional. Como puede observarse, en todos estos aspectos la institución se organiza en la mayoría de los casos sin tomar consideración de los estudiantes sordos que allí habitan. Esto evidencia la ausencia de mecanismos de inclusión, por la falta de herramientas y formación que se brinda a los actores educativos en esta materia, o incluso por la obstaculización del acceso de los propios sordos a espacios reales de aprendizaje y participación estudiantil

5. Frente a las ausencias institucionales: voluntades y esfuerzos individuales

Si bien desarrollamos en el apartado anterior las falencias a nivel institucional que poseen los centros educativos, resulta pertinente incluir aquellos factores que aparecen como fortalezas y aspectos positivos, tanto de la experiencia como de las trayectorias educativas de sordos y sordas.

De esta manera, en este siguiente apartado retomaremos uno de los aspectos mencionados al inicio del análisis, que surge de manera emergente: las “voluntades individuales”. Desarrollamos este concepto dado que nos permite problematizar la labor de docentes, intérpretes y adscriptas, quienes se encargan de sustentar el desarrollo de una serie de actividades -tanto recreativas como académicas- de manera voluntaria, trazadas desde una motivación y vocación individual:

“(…) se conformó grupalidad, los docentes pasamos a trabajar juntos, a encontrar espacios donde poder coordinar, (espacios que) en aquel momento no se pagaban” (Referente educativa); “yo creo que es una cuestión de militancia. Es como ir tratando de lograr las cosas que uno cree que sirven” (Referente educativa).

Es pertinente resaltar que el peso de las voluntades individuales no aparece exclusivamente en relación a la enseñanza de personas sordas. Sin embargo, observamos que al ser una población minoritaria que necesita de una adaptación específica de los materiales, estas voluntades individuales se hacen incluso más profundas, siendo esta tarea de adaptación y creación de materiales audiovisuales también relegada a esfuerzos voluntarios:

“(…) como veíamos que cada vez teníamos más trabajo digo ‘bueno, vamos a ver si podemos proponer esto [*la sistematización de adaptación de materiales*] en secundaria para que se haga más formal, para que forme parte del sistema, que no sea un esfuerquito a voluntad como se hace mucha cosa en secundaria” (Referente educativa)

Se identifica, a través de las entrevistas a estudiantes oyentes, referentes educativas y grupo de discusión de personas sordas, que aquellas señales que se resaltan como positivas para la convivencia entre estudiantes -como lo son talleres, prácticas docentes, salidas didácticas, actividades lúdicas y demás- su planificación y desarrollo quedan sujetas en su gran totalidad a la voluntad y disposición del equipo docente y otros actores educativos, como lo son las intérpretes y adscriptas. Las actividades quedan relegadas al interés y tiempo que ellas dispongan para dicha tarea:

“(…) la preparación previa está muy sujeta a la voluntad de cada docente (…) porque no se generan encuentros, no se generan coordinaciones” (Referente educativa); “(…) entonces hay muchas cosas que las tenemos que acompañar los docentes, y cuando los docentes no pensamos en esas cosas es cuando no se produce realmente la integración” (Referente educativa).

Entendemos que las docentes y otros actores educativos trabajan en equipo para la elaboración y mejora de las trayectorias de las y los estudiantes sordos, siendo sus trabajos y esfuerzos voluntarios un diferencial para las experiencias de los y las estudiantes. Describimos a estos esfuerzos como diferenciales en las trayectorias en el sentido de que aparecen de manera reiterada en los discursos de jóvenes, tanto sordos y sordas como de oyentes, en donde reconocen el trabajo y esfuerzo de dichos actores colectivos y las actividades y acciones que toman en pos de una mejora de la educación. Entre estas acciones también se destaca el interés individual de actores educativos de aprender LSU como forma de fortalecer vínculos con el estudiantado: “(…) también se ha preocupado por aprender ella misma LSU y estar atenta a las necesidades que tienen los grupos” (Referente sordo).

Sin embargo, dado que estos cursos son una opción individual no son entonces una garantía para aquellas profesionales que se encuentran trabajando con población sorda, sino que se despliegan una serie de estrategias extra institucionales para solventar estas ausencias con respecto al aprendizaje de LSU del cuerpo docente. Estrategias que dependen del interés y posibilidades económicas del equipo docente o de la colaboración entre pares:

“Sí, yo el año pasado empecé el curso en CINDE de lengua de señas (…) por iniciativa propia, por ese hecho de que me sentía incómoda al no poder entenderlos, entonces me anoté” (Referente educativa); “Mi compañera, tenía una compañera adscripta que sabe lengua de señas, entonces ella me ayudó bastante” (Referente educativa).

De esta manera, el cuerpo educativo también trabaja para cubrir espacios que entienden se encuentran vacíos y debieran estar impulsados desde una órbita institucional: “Cuando vos desde la institución no generás nada, bueno, se genera naturalmente, en otro nivel, o a otro esfuerzo o más voluntad de lo que surge” (Referente educativa). Esta misma situación se ve vuelve a repetir frente a un aspecto fundamental para la enseñanza de personas sordas: la elaboración de materiales para estudiantes

sordos y sordas, en donde la adaptación y adecuación de las herramientas académicas quedan desprovistas de una inspección institucional, recayendo nuevamente en las “voluntades individuales”: “(...) y bueno ahí a pulmón empezamos a conseguir con donaciones, una cámara, y bueno todos los... porque claro, para filmar los materiales (...) nosotras veníamos haciendo ese trabajo por nuestra cuenta, porque nos gustaba y nos interesaba y nos parecía que era importante” (Referente educativa). En esta misma línea, observamos que jóvenes oyentes que hayan compartido aula o institución con estudiantes sordos y sordas también reconocen esta situación:

“(...) la profesora se desvivía por hacer que ella [*la compañera sorda*] entienda más que nada, porque cumpla con los requisitos de la materia” (Estudiante oyente); “En mi experiencia personal los docentes que yo tuve sí tenían esas actitudes de intentar hacerlo lo más ameno posible” (Estudiante oyente).

De esta manera, al momento de pensar retrospectivamente y recordar actividades desarrolladas en el marco de la institución, los y las estudiantes las asocian casi directamente con el trabajo de docentes. Entre ellas se encuentran la realización de campamentos, talleres en bibliotecas, actos de bienvenida, charlas sobre temas en particular, etc. Es fundamental problematizar este hecho, ya que cuando las prácticas de inclusión del centro educativo son llevadas a cabo mediante esfuerzos individuales de ciertos actores, como son los docentes, a menudo el cuerpo estudiantil naturaliza dichas dinámicas y coloca la responsabilidad en ellos. De esta forma, ante la ausencia de prácticas inclusivas, los estudiantes responden con demandas hacia los actores individuales, en lugar de dirigir la crítica hacia la institución y el sistema que desplaza sistemáticamente a los estudiantes con discapacidad: “Y había gente que simplemente, profes, que no sabían como integrar” (Estudiante oyente).

Para concluir este capítulo, si bien resaltamos la importancia del labor de estos equipos docentes para el sostenimiento de la *experiencia*, se hace pertinente problematizarlos, cuestionando las consecuencias y aspectos negativos que estos pueden traer.

En primer lugar, se debe recordar que estas voluntades individuales no se encuentran en todas y todos los integrantes de las instituciones, sino que se hace particularmente más presente en aquellos que trabajan de manera directa con jóvenes sordos y sordas, generando una primera segregación entre estudiantes sordos y oyentes dentro de las instituciones, en donde la educación con respecto a la sordera queda relegada a aquellas personas con vocación, recursos económicos y disposición horaria que puedan y estén dispuestos a asumirlos.

A su vez, si bien entendemos que estos esfuerzos individuales nacen de buenas intencionalidades, no dejan de ser individualidades sin un marco institucional que los ampare, sin inspección o incluso sin una adecuada formación profesional para la tarea, lo que puede terminar repercutiendo en la calidad de la educación a la que acceden las y los sordos. De esta manera, entendemos que si los esfuerzos individuales no se dan dentro de un proyecto gestionado, sistematizado y organizado a nivel institucional, pueden terminar reproduciendo lógicas segregacionistas dentro de Secundaria, obligando a las voluntades individuales del cuerpo educativo a llenar los baches de un sistema con falencias.

Esta falta de sistematización de esfuerzos, además, aunque no sea el común denominador, puede llevar incluso a situaciones problemáticas o conflictivas, en las que una persona sola queda a cargo plenamente de las trayectorias de estudiantes sordos y sordas. A modo de ejemplo, en reiteradas entrevistas -particularmente entre los y las estudiantes oyentes- se hace alusión a cómo una figura de autoridad dentro de un centro educativo no encontraba apropiado que estudiantes sordos y oyentes compartieran espacios de recreo, impidiendo entonces que estos habitaran el patio, funcionando como barrera y obstáculo para la creación de vínculo entre pares:

“Hay una parte de atrás del patio que no tiene techo, ahí nos quedábamos los oyentes, y los sordos adelante. Ellas se paraban en el medio del patio para que no pasáramos (...) teníamos adscriptas y

un equipo de dirección que no le gustaba que interactuáramos, ni siquiera un saludar” (Estudiante oyente); “Era una cosa horrible... nos dividía el patio. Decía, "este es el patio de los sordos". Entonces la parte de adelante era para los sordos (...) y la parte de atrás era para los oyentes. ¡Y pobre de vos que te metieras a hablar con un sordo!” (Estudiante oyente).

Podemos observar a través de estos pasajes otra de las contrapartidas de las voluntades individuales, en donde no existe un marco institucional que impida este tipo de accionar, generando así una mayor marginación.

Finalmente, a través de las entrevistas realizadas podemos considerar que la educación para personas sordas queda efectivamente sujeta a estas particularidades, dependiendo del trabajo en específico de actores educativos: docentes, directoras, adscriptas, intérpretes. Entonces: ¿qué sucede cuando alguna de estas personas del equipo educativo abandona la *experiencia*? Observamos que la educación para jóvenes sordas y sordos queda supeditada fuertemente a la continuidad de personas en específico. Nos encontramos entonces frente al peligro de que una política pública educativa quede subordinada a la permanencia de actores individuales. Como resultado, podemos observar que no se garantiza la educación para generaciones futuras de jóvenes sordos y sordas, y no se contemplan las necesidades del proyecto a largo plazo, reproduciendo nuevamente lógicas de segregación hacia la población sorda, en donde su inserción a centros educativos y sus aulas quedan colocados hacia los márgenes.

6. Conclusiones y reflexiones finales: Las personas sordas en la educación, “(...) un poco tierra de nadie”

A través de la presente investigación buscamos emprender un análisis en torno a las representaciones de las trayectorias educativas de las y los jóvenes sordos en educación media en interacción con estudiantes oyentes, específicamente en los liceos N° 32 y IAVA. En este sentido, como se ha desarrollado, adquieren particular relevancia las condiciones en que se da la inserción de las y los estudiantes sordos: en un período relativamente reciente, en calidad de grupo minoritario cuantitativamente, y dentro de instituciones con oyentes sin vínculo previo con la comunidad sorda; instituciones cuyas dinámicas y estructuras hallan su base en la lengua oral, inaccesible a las personas sordas.

De esta forma, las trayectorias educativas de las y los estudiantes sordos aparecen como un elemento marginal en dichas instituciones y dentro del sistema educativo en general. La incorporación de las personas sordas a la educación media responde a las demandas de la propia comunidad y se da en clave de “*experiencia*”: en donde no se siguen patrones tradicionales como en un plan piloto ni un plan de estudio, sino que aparece como un suceso experimental, poco institucionalizado y sin un plan de acción claro. Dicha falta de institucionalización denota relegamiento y se evidencia a partir de los distintos elementos desarrollados a lo largo del análisis.

En primer lugar, al momento de describir el surgimiento de la *experiencia*, las y los involucrados describen un fuerte sentimiento de incertidumbre, falta de mecanismos concretos y ausencia de referentes claros en lo que respecta a la continuidad o modificaciones del proceso.

Por otra parte, se hace visible el lugar marginado que ocupan las personas sordas y sus trayectorias en el sistema educativo cuando se atiende a la disposición de las instituciones en respecto a diversos ejes temáticos que encontramos nodales para describir estos pasajes. Evidenciamos falta de actividades desarrolladas en pos de una inclusión de las personas sordas, en donde casi no se encuentran instancias -recreativas, extra curriculares- que denoten una planificación desde la inclusión, adaptando las dinámicas de comunicación tradicionalmente instaladas. Las actividades que efectivamente se llevan adelante no parecen cuestionarse las barreras lingüísticas presentes en la comunidad: no son instancias de encuentro en donde todas las personas puedan participar de la misma manera, relegando una vez más a las personas sordas a una participación limitada y con obstáculos.

De la misma manera, observamos que existe una falencia institucional también en lo que respecta a la formación de docentes a cargo de aulas con estudiantes sordos. No se encuentran criterios de unificación de la práctica docente, sino que cada una se ve obligada a encontrar sus propias estrategias educativas, basándose en sus opiniones personales o el intercambio informal entre equipos docentes. Si bien los equipos docentes a cargo de las asignaturas de personas sordas parecen, en general, mostrar iniciativa en pos de profesionalizarse, estos se encuentran desamparados, sin tener posibilidades de mejora en su profesión con respecto a los espacios de enseñanza específicos para la comunidad sorda.

La necesidad por formación específica también aparece a modo de protesta en torno a la figura de la intérprete, quien se encuentra casi completamente desvinculada a la asignatura: sin tener espacios de coordinación con la docente a cargo de la materia. Encontramos que este hecho resulta en una distancia intérprete-docente que repercute en la calidad de los contenidos recibidos por las y los estudiantes sordos, en donde pareciera, por momentos, que estos se encuentran en una clase distinta a sus compañeros oyentes, incluso cuando están, físicamente, dentro de la misma aula.

La falta de mecanismos institucionales que contemplen a los estudiantes sordos se agudiza aún más cuando prestamos atención a cómo la organización de las instituciones educativas es en base a la predominancia tanto del español oral, como de lo oyente. Ambas condiciones, inevitablemente, impactan de manera directa en las trayectorias educativas de estos, presentándose como el principal obstáculo en sus aprendizajes: la barrera lingüística.

Dicha barrera se ve materializada cuando estudiamos el vínculo que tienen las y los sordos con el estudio: sus formas de preparar exámenes memorizando los contenidos, los obstáculos que presenta no hablar la misma lengua que la docente a la hora de seguir una clase, la poca o nula participación en frente a estudiantes oyentes. Concluimos que existe muy poca preparación previa acerca de la correcta, o las correctas, formas de adecuar materiales para que se adapten a las necesidades lingüísticas que presenta esta población. Dichos factores luego se evidencian en las trayectorias: egresando de manera tardía - cursando el Bachillerato en 6 o 7 años- o incluso la desvinculación de la educación media.

Observamos que la falta de mecanismos institucionales no genera consecuencias únicamente en la trayectoria académica de las y los sordos, sino que también en las maneras de relacionamiento cotidiano, del tipo relacional: tanto con estudiantes oyentes como con la institución en sí misma. Por un lado, evidenciamos que las y los sordos, si bien habitan los liceos y se reúnen dentro del centro educativo, estos se mantienen, mayormente, dentro de los mismos límites físicos, no trascendiendo los mismos y permaneciendo siempre dentro de los mismos salones o patios asignados.

Este punto es especialmente pertinente de mencionar cuando observamos las dinámicas internas del IAVA, en donde al ser un liceo con más estudiantes, el vínculo entre pares sordo-oyente es, mayormente, inexistente, siendo normal que incluso los oyentes no sepan que estudiantes sordos también habitan el IAVA. Evidenciamos que existen pocos o nulos acercamientos entre estos estudiantes, llevándonos incluso a cuestionar el término “compañeros”, dado que concluimos en que no existen dinámicas de compañerismo reales -amistades, vínculos profundos, momentos de estudio conjuntos- sino que únicamente se habita el mismo salón, o institución, en el mismo momento.

En términos generales, las trayectorias educativas de las y los estudiantes sordos en su pasaje por las instituciones de enseñanza media son muy distintas a las de los estudiantes oyentes, y si bien esto no puede analizarse por fuera de las particularidades lingüísticas que caracterizan a dicha población, se hace esencial colocar el foco en la ausencia institucional y cómo todo acaba recayendo en voluntades individuales: no únicamente de referentes educativas, sino también de estudiantes oyentes, y principalmente, de los y las estudiantes sordos, quienes deben asumir el hecho de asistir al liceo y estudiar como un desafío diario, en el que se enfrentan a barreras permanentemente.

Como equipo de investigación, si bien resaltamos el trabajo y los avances que ha traído esta *experiencia*, podemos concluir en que el derecho a la educación para las personas sordas no está garantizado, sino que nos encontramos frente a una situación en la que la educación como derecho se encuentra fuertemente vulnerado. En esta línea, como parte de las reflexiones finales nos parece pertinente hacer énfasis en las reivindicaciones de las personas sordas con respecto a su educación. Podemos concluir que las y los estudiantes sordos deben amoldarse a un espacio ya establecido y pensado para otros estudiantes. Frente a esto, las demandas de los miembros de la comunidad sorda se orientan a la necesidad del reconocimiento: que les pregunten qué necesita la comunidad sorda, que la institución conozca cómo se sienten, que se contemplen sus opiniones, que se sepa que van a estar participando de clases integradas, que los y las docentes los contemplen en sus propuestas educativas. Observamos, entonces, que lo que la comunidad sorda exige, son a fin de cuentas, condiciones básicas para el aprendizaje y la convivencia.

Referencias bibliográficas

- Alaniz, J. (2017) *Proceso de construcción de identidad de las personas Sordas: ¿qué papel juegan la ideología de la normalidad y el audismo?*. Udelar - FCS. Montevideo, Uruguay.
- Anep - Codicen (2006) *Documentos de informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la educación pública*. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politicass-linguisticas/documentos/comisionpoliticasslinguisticaseducacion%20publica.pdf> (11/11/2020)
- Angulo, S. (2018) *Jóvenes silenciados: condición, situación y posición de discapacidad de jóvenes sordos y su vínculo con el trabajo*. Udelar - FCS. Montevideo, Uruguay.
- Angulo, S; Díaz, S; Míguez, M. N. (2015) *Infancia y discapacidad: Una mirada desde las Ciencias Sociales en clave de derechos*. Udelar: Montevideo, Uruguay.
- Filardo, V. (2011) *Transiciones a la adultez y educación. En Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta* (p. 13 . 62). Rumbos, UNFPA.
- Filardo, V; Mancebo, M. E. (2013) *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Udelar. CSIC.
- Filardo, V. (2016) *Integralidad en el análisis de trayectorias educativas*. Educação & Realidade, 41(1), 15-40.
- Garaigordobil, M. (1995) *“Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos”* Ed. Aprendizaje.
- González, R. (2014) *Historia ilustrada de la comunidad Sorda*. Montevideo, Ed. Trandico S.A.
- Impo (2001). *Ley de reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguayana - LSU*.
- INEED, (2008) *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*, Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2015-2016 del INEEEd.
- MEC-ANEP, *Propuesta educativa para estudiantes sordos* (2011) En *Buenas prácticas en educación inclusiva en Uruguay*, pp. 21-31, Montevideo, Uruguay:
- Merton, R.; Kendall, P; Fiske, M. (1998) *Propósitos y criterios de la entrevista focalizada*. Revista Empiria Nº 1. 1998. Madrid. Págs. 215-230 .
- Míguez, M (2012) *Educación, Inclusión y Discapacidad en Uruguay: ¿utopía o realidad?*
- Navarro, V; Trigueros, C, (2009) *Investigación y juego motor en España*. Ed: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- Organización Mundial de la Salud (2001) *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Madrid: OMS/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Peluso Crespi, L. (2010) *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Udelar - Editorial Psicolibros: Montevideo, Uruguay.

Sosa, L. M. (2009) *Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión de las prácticas*. En *Agora para la EF y el Deporte*, N° 9, 2009. Pp. 57-58. Recuperado de: http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora9_mercedessosa_5.pdf

Taylor, S. J; Bodgan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós Ibérica.

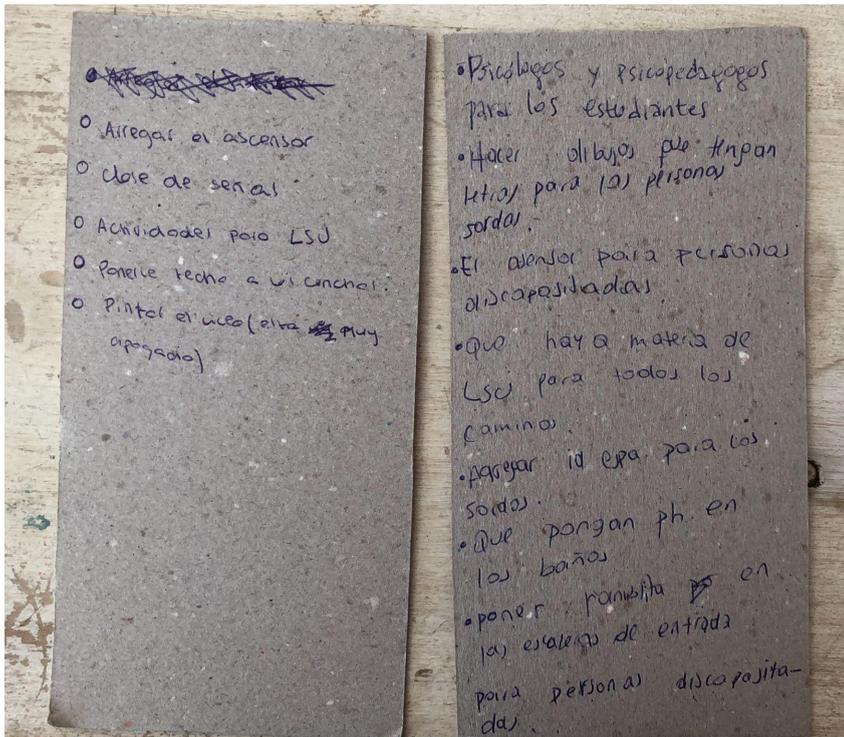
Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Ed: Síntesis.

Anexos

- Perfiles de estudiantes referentes entrevistados/as
- Perfiles de estudiantes oyentes entrevistados/as
- Propuestas de mejora de la institución: planteadas por estudiantes del IAVA sordas, sordos y oyentes, en el marco de la etapa exploratoria, como parte de la actividad lúdico recreativa

Referentes educativos/os	Institución	Rol
1	IAVA	Intérprete
2	IAVA	Docente
3	32	Docente
4	IAVA / 32	CERESO / Dirección
5	32	Adscripta
6	32	Docente y referente sorda
7	ASUR	Referente sordo

N. entrevista	Sexo	Liceo	Años en los que fue al liceo	Edad	Estudio	Orientación del Liceo	Trabajo	Dato relevante
1	Mujer	32/IAVA	2013-2015/2016-2017	21	IPA idioma español	Biológico	Grupo a cargo de Idioma Español	
2	Hombre	32	2013-2016	26	jornales solidarios del ABC	-	ABC - intendencia	Tía sorda y familiares hipoacúsicos
3	Mujer	32	2016-2017	20	IPA literatura	-	Centro comunitario	participación en Erythrinás
4	Mujer	32	2010-2012	24	Magisterio	-	Maestra	
5	Mujer	32/IAVA	2016-2018/2019-2021	18	FIC	Humanístico	búsqueda de trabajo	
6	Mujer	32	2014-2015	20	preparando exámenes	-	búsqueda trabajo	participación en Erythrinás
7	Hombre	IAVA	2019-2020		Derecho, UDELAR	Biológico	Local venta de comida	
8	Hombre	IAVA	2016-2017	22	IPA matemática	Científico y humanístico	Da clase de matemáticas	Delegado institucional, madre referente educativa
9	Mujer	IAVA	2017-2018	21	IPA historia	Humanístico	Animación cumpleaños	
10	Hombre	IAVA	2016-2018	22	Psicología	Humanístico	-	
11	Mujer	IAVA	2016-2017	21	Psicología	Humanístico	Vendedora en local	
12	Hombre	IAVA	2015-2017	22	Ciencia Política	Humanístico	Club deportivo	Militancia GEI



- Psicólogos y psicopedagogos para los estudiantes
- Hacer dibujos que tengan letras para las personas sordas
- El ascensor para personas discapacitadas
- Que haya materia de LSU para todos los caminos
- Agregar Id. Español para los sordos
- Que pongan PH en los baños
- Poner rampita en las escaleras de entrada para personas discapacitadas
- Clase de señas
- Actividades para LSU
- Ponerle techo a las canchas
- Pintar el liceo (está muy apagado)



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY