

años
1994-2024



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

“Y LA ESCUELA NOS QUEDÓ MUDA”

**UNA ETNOGRAFÍA SOBRE LAS
TRAYECTORIAS ESCOLARES DE
ESTUDIANTES SORDOS EN LA
DGETP**

*Maestría en Psicología y Educación.
Cohorte 2021*

CLAUDIA APESTEGUI

DIRECTOR DE TESIS: DR LEONARDO PELUSO CRESPI

MONTEVIDEO, 13 DE DICIEMBRE DE 2024

TÍTULO DE LA TESIS

“Y la escuela nos quedó muda”, título elegido para esta tesis, surgió casi como una revelación en el marco de una entrevista con una docente durante el proceso de trabajo de campo. Estimé que era una forma concreta y clara -con la fortaleza de haber surgido de la perspectiva de los actores en el campo- de dar cuenta de varios planos en relación a la presencia de estudiantes sordos en la institución educativa.

En primer lugar, y el más explícito, es el que deviene del contexto de la entrevista que trae esa expresión al discurso de la docente para explicar lo experimentado por ella en su aula, con una estudiante sorda cuando no contó con la presencia del intérprete. Es decir, como la ausencia del intérprete hacía imposible la comunicación fluida con su estudiante incluso para aspectos humanos cotidianos como saludarla al llegar, llamar su atención sobre algo en clase, aspectos inherentes al ejercicio del derecho a la educación de calidad. Juega asimismo, desde la perspectiva con la que he trabajado. con la necesidad de correr el foco de la situación de la estudiante, que “no oye” (sic) para mostrar que en ese caso quien no puede comunicarse, no puede hablar, se queda muda es la docente, que en este caso condensa a mi juicio la respuesta que podrían dar otros docentes o actores educativos, y el sentido que coloco a continuación.

En segundo lugar, y en un plano asociado al contenido, el tema y los objetivos de la tesis, la frase es significativa porque parece conectar con lo que sucede al menos en un primer momento, al dispositivo escolar ante los desafíos del encuentro con estudiantes que se alejan del “sujeto ficcional” de la educación a partir del cual se organiza la dinámica de la escuela, las prácticas de enseñanza, la convivencia y las condiciones de posibilidad de ser y estar en los centros educativos.

ÍNDICE

- GLOSARIO DE ABREVIATURAS
- RESUMEN
- INTRODUCCIÓN
- CAPÍTULO 1.- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA
 - 1.1 Fundamentación de la Relevancia y Pertinencia
 - 1.2 Objetivo General
 - 1.3 Objetivos Específicos
 - 1.4 Preguntas de Investigación
- CAPÍTULO 2- MARCO TEÓRICO
 - 2.1 Consideraciones iniciales respecto al campo epistémico de los Estudios Sordos.
 - 2.2 Comunidad e Identidad Sorda. Deaf/deaf- Sordo-sordo
 - 2.3 Sentidos atribuidos a la inclusión. Hegemonía-subalternidad. Perspectiva crítica y de derechos
 - 2.4 La Educación o el gobierno de los sordos. Modelos educativos
 - 2.5 Las trayectorias escolares-los itinerarios singulares
 - 2.6 La exclusión y las luchas por el reconocimiento
 - 2.6.1. *La discusión Honneth-Taylor. Tradiciones en el pensamiento europeo y perspectivas actuales.*
 - 2.6.2 *Los derechos individuales y las identidades colectivas*
 - 2.6.3 *La identidad, los actos de reconocimiento, el sentido del reconocimiento y el menosprecio*

→ 2.7 Los procesos de segregación de la comunidad sorda y qué pasa en el contexto escolar

→ 2.8 Pedagogías Culturalmente Relevantes

□ CAPÍTULO 3.- ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

→ 3.1 Búsquedas preliminares, revisión y selección

→ 3.2 Categorización de los antecedentes explorados y su relación con el trabajo

→ 3.2.1 *Estudios de Interés General*

→ 3.2.2 *Estudios con Perspectivas de Análisis Antropológico y Sociopolítico*

→ 3.2.3 *Estudios Generados desde una Perspectiva Lingüística*

→ 3.2.4 *Estudios con el foco en los Procesos de Inclusión Educativa de los Estudiantes Sordos*

→ 3.2.5 *Estudios que ponen el eje en torno a las Trayectorias Escolares*

□ CAPÍTULO 4 - CONTEXTO NORMATIVO E INSTITUCIONAL

→ 4.1 La Normativa

→ 4.2 La Comunidad Sorda y su institucionalidad en Uruguay

→ 4.3 La ANEP y la Dirección General de Educación Técnico Profesional

→ 4.3.1- *Caracterización de la DGETP y Estado General de Situación*

□ CAPÍTULO 5 EL MARCO HERMENÉUTICO, LA ELECCIÓN METODOLÓGICA Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

→ 5.1 El problema hermenéutico en el campo de los Estudios Sordos

→ 5.1.1 *Aproximación conceptual a la hermenéutica*

→ 5.1.2 *Cultura sorda, LSU y comprensión*

- 5.1.3 *El Desafío Metodológico a partir del Problema Hermenéutico*
- 5.2 La metodología cualitativa, la etnografía y sus posibilidades
 - 5.2.1 *La Etnografía Multitécnica y los Instrumentos*
- 5.3 Lo ético en relación al posicionamiento en la investigación
 - 5.3.1 *Riesgos Identificados y Estrategias para minimizarlos*
 - 5.3.2 *Mi posición como Investigadora y Outsider de la Comunidad*
- 5.4 El Escenario de la Investigación
- 5.5 El Análisis de Contenido. Categorías Teóricas y Categorías Emergentes

CAPÍTULO 6 EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

- 6.1 Aspectos generales de las trayectorias escolares previas y el acceso
- 6.2 La permanencia, las experiencias vinculares y los aprendizajes
- 6.3 La experiencia subjetiva
 - 6.3.1 *El dolor moral de identidad y la vivencia de discriminación*
 - 6.3.2 *El esfuerzo, la dificultad, el desafío, la adaptación, la transformación. Categorías Emergentes*
- 6.4 Aspectos organizacionales que obturan procesos
- 6.5 Relaciones con docentes: el derecho a la educación de calidad y la exigencia política de reconocimiento
 - 6.5.1 *Habitar el Aula, la Participación y los Aprendizajes*
 - 6.5.2 *De la Educación para sordos o Integrada con Oyentes*
- 6.6 Relaciones con los pares. La necesidad moral de reconocimiento
- 6.7 Tercer movimiento: el egreso y la evaluación
- 6.8 La pandemia como impensado de la investigación

CAPÍTULO 7. Consideraciones finales, recomendaciones, debilidades y aspectos a profundizar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **ANEXOS**

- **Cronograma general de trabajo**
- **Pauta de observación de aula**
- **Descripción gráfica de aula de defensa de proyecto**
- **Cuestionario/Pauta de entrevista**
- **Hoja de información para participantes**
- **Consentimiento informado para participantes**
- **Hoja de información para Observación Participante**
- **Hoja de Consentimiento informado Observación Participante**

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

ANEP- Administración Nacional de Educación Pública

APASU- Asociación de Padres y amigos de sordos del Uruguay

ASS- Asociación de sordos de Salto

ASUR- Asociación de sordos del Uruguay

CERESO- Centro de recursos para sordos

CINDE- Centro de investigación y desarrollo para las personas sordas

CRP- Culturally Relevant Pedagogies

DGES- Dirección General de Educación Secundaria

DGETP- Dirección General de Educación Técnico Profesional

DTGE- Dirección Técnica de Gestión Educativa

FENASUR- Federación nacional de instituciones de la comunidad sorda

ILSU- Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya

LSM- Lengua de señas mexicana

LSU- Lengua de señas uruguaya

LGP- Lengua Gestual Portuguesa

REDE- Reglamento de evaluación del estudiante

SPTE- Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas

TCI- Transformación curricular integral

TUILSU. Tecnicatura universitaria en interpretación de lengua de señas uruguaya

RESUMEN

La investigación que aquí se presenta buscó caracterizar las trayectorias escolares de estudiantes sordos en la Dirección General de Educación Técnico Profesional desde la perspectiva del reconocimiento identitario. Procuró la reflexión sobre los procesos institucionales y grupales y la construcción de las relaciones en el centro educativo de manera que se identifique y ponga en valor la heterogeneidad inherente a lo humano. Espera aportar en el desarrollo de investigación específica con el horizonte en que sea posible atender desafíos de implementación de las normas y la política pública que hagan de los centros educativos (en este caso de la educación media técnica) lugares habitables para todas las identidades políticas y experiencias subjetivas y del derecho a la educación de calidad algo accesible a todas las personas.

Trayectorias escolares- Sordos- reconocimiento

ABSTRACT

The research presented here sought to characterize the school trajectories of deaf students in the General Directorate of Professional Technical Education from the perspective of identity recognition. It sought to reflect on institutional and group processes and the construction of relationships in the educational center in a way that identifies and values the inherent heterogeneity of the human. It hopes to contribute to the development of specific research with the horizon in which it is possible to address challenges of implementation of norms and public policy that make educational centers (in this case technical secondary education) habitable places for all political identities and subjective experiences and the right to quality education something accessible to all people.

INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí se presenta se desarrolló en el marco de la Maestría en Psicología y Educación, más específicamente en la línea denominada Educación especial (hacia la educación inclusiva) que se dicta en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Se ubica desde el punto de vista temático en el campo de los Estudios Sordos, donde diversas disciplinas contribuyen a la comprensión de una zona de interés o de estudio, en una lógica que rompe las barreras disciplinares y piensa o focaliza en problemas a ser pensados. Desde luego esta definición no excluye la articulación disciplinar que desde la Maestría se propone, entre Psicología y Educación como articulación central.

En el desarrollo de la investigación he buscado caracterizar las trayectorias escolares de estudiantes sordos en la educación media técnica, así como comprender los sentidos que construyen en torno a su experiencia en la misma, desde la perspectiva del reconocimiento de la identidad y la cultura sorda y el ejercicio de los derechos.

La pertinencia de este trabajo se justifica en la necesidad de llenar el vacío de investigaciones en torno al tema para el ámbito específico de la educación media técnica en nuestro país, y en buscar con los resultados aportar información que permita articular procesos de mejora institucional para la garantía de los derechos en el marco de las luchas por el reconocimiento, así como dejar planteadas sugerencias generales respecto al abordaje a futuro de los procesos educativos de las personas sordas en la DGETP. Se espera aportar en producir conocimiento específico para la educación media técnica, identificando aspectos organizacionales, grupales y de los propios estudiantes sordos, para los momentos de acceso, permanencia y egreso/proyecto de las trayectorias escolares. Asimismo, con base en ese conocimiento identificar oportunidades de mejora, y

sugerencias que podrían tenerse en cuenta de modo general en la implementación a futuro de esta política pública.

En el apartado de composición teórica del problema de investigación, he procurado articular los desarrollos actuales sobre el reconocimiento identitario, desde la perspectiva de los derechos individuales, así como de las identidades colectivas. Por otra parte, he avanzado en consideraciones en torno a las nociones de subalternidad y hegemonía en torno a los procesos de subjetivación política. He puesto el foco en comprender cómo estas nociones se ponen en juego en relación a las trayectorias escolares en sentido amplio. En torno a éstas, y a los efectos de organizar las narrativas producidas en el contexto de la investigación me he detenido en los mojones de acceso, permanencia y proyecto en los itinerarios singulares de los estudiantes, realizando precisiones en torno a estas nociones a los efectos de la investigación en el marco de una perspectiva crítica de la educación inclusiva. En este sentido se explora en torno a los sentidos atribuidos al término inclusión, las diferencias entre pensar la inclusión educativa y la educación inclusiva y la discusión respecto de las ideas de diversidad y heterogeneidad.

Luego de ubicar las cuestiones de índole teórica, fue necesario detallar el marco institucional en el que se desenvuelven las trayectorias escolares de los estudiantes sordos, en particular en la Dirección General de Educación Técnico Profesional de la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante DGETP-ANEP), y tener en cuenta el encuadre normativo que regula las prácticas educativas y las identidades políticas de lo Sordo. Respecto a la Cultura Sorda, lo Sordo, y la construcción de las identidades políticas fue necesario detenerme especialmente en consideraciones que ubiquen la diferencia entre la mirada o el modelo médico y capacitista¹, un modelo social

¹ El "capacitismo" es una forma de concebir la discapacidad desde una perspectiva normocentrada que trae como resultado formas de prejuicio y discriminación hacia las personas en situación de discapacidad

que ofrece marcos interpretativos para pensar la discapacidad, y el modelo de la diferencia lingüística/cultural que sostengo en esta investigación.

Como antecedentes de investigación he identificado trabajos de relevancia en Portugal, Países Bajos, EEUU, Sudáfrica, Chile, México, Colombia, Perú, Costa Rica, Brasil, Argentina y Uruguay. Asimismo he explorado desde el punto de vista metodológico y ético en torno a las especificidades a tener en cuenta al hacer un trabajo de investigación como oyente en la búsqueda de dialogar con las experiencias de estudiantes sordos. Fue necesaria la consideración de aspectos éticos centrales como lo que significa hacer campo como oyente en contacto con la comunidad sorda, identificar mis ideas previas respecto del tema, dar con las motivaciones que sostienen mi interés en el mismo; es decir el qué, el para qué, el cómo y el desde dónde me propongo investigar.

El problema está definido entonces, por el interés en conocer las experiencias que los estudiantes sordos tienen respecto de sus trayectorias escolares, abarcando los vínculos con sus pares y docentes, la relación con el conocimiento en el ámbito escolar, y el proyecto educativo. Se trata de un estudio cualitativo con una estrategia de etnografía multitécnica que combina sobre el fondo de la observación participante, cuestionario, entrevistas semi- dirigidas y análisis de documentos que plasman la postura institucional en torno al tema y que da cuenta de los recorridos académicos de cada estudiante. He diseñado para apoyar el trabajo de campo, un cuestionario destinado a ser autocompletado o respondido en LSU (Lengua de señas uruguaya) por los participantes, a pesar de que por la vía de los hechos ofició más bien como una pauta de entrevista. En el mismo sentido compuse una pauta de observación en el aula que pude sin embargo utilizar solamente en una ocasión en la que se me permitió participar de una instancia formal de presentación grupal similar a una clase. El trabajo de campo se realizó con cinco estudiantes sordas, cuatro intérpretes, un estudiante oyente, una docente, observaciones en espacios formales e informales dentro de la escuela o en el contexto de

actividades curriculares, así como contactos formales e informales con el equipo de dirección, coordinación y de adscripción del centro educativo. El criterio de inclusión de las estudiantes sordas fue definido porque estuvieran cursando en 2023 o hubieran cursado en 2022 en el instituto politécnico donde se desarrolló el trabajo de campo. Se realizó en primera instancia una entrevista grupal con tres de las estudiantes. Con cada una de las cinco estudiantes sordas se realizó además una entrevista individual, con dos de ellas se logró una segunda instancia de profundización respecto de la pauta/cuestionario. Todas las instancias fueron mediadas por intérpretes de LSU. Si bien como se observa, el uso de las herramientas que aporta la etnografía, ha avanzado más allá de los vínculos con los estudiantes sordos, el foco de interés está puesto en recoger su perspectiva de aquellos aspectos señalados más arriba.

Se presentan en el apartado del análisis algunas pistas respecto de los tres momentos definidos como mojones de la trayectoria en el marco teórico, así como consideraciones respecto de la composición identitaria y de qué modo esta es un aspecto que transversaliza los vínculos, la apropiación del espacio en la escuela, la percepción y el posicionamiento respecto de sí y de los otros, pares y docentes en el centro educativo, así como las perspectivas de proyecto en relación al momento del egreso y la eventual continuidad educativa.

A partir de los señalamientos de las estudiantes, así como de docentes y estudiantes oyentes se ha recogido una serie de aspectos que propician recomendaciones de carácter organizacional, formativo, o actitudinal que podrían tenerse en cuenta en la línea de la mejora de los acompañamientos a las trayectorias educativas.

El título elegido para la presentación de esta investigación fue el resultado del intercambio con una docente que transmitió desde mi punto de vista muy claramente la experiencia de aula cuando no se cuenta con la presencia del intérprete. Si bien desde su

perspectiva podría recortarse como un modo de evidenciar la imposibilidad de comunicarse en el aula, para mi en el contexto del trabajo de campo que venía desarrollando en el momento de ese encuentro, la frase fue reveladora de una serie de aspectos frente a los cuales la escuela como dispositivo se queda sin respuesta, o no puede “decir” nada. El recorrido que fui desplegando a lo largo de este texto pretende acompañar a quien lee en acercarse a la comprensión del problema planteado, pero especialmente canalizar a través de recuperar fragmentos de los diálogos con las estudiantes sordas participantes, su manera de ver la actualidad de la escuela técnica, y sus valoraciones acerca de cómo hacer de ella un lugar más habitable desde la identidad sorda.

CAPÍTULO 1

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

1.1 Fundamentación de la relevancia y pertinencia.

Las investigaciones que se ocupan de los problemas de la inclusión educativa y los desafíos que supone para la institución escolar son significativas en la medida que Uruguay viene trabajando para avanzar en esta línea, en un proceso lento y que ha requerido especialmente a la Anep un esfuerzo muy importante, no solo para acompañar sus prácticas en clave de derechos humanos, sino para atender la necesidad de cumplir con el derecho a la educación de estudiantes con alguna característica o condición que los pone en desigualdad de condiciones para ejercerlo en el actual contexto.

En este marco general, este proyecto es relevante de forma particular, en primer lugar para la producción de conocimiento desde una perspectiva que reconoce y coloca en el debate la voz de las personas sordas en relación a sus propios procesos educativos, en un ámbito acotado pero con importante especificidad como es la educación media técnica y tecnológica, en el que hasta ahora no existían investigaciones en torno al tema. En segundo lugar, porque a partir de relevar los aspectos que los estudiantes identifican como problemáticos o valiosos, en sus trayectorias escolares, es posible pensar en realizar propuestas de mejora desde el punto de vista organizacional, así como para retroalimentar las prácticas pedagógicas e institucionales, aportando de este modo a la mejora del sistema educativo en general. Finalmente, resulta de relevancia para mejorar las posibilidades de comprensión de las necesidades de la comunidad sorda, identificar las posibilidades de mejora y generar estrategias para atenderlas.

Habiendo planteado un posicionamiento teórico que recoge la relevancia del reconocimiento de la identidad sorda y la cultura sorda, y teniendo en cuenta que los antecedentes de Investigación muy escasamente ponen el foco en los estudiantes, es que

he procurado ahondar en lo que los sordos narran y los sentidos que construyen en torno a su experiencia en la educación media técnica. Articulando los momentos de inflexión en las trayectorias escolares descritos como acceso, permanencia y egreso con las conceptualizaciones en torno a la necesidad y las consecuencias para el sujeto, del reconocimiento a partir del encuentro intersubjetivo y en el escenario de la institución educativa, es que deriva el interés de indagar en los vínculos (las relaciones con pares y con docentes), la relación con el conocimiento, y el proyecto educativo.

1.2 Objetivo general

Explorar los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos en la educación media técnica/tecnológica.

1.3 Objetivos específicos

1- Caracterizar las trayectorias escolares de los estudiantes sordos en un instituto politécnico de educación media técnica dependiente de la Dirección General de Educación Técnico Profesional

2- Identificar qué aspectos de la experiencia en el pasaje por la educación media técnica tienen relevancia en los momentos de acceso, permanencia y egreso.

1.4 Preguntas de investigación:

La intención a través de este proceso es responder a la pregunta acerca de *¿Cómo es posible caracterizar las trayectorias escolares reales de los estudiantes sordos y qué aspectos de las mismas tienen relevancia en los momentos de acceso, permanencia y egreso?* y de modo subsidiario a esta *¿Cuál es el papel de los vínculos con pares y docentes en relación a la permanencia en la institución educativa? ¿Cómo responden las vivencias de los estudiantes en la educación técnica a las expectativas identificadas al ingreso? ¿Cuáles son las vivencias de reconocimiento y menosprecio que relatan los estudiantes? y en qué espacios de la institución educativa? ¿De qué forma la*

experiencia escolar transitada se vislumbra en la construcción de un proyecto educativo?

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1- Consideraciones iniciales respecto al campo epistémico de los Estudios Sordos

El trabajo de investigación que presento se ubica en el campo de los Estudios Sordos; una zona epistémica compleja, de borde entre la psicología, la antropología cultural, la lingüística, la educación, donde conviven diversos problemas, perspectivas diferentes, posicionamientos éticos y concepciones de sujeto que configuran este campo interdisciplinario del saber. Ubicar mi trabajo en el campo de los Estudios Sordos supone entonces dar cuenta de que no puede ser abordado desde un saber disciplinar único, pero necesariamente también de que me propongo caracterizar a los sordos como miembros de una comunidad lingüística, y alejarme de la mirada discapacitante. Explicitar esto, en este momento es una decisión que busca situar al lector para avanzar en las ideas que desarrollaré a continuación.

Será necesario para componer esa zona epistémica dar cuenta de una caracterización o de coordenadas para comprender lo Sordo como eje de trabajo, para ubicar los debates en torno a la inclusión educativa/educación inclusiva, así como las diferentes tradiciones que se identifican en los abordajes educativos de las personas sordas. Para dar cuerpo al problema de investigación en el que este trabajo focaliza, me detengo en conceptualizar las trayectorias escolares (Terigi, 2014) y analizar las principales perspectivas sobre el reconocimiento, recorriendo a Honneth (1997), Taylor (1992) y finalizando con aportes de Saballa (2019) en relación a sus conceptualizaciones respecto de los Actos y el Sentido del Reconocimiento. Por último, me interesa acercarme a la propuesta de las Pedagogías Culturalmente Sostenibles (CSP) (Paris y Alim; 2017). En principio estas referencias teóricas serán las que marquen la ruta por donde pretendo recorrer para el desarrollo de esta tesis.

2.2 Comunidad e identidad sorda: Deaf/deaf- Sordo- sordo.

En los desarrollos realizados por Carol Erting (1982) en diversos estudios sobre los

sordos se presenta el tema como un fenómeno de características antropológicas en cuyo marco distingue entre Deaf (Sordo) como personas que se identifican por pertenecer al grupo y hablar lengua de señas y deaf (sordo) que abarca a las personas que tienen la experiencia de no oír pero que no forman parte de la comunidad hablante de LS.

En la medida en que a partir del uso de una lengua común que es la lengua de señas, las personas sordas tienden a agruparse en instituciones propias donde lo que les define y aglutina es que son hablantes de lengua de señas, la identidad sorda parece entonces conceptualizada como una identidad psico-socio- lingüística (Peluso, 2021, p. 48). Más específicamente en lo relativo a la comprensión de la lengua de señas como un sistema verbal, Peluso avanza en decir que entonces es posible caracterizar a los sordos como una comunidad lingüística, marcando cierta distancia respecto de los planteos iniciales de Erting (1982) en relación a tratar a la sordera como un fenómeno semejante a la etnicidad. Retoma para sus análisis el concepto de comunidad de habla plantado por Gumperz (1968) que pone el énfasis en la interacción frecuente en base a un código lingüístico compartido (Peluso, 2021: 53).

A lo largo de la historia la manera de caracterizar o comprender a las personas sordas y su realidad ha ido cambiando, así como los dispositivos y las concepciones para el abordaje de su educación. Se han generado asimismo concepciones estrictas y más abiertas o flexibles respecto a cómo considerar a la comunidad sorda. En este sentido Humphries y Padden (2006) en su libro *Inside the Deaf Culture* se ocupan de historizar diversos momentos de la educación de los sordos específicamente en EUA, y se detienen en desarrollar las implicaciones de la noción de cultura asociada a la experiencia vital de las personas sordas, especialmente en lo que refiere al desarrollo de su lengua. Una de las interrogantes que explicitan surge en un momento más tardío de ese recorrido, es: “cómo se puede educar a los niños sordos dentro de una comunidad como desean las personas sordas, sin caer en la trampa del asilo del Siglo XIX donde sus cuerpos son manejados y se los vuelve impotentes?” (traducido del original p. 49).

La distinción en el uso de los términos Deaf/deaf, Sordo/sordo alude en primera instancia a una posición en relación a la identidad de modo tal que el uso de sordo en minúscula alude a la ausencia de uno de los sentidos, es decir a un componente de índole biológico que indica que la persona no puede escuchar. Este uso es meramente descriptivo entonces y se acerca al fenómeno desde la perspectiva de la carencia, de algo que está en menos. Por otro lado, el uso de las mayúsculas que permite distinciones en el inglés, trae consigo la referencia identitaria de pertenencia a una comunidad. Esta distinción conceptual es introducida por Erting (1982) en sus trabajos donde avanza en definir Deaf and hearing como dos identidades sociales contrapuestas y que ha sido retomada como convención por Humphries y Padden en su trabajo Inside the Deaf Culture:

We used a definition of culture that focused on beliefs and practices, particularly the central role of sign language in the everyday lives of the community. This characteristic, among others, distinguishes Deaf people from hearing people and from other deaf and hard-of-hearing people (such as those who lost their hearing late in life) who do not use sign language but rely on different communicative adaptations. Following James Woodward's example, we adopted the convention of using the capitalized "Deaf" to describe the cultural practices of a group within a group. We used the lowercase "deaf" to refer to the condition of deafness, or the larger group of individual with hearing loss without reference to this particular culture (...). (2006: 12)

Por último el término DeaF que combina de algún modo ambos vocablos alude a personas sordas con identidad oyente, o bien a las ambigüedades y vaivenes en el proceso de construcción de la identidad como constructo dinámico y vinculado a los procesos de subjetivación. He retomado esta idea de los desarrollos de Mellroy y Storbeck (2010) en un estudio etnográfico que busca "develar" la identidad sorda. Una vez que estos autores se han detenido en las concepciones de lo Sordo y lo sordo como quedó mencionado con anterioridad, evidencian que la identidad se trata de procesos de búsqueda de pertenencia más que de

autodefinición, y proponen el desarrollo de un modo bicultural de la identidad desde un enfoque que permite aportar a cerrar la brecha entre el mundo oyente y el mundo sordo, que se apoya también en el binarismo del modelo médico y el modelo social. Uno de los autores, refiere o caracteriza que su identidad es “*sordo a mi manera*”. Desde una posición autorreflexiva identifica que en su existencia oscila entre ambos mundos, y navega entre ambas culturas. En sus referencias identitarias menciona que era visto como un “outsider” para ambas culturas. La distinción anterior entre Deaf people y deaf people es la que ha caracterizado el campo de las políticas de identidad de las personas sordas, pero el autor insiste en que se pierde complejidad al reducirlas a ese binario que a su juicio produce una retórica de la exclusión. El modelo de diálogo que propone se ubica en lo que llama una segunda ola de las políticas de identidad para sordos, sirve como plataforma para las discusiones respecto de la identidad y valora que es útil para quienes pretenden cerrar la brecha entre el modelo médico y el social. Propone así, usar DeaF como constructo superador que rescata la identidad sorda con la D y la fluidez con la F. aludiendo a Geertseman, 2004, (citado por Meltroy y Storbeck, 2010) que adoptan una perspectiva poscolonial que procura la reconciliación y el diálogo entre opresor y víctima. Por su parte, en una posición que polemiza con lo expuesto, Shultz-Myers y Fernandes (2009) adoptan una mirada crítica en relación que identifican que en los académicos ha existido una tendencia a cierta dependencia de la metáfora del colonialismo que parece ubicar a su juicio solamente relaciones entre opresores oyentes y sordos oprimidos, lo que entienden como una postura etnocéntrica.

1.3 Sentidos atribuidos a la inclusión. Hegemonía y Subalternidad. Perspectiva Crítica y de derechos

En este apartado me propongo abrir la discusión en torno a los sentidos atribuidos al significativo inclusión, y dejar planteadas algunas pistas que ubiquen la densidad de esta cuestión. La necesidad de adjetivar la educación como inclusiva parece explicitar que habría

una educación que no lo es, o terminar funcionando como un eufemismo para seguir pensando sin culpa en una educación especial, para esos otros *anormales* (Foucault, 1976). Por otro lado, más allá de la presencia recurrente en el discurso, a poco de avanzar en el análisis de lo que ocurre en las prácticas, se evidencian múltiples maneras de comprender la inclusión asociadas a posicionamientos ético políticos de los actores institucionales, a formaciones disciplinares diversas, a roles institucionales. La propuesta de la inclusión para ciertos grupos, se sostiene en lo que Peluso (2020) refiere retomando a Almeida y Angelino (2014) como *ideología de la normalidad*, que más allá de intenciones discursivamente orientadas hacia la democratización del acceso a las instituciones educativas, perpetúa situaciones de estigma y señalamiento o marca de no hegemonía en estos grupos. La cultura escolar, las prácticas, los contenidos, las normas, se han concebido para un “sujeto universal” (“el niño” en vez de las infancias, los “padres” en vez de las familias), es decir refieren sólo a una parte de la sociedad. Esto no es ni un hecho natural ni casual, es una definición ética y política, y porta un encargo social a la escuela, en que nuestros sistemas educativos olvidan interesadamente o estereotipan (Platero, 2018 p. 26) a diferentes colectivos o identidades por su discapacidad, ascendencia étnico racial, género, orientación sexual, identidad de género, origen nacional. Partiendo de las diversas formas de nombrar desde esta ideología de la normalidad a lo que discurre por fuera de sus pautas; es decir de las formas de nombrar a lo anormal (como diversos, especiales, discapacitados), Peluso profundiza la discusión respecto a la lógica binaria subyacente en esta marcación de la diferencia. Señala que oculta la exclusión intrínseca a las categorías producidas por la ideología de la normalidad, que es la que indica la pauta identitaria definida por los iguales. Para el autor, lo que unifica a los que no responden a ese sujeto ficcional de la educación, es una inclusión como individuos marcados. No se rompe de este modo la lógica de las mal llamadas minorías que en realidad más allá del número, son grupos minorizados desde el punto de vista cultural. Por esto, este autor propone la migración desde una inclusión con objetos directos, transitiva, hacia una inclusión intransitiva en el marco

de las luchas por el reconocimiento (Honneth, 1997), que denuncia el error en torno a la idea de normalidad, que sostiene a las políticas de inclusión imperantes.

Resulta por otro lado relevante identificar los compromisos programáticos o declaraciones de principio, que se han establecido desde Naciones Unidas para dar un marco general al contexto en el que se desarrollan estos debates. Con el horizonte de alcanzar la Educación para todos, se identifican tres momentos en los que se van marcando movimientos en los problemas instalados. Así, en la *Declaración de Jomtien (1990)* el problema central es el del acceso; en la *Declaración de Salamanca (1994)*, se instala la necesidad de atender a todos, pero con foco en los estudiantes con “necesidades educativas especiales”. Comienza a vislumbrarse la necesidad de una transformación de la escuela para atender las particularidades. Por otra parte, en ocasión de la *Declaración de Incheon (2015)*, se identifica la educación como un bien público, desde una perspectiva de derechos y que incorpora en el objetivo de la educación para todos, no solo el tema del acceso con el acento en las personas con discapacidad sino que suma la diversidad lingüística, cultural, étnica, la responsabilidad compartida y la rendición de cuentas. Acompasando el objetivo de la Educación para todos, las instituciones educativas se van permitiendo la emergencia de preguntas y desafíos a resolver, y se van dando respuestas provisionales, en un proceso que nunca es evolutivo en el sentido del progreso. Tiene saltos, interrupciones, momentos de ruptura, y trasciende la voluntad de los actores concretos para sostenerse en lógicas de subjetivación, sociales e históricas, de desigualdades centro/periferia, y en la lucha de posiciones en el continuo del eje subalternidad-hegemonía (Modonesi, 2021).

En el terreno de los discursos y las prácticas no necesariamente la posición va sincronizada con aquellas declaraciones de principio. Es decir, que mientras se interrogan sobre la forma de fomentar la permanencia y los aprendizajes de unos, sigue presente la pregunta por cómo hacer posible el acceso de otros. A modo de síntesis, en el camino de los sentidos atribuidos al término inclusión, existe un recorrido que va desde la inexistencia de la

inclusión (es decir la escuela para unos pocos), al abordaje del tema desde la perspectiva de la tolerancia (es decir la escuela para la normalidad, que incorpora al otro con la marca de no hegemonía) y el abordaje desde la perspectiva de derechos (en que la heterogeneidad se ve como un valor y no como un problema). Conviene en este punto evitar la ingenuidad y poner en la discusión que uno de los objetivos de la educación, sino de la escuela es la normalización. Peluso (2020: 63) menciona lo que ocurre con las variedades estándar de la lengua dominante en la comunidad de que se trata, y a partir de allí sin duda se hace extensiva esta función normalizadora, a los comportamientos, las formas de relacionarse en el marco de un esfuerzo que se proclama civilizatorio.

La perspectiva de derechos que aquí se asume, implica abandonar el binarismo inclusión/exclusión. El binarismo implica traer hacia adentro de un dispositivo que ya está diseñado, pensado (Untoiglich, et al. 2020) a sujetos que el propio dispositivo se encargó de dejar fuera previamente. En este sentido, sostengo una perspectiva crítica de la expresión educación inclusiva o de educar para la diversidad, porque entonces qué es lo diverso, diverso de qué? cuando algo o alguien se diferencia lo hace respecto de un otro preexistente. En tanto se habla de incluir la diversidad en el aula, se expone la necesidad entonces de que ingresen los distintos a ese sujeto ficcional que ya las habitaba, el normal, el estudiante tipo. En cualquier caso, entiendo pertinente pensar más bien en la heterogeneidad en el aula. Y cuando hable de inclusión educativa referiré más bien al momento de la trayectoria escolar vinculado a las posibilidades de acceso pero pensando en esa perspectiva del ejercicio del derecho a la educación para todos y a lo largo de toda la vida como se consagra en la normativa. En síntesis y para recuperar las líneas que he venido desplegando hasta aquí, me interesa comentar siguiendo a Cerqueira, Cruz, Guimarães y Gomes:

Desse modo, a educação inclusiva se define como uma resposta aos desafios educacionais em direitos humanos, e como uma reestruturação cultural, dando espaço para novas práticas educacionais, novas políticas e novas trocas

no processo de como ensinar e como aprender a partir da diversidade.(...).(2022: 274)

En el contexto de estos desafíos hay que situar las formas en que estas discusiones se actualizan en el campo de la educación de los sordos. Este proceso se fue dando a nivel mundial y también en Uruguay en el marco de dos tradiciones para educar a los sordos: un modelo oralista y un modelo bilingüe. Cada uno de ellos, supone distintas maneras de entender, por un lado los objetivos de la educación para estos estudiantes y por otro lado soslaya vaivenes vinculados al encargo social al dispositivo educacional ligado al gobierno de los sordos (Cuevas, 2013). Avanzando en este sentido, Peluso refiere la necesidad de pensar en un modelo plurilingüe y pluricultural.

La posibilidad del ingreso, condición necesaria pero no suficiente para hablar de inclusión a la educación media y en particular a la educación media técnica -donde me propongo profundizar en esta investigación- al tiempo que introduce la posibilidad de continuidad para las trayectorias escolares (Terigi, 2014) puso en evidencia lo desafiante de los procesos institucionales para acompañar los esfuerzos que reconozcan la educación para todos como un derecho. En la misma línea de los desafíos a afrontar, siendo uno de los principios proclamados por la educación inclusiva, el respeto por la diversidad, se corre el riesgo si no se adopta una mirada crítica y se busca aplicar el modelo propuesto sin tener en cuenta sus efectos, de generar el efecto paradójico de que sobre la valoración de lo diverso se responde con un dispositivo homogéneo, igual para todos en la práctica, pero no en sus efectos.

1.4 La educación/el gobierno de los sordos. Modelos educativos.

Peluso y Vallarino (2014) realizan un recorrido por los modelos que tradicionalmente han conformado la propuesta educativa para los sordos en Uruguay. Se detienen principalmente en la educación primaria, fundamentalmente por cuestiones de acceso. Esto es, que las personas

sordas sólo accedían a este nivel educativo en Uruguay hasta hace dos décadas. Identifican que es un debate que se actualiza a nivel nacional pero que replica las tensiones o discusiones en el escenario internacional en torno al tema. En el capítulo de antecedentes de este documento se identifican con claridad investigaciones que dan cuenta de momentos distintos de acuerdo a la región en cuanto a este tópico de cómo educar a los sordos. Ambos autores recogen entonces que “estos modelos podrían ser agrupados bajo estas cuatro categorías: el oralismo, el bimodalismo, el neo-oralismo (integración e implante coclear), y la educación bilingüe y bicultural.” (2014:212). De manera sintética presentan las principales características de cada una de estas propuestas. En *el oralismo*, período superado en Uruguay desde el año 1984, los sordos asistían a una escuela especializada donde eran entrenados en lectura labial y articulación del español, desestimulando con diversos métodos su contacto con la cultura sorda y la lengua de señas. Paradójicamente esas escuelas especializadas donde se nuclearon los sordos fueron tal como señalan los autores, reductos de preservación de la LSU especialmente en los intercambios con los pares.

El bimodalismo es una estrategia ya poco usada pero supone un uso de la lengua de señas como herramienta al servicio de poder transmitir mejor a los estudiantes, sin prestar atención a los aspectos identitarios, culturales y lingüísticos puestos en juego. Advierten los autores que en algunos contextos donde no se ha comprendido a cabalidad el bilingüismo puede caerse fácilmente en un trabajo con este modelo. Me interesa en particular este apunte porque considero que a partir del contacto con estudiantes sordos en el tiempo de desarrollo de la tesis existen elementos en mi trabajo para abonar esta afirmación.

El neo-oralismo se comenzó a desarrollar en la década del 90, -y aquí agrego- ha tenido un nuevo empuje en la segunda década de los 2000 de la mano de la difusión y el mayor acceso en Uruguay de los implantes cocleares. Los autores indican que si el oralismo pecó de ingenuo al nuclear a los sordos en un espacio al tiempo que procuraba que no usaran la lengua de señas, el neo oralismo opera separando a los sordos que asisten a escuelas comunes,

continúa procurando que se oralicen y en consecuencia no usen la lengua de señas, y al separarlos comete un intento de exterminio de los patrones culturales y lingüísticos de la comunidad. En este modelo, que se ubica cercano a la posición del modelo médico y capacitista, la sordera es vista como una discapacidad a reparar, con la ortopedia del implante, y no como una identidad lingüística y una característica de estas personas. También hay modelos de “integración” menos radicales que suponen la doble escolaridad en escuela para sordos a contraturno de la asistencia a centros educativos comunes. Si bien se propone con una fuerte impronta de integración al menos esta modalidad no limita el acceso a la LSU, su transmisión, sus pautas culturales asociadas y reconoce de alguna forma la lengua. Por último:

La educación bilingüe y bicultural se caracteriza por el hecho de que la educación se brinda en dos lenguas: de manera tal que la lengua de señas funciona como la lengua primera y nativa y la lengua oral como la segunda lengua. Asimismo la lengua de señas y la cultura sorda son objetos educativos centrales. La modalidad bilingüe y bicultural mostraría ser la única capaz de incorporar una forma de observar y de caracterizar a la sordera en términos que tomen en cuenta que la lengua de señas es la lengua natural de los sordos, es la que conforma patrones de identidad social y cultural y es la lengua que es hablada en el marco de la comunidad sorda (Behares, Monteghirfo, y Davis, 1987; Erting, 1982; Parasnis, 1998; Peluso, 2010; Stokoe, 1960). Por esta razón este modelo educativo sería el más adecuado para el caso de los sordos. (Peluso y Vallarino; 2014:215)

Este modelo se ubica como consistente con un marco de pedagogía culturalmente relevante, asociada a contextos pluriculturales y desliza el foco de la discapacidad a la mirada de las minorías lingüísticas hablantes de una lengua “de bajo prestigio” al tiempo que reconoce la identidad lingüística como un derecho, y por tanto a que las personas sordas sean socializadas y educadas. Veremos sin embargo, que con el paso del tiempo Peluso avanza en el sentido de una propuesta plurilingüe, pluricultural y pluri tecnológica para revisar las

prácticas desarrolladas en Uruguay luego de un largo período de bilingüismo.

Al ocuparnos del marco institucional y normativo retomaré este desarrollo para pensarlo a la luz de lo que ha sido la propuesta de la ANEP a lo largo del tiempo y de qué modo es posible identificar los distintos momentos en la educación de los sordos.

1.5. Las trayectorias escolares, los itinerarios singulares

En este espacio cabe realizar una primera precisión respecto al alcance conceptual que he definido para el trabajo con las trayectorias, y fundar por qué elijo hablar de trayectorias escolares y no de trayectorias educativas como sucede en el marco de la política pública de la ANEP en este sentido. La distinción que he marcado parte del reconocimiento de que lo educativo se pone en juego en los más diversos espacios, más allá del dispositivo escolar, donde se centra mi trabajo, siendo extensivo a lo familiar, comunitario, e incluso a instituciones cuyo propósito principal no es en apariencia o de manera explícita, educar.

Las trayectorias escolares son entendidas aquí siguiendo a Terigi (2014) como los recorridos que hacen los sujetos dentro del sistema.

¿Qué son las trayectorias escolares? El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción.

Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas" (...) que transitan la educación de modos heterogéneos, variables y contingentes". (Terigi, 2014: 19)

A los efectos de esta investigación tendrá particular relevancia detenerme en las trayectorias escolares reales (vividias, experimentadas), que por contraposición a las

trayectorias escolares teóricas no reconocen necesariamente un itinerario de carácter lineal, apacible, sino que están marcadas por la singularidad y el modo de articulación de lo institucional y aquellos aspectos de la biografía que dan cuenta del campo de lo posible.

Los mojones de ingreso, permanencia y egreso en este sentido, no operan para esta investigación como puntos de corte para mirar indicadores porcentuales, de rezago, tasas de egreso, etc; interés más propio del campo de la política educativa. Me propongo más bien dar cuenta de cómo transitan desde su propia experiencia los estudiantes sordos por la institución educativa avanzando sobre las formas de constitución de los mismos como sujetos en el marco del encuentro intersubjetivo. Recogiendo los aportes de Dreier, desde la psicología cultural (1999) me interesa la articulación que realiza con el concepto de participación en contextos de práctica social, específicamente para pensar las trayectorias personales de los sujetos de la investigación situados en una práctica social específica como es la educación en el contexto escolar. Procuero además establecer relaciones entre aprendizaje, contexto escolar, y construcción identitaria. Este es uno de los puntos en los que está puesto el foco en el instrumento de construcción de datos de la investigación que retomaré en el capítulo metodológico y en el análisis. En la caracterización de las trayectorias de estos estudiantes procuré identificar cómo son las experiencias significativas de aprendizaje y qué posibilidades encuentran en el diálogo intercultural (si es que existe) de transferencia de aprendizajes de una cultura a otra.

1.6 La exclusión y las luchas por el reconocimiento

El correlato evidente de una propuesta que se denomine de educación inclusiva es en primer lugar evidenciar como esboqué más arriba, que de manera previa se da un movimiento excluyente del dispositivo escolar. En este sentido su valor es incontrastable. Por otro lado genera la reserva de que se pretenda con el pretexto de incluir, adaptar a formas preexistentes o abordar universalmente aquello que es singular. Así la propuesta pedagógica del DUA (diseño universal de aprendizaje) debe ser puesta en contexto y al servicio del aprendizaje, sin perjuicio de una propuesta de ajustes razonables que pueda necesitar la singularidad. Sin perjuicio de este que es el modelo pedagógico que se ofrece en el escenario de las políticas de educación inclusiva actuales, conviene tener en cuenta que se coloca en un campo institucional que continúa asimilando en la práctica inclusión y discapacidad casi de manera lineal, lo que atraviesa completamente el problema del gobierno de los sordos (Cuevas,2013), o más específicamente la gestión y el diseño de los dispositivos escolares a su disposición.

Más adelante al compartir las distintas perspectivas sobre el reconocimiento, será visible que Taylor se detiene especialmente en esta tensión entre la política de la igualdad y las políticas de la diferencia. Entiendo que se trata de un debate difícil de laudarse si se plantea en términos de dilema y que debe ser pensado más bien a la luz de la situación concreta con la que estoy trabajando aquí.

1.6.1 La Discusión Honneth-Taylor. Tradiciones en el pensamiento europeo y perspectivas actuales

La idea del reconocimiento como categoría filosófica tiene diversas fuentes en la historia de las ideas europeas que es posible ubicar recorriendo la obra de Honneth. En el pensamiento francés de Rousseau a Sartre es señalado como *reconocimiento y pérdida de sí*. Era en ese contexto considerada peligrosa la dependencia del reconocimiento de los demás porque se

podría impedir el contacto con el propio yo. En esta tradición. “el reconocimiento era algo a lo que tendían los sujetos porque experimentaban la necesidad de ser apreciados o, al menos de llevar una vida segura en la sociedad en la que vivían.”(Honneth, 2018:158).

En la tradición del pensamiento anglosajón de Hume a Mill se lo refiere más bien como reconocimiento y autocontrol, “el reconocimiento también era algo a lo que tendían todos los seres humanos debido a su naturaleza motivacional, pero no porque aspiraran a una posición de preeminencia social, sino más bien para convertirse en miembros aceptados por su comunidad social” (Honneth, 2018:158). Se pone aquí en evidencia las relaciones entre el reconocimiento identitario y la necesidad de buscar pertenecer de la que hablan Mellroy y Storbeck (2010), mencionados más arriba. Destaca que en esta línea es posible identificar gradientes de reconocimiento dado que el círculo de aceptación podría ampliarse. Tiene esta concepción un componente moral vinculado para Honneth al autocontrol.

Por último, en el pensamiento alemán de Kant a Hegel se ubica como una condición de posibilidad de la autodeterminación. A partir de este rastreo del concepto, Honneth procura recuperar en una sistematización lo relevante de las tres tradiciones. Este trabajo había comenzado al menos tres décadas atrás en su libro *Las Luchas por el reconocimiento* del año 1992, donde desarrolla un corpus teórico en el que es posible identificar categorías como esferas del reconocimiento, menoscabo del mismo denominado menosprecio y ubica su teoría como un insumo para la comprensión del conflicto social.

En una primera aproximación a los desarrollos en torno a esta idea del Reconocimiento, en Honneth (1997) es posible avanzar que las demandas y necesidades de los sujetos se articulan en la búsqueda o la pretensión de reconocimiento en tres esferas: la esfera del amor (que el autor ubica fundamentalmente en las familias y los vínculos cercanos), la del derecho (que se realiza en la relación del sujeto con el estado y sus instituciones) y la de la solidaridad (en las relaciones con la sociedad civil y los pares). Estas tres esferas son evidencia de la tradición Hegeliana dónde se coloca Honneth.

Siguiendo a este autor, Tello Navarro (2011) señala que la ausencia o falla del reconocimiento o el reconocimiento fallido en cada una de estas esferas tendrá consecuencias de daño en la constitución subjetiva. En la esfera del derecho, cuando se arraigan formas de exclusión o de lo que el autor denomina menosprecio en las relaciones humanas se afecta directamente la identidad misma de los sujetos y deriva como consecuencia la discriminación, la desposesión de derechos y el estigma social. En este sentido, Perez Castro y Cruz-Cruz (2020) recuerdan siguiendo a Castel que es posible identificar distintas formas de exclusión con consecuencias diferentes, siendo la tercera que menciona la atribución de condiciones excepcionales a un grupo, que permanece en contacto con la comunidad pero al que se le restringen participación y derechos.

Al analizar esta perspectiva parece evidenciarse en todos los casos que el movimiento siempre va del individuo hacia afuera, es decir la necesidad de aceptación, la búsqueda de valoración, el interés por pertenecer. Hay en estos desarrollos de manera fácilmente identificable, un componente moral que va desde la preocupación por la pérdida de sí, pasando por el autocontrol para llegar a una supuesta autodeterminación en el pensamiento alemán.

Abril (2018:103) en su recorrido por la obra de Honneth, además de recordar que los desarrollos del autor permiten esbozar una Teoría Crítica de la dominación, coloca en la discusión que la dominación es pensada en este caso de manera relacional e intersubjetiva. Refiere que Honneth “presta especial atención a la participación de los diversos sectores sociales en el *ejercicio de su dominación* (Honneth, 1989:298) y repara específicamente, en su predisposición a validar un sistema desigual de cargas y privilegios”. De este modo “el foco de atención no estaría puesto tanto en el ejercicio abierto de la violencia, el temor y la manipulación, sino en el entramado de acciones, discursos, pautas culturales y horizontes normativos que permiten legitimar relaciones asimétricas” (Abril, 2018: 108)

Esta suerte de subordinación voluntaria, al menos polémica, merece atención igualmente en la medida que articula con los procesos de subjetivación, y la pertenencia o no a una

categoría de identidad grupal.

Sin deslegitimar este planteo, es necesario avanzar en la indagación hacia la búsqueda de trascender de lo individual a las identidades colectivas. Estimo que la noción más interesante que propone Honneth al modo de explicar el conflicto social que es la de las luchas por el reconocimiento, no debería quedar reducida a un análisis centrado en el individuo, y las formas en que este se relaciona en esas tres esferas mencionadas. Si se avanza en la construcción del sentido en torno al reconocimiento, y se realiza un rastreo de la traducción de la expresión *Die Anerkennung* que usa Honneth en su libro, la misma se abre en español en el reconocimiento y la identificación. Si rastreamos a su vez la etimología de la palabra reconocimiento es mencionada como de raíz latina y se detalla cómo la “acción o resultado de volver a distinguir una persona o cosa entre varias” que también se revela muy cercano a la noción de identidad. Este punto es una de las razones por las que apelar a los desarrollos de Taylor para ampliar la comprensión de la idea.

En el mismo año de 1992, pero en Canadá, Charles Taylor, se detiene por su parte en esta idea del reconocimiento para pensarla en relación al multiculturalismo, y las luchas colectivas por las identidades. Así, mientras Honneth parece ubicado en el terreno de las conquistas individuales por los derechos sociales y políticos, Taylor ingresa en el campo de lo colectivo (se ha llamado perspectiva comunitarista del reconocimiento) a través de la pregunta por las identidades políticas. El autor ubica dos planos de la identidad; la identidad individual y la identidad de grupo. Rastrea el origen de la preocupación por el reconocimiento y la identidad al pasar en la modernidad de una sociedad claramente organizada en estratos jerárquicos donde el honor era el organizador, a una sociedad proclamada sobre la base de la igualdad entre los seres humanos centrada en la dignidad. De una política del honor a una política de la dignidad es el primer pasaje que ubica, y allí aparece la tensión en un escenario de igualdad por preguntarse por un universalismo igualitarista o una política de las diferencias. El desarrollo del concepto moderno de identidad hizo surgir la preocupación por las diferencias. Su enfoque

se centra en la importancia de la identidad personal y la convivencia social. Salas (2016) en su lectura de Taylor señala que el paradigma del reconocimiento se apoya en tres tópicos que son: el dolor moral de identidad; la necesidad moral de reconocimiento y la exigencia política del reconocimiento. En este último ítem es donde encuentro afinidad con la idea de las luchas por el reconocimiento pero ya no en términos de movimiento individual sino como una posición colectiva con base en identidades políticas. Existe para Correa Molina (2009) en su análisis de Honneth y Taylor una “(...) hipótesis tayloriana de la igualdad de valor de las culturas al momento de aproximarnos a culturas distintas(...)”, en el sentido de esta apertura a las culturas que valoran tanto las identidades como la diversidad cultural. Este marco me resulta valioso para pensar en torno al problema de investigación que me ocupa en relación a las experiencias de construcción identitaria y diálogo cultural. Se trata en suma, de una propuesta contraria al subjetivismo e individualismo que ubica la experiencia moral como la opción de cada uno y en cierto modo una salvaguarda del riesgo liberal de pensar en solo resguardar los derechos del individuo (moderno).

Sin perjuicio de estas diferencias y de la distancia que el propio Honneth ha tomado del enfoque que del tema hace Taylor, por considerarlo restrictivo de acuerdo a lo analizado por Basaure (2016), es posible identificar afinidades superficiales y profundas en el pensamiento de ambos autores que hacen que desde mi punto de vista los desarrollos de Taylor complementan la lectura honnethiana.

1.6.2 Los derechos individuales y las identidades colectivas

En la composición del problema de esta tesis considero que analizar el problema desde la mirada de ambos autores puede poner en discusión una perspectiva más centrada en el ejercicio de los derechos individuales, y una mirada tendiente a ubicar lo que sucede con esas luchas cuando se pone en juego la idea de comunidad, y las identidades y exigencia por los derechos colectivos.

Tal como plantea Modonesi en la lógica Gramsciana se ha “(...)propuesto analizar a los procesos de subjetivación política como secuencias de combinaciones desiguales de experiencias y prácticas de subalternidad, antagonismo y autonomía, entendidos como correlatos subjetivos de la tripartición analítica clásica del marxismo entre dominación, conflicto y emancipación” (2014:4).

La identidad Sorda también ha sido intervenida desde una lógica de avasallamiento desde distintos campos, especialmente ligados a la medicina, la fonoaudiología, y recibido etiquetas clasificatorias que los identifican como sordos pre y post lingüísticos (para aludir a su relación con el español, como si la LS no tuviera estatuto de lengua), en sordos profundos o hipoacúsicos, como si la identidad fuera cuestión de grados, o bien entre candidatos a un implante coclear o no, desde una mirada que se propone reparar con ortopedia la diferencia. Señalo esto dado que entiendo que es esta experiencia de exclusión la que ha vivido la comunidad sorda en nuestra sociedad y especialmente en lo escolar marcado por la cultura letrada y escritura céntrica (Peluso, 2020). Las diversas aristas del reconocimiento en relación a estos procesos de subjetivación, tienen un correlato en las posibilidades de ejercer derechos y mejorar las posiciones en el eje de la subalternidad y la hegemonía, teniendo como horizonte la autonomía, o en clave de Honneth y la tradición alemana sobre el Reconocimiento, la autodeterminación.

1.6.3 La identidad, los actos de reconocimiento, el sentido del reconocimiento y el menosprecio

Ampliando las posibilidades de articulación con el concepto de reconocimiento en sus relaciones con la identidad, me interesa retomar de los desarrollos de Falsafi, y Coll y Falsafi, (2011) el constructo Identidad de Aprendiz (en adelante IdA) y los aportes que en relación al mismo realiza Saballa (2019). Desde una perspectiva sociocultural “el modelo de IdA retoma tres aportes teóricos fundamentales: el carácter discursivo de la identidad, la construcción de la identidad ligada a la actividad y prácticas sociales, y el reconocimiento como un aspecto

esencial en el proceso de construcción de identidad.” El núcleo del enfoque con el que abordo mi problema de investigación se vincula a las identidades políticas de los sujetos de la educación y sus experiencias de tránsito por el ámbito educativo.

Este interés en las identidades políticas y las formas de estar de estos sujetos en su tránsito por las instituciones educativas se conecta de manera relevante, - como un desarrollo específico en torno a un aspecto de la IdA, en torno a lo desarrollado por Saballa (2019). Me interesa particularmente la potencia analítica de lo propuesto que articula o pone en diálogo la dimensión intersubjetiva de los actos de reconocimiento con el componente personal del sentido del reconocimiento, y las relaciones de este concepto con el de identidad. Si bien la autora plantea una cierta lejanía con los desarrollos de Honneth, por considerarlo ubicado en el campo de la filosofía moral, y de las luchas políticas, parece discutible, sin embargo la lectura que realiza respecto del hecho de que estos desarrollos (a partir de Honneth) no logren o no puedan articularse más allá de esa lucha de las identidades políticas (para lo que apelo a Taylor), traduciéndose o inscribiéndose en prácticas educativas concretas. Y más específicamente interviniendo en la zona de los actos de reconocimiento en general como ella propone o con estudiantes sordos en particular tendiendo a través de ellos a la erradicación de prácticas discriminatorias o de reconocimiento fallido, y al desarrollo de identidades de aprendiz en agencia con las identidades políticas de los sujetos de mi investigación.

Uno de mis desafíos ha sido ubicar ese diálogo posible mostrando la articulación entre las experiencias de los estudiantes tanto en cuanto al aprendizaje como en la pertenencia a la comunidad sorda, en la trayectoria escolar. Esto se apoya en el componente del discurso y la narración como constructores de identidad. Tengo coincidencia con la concepción de identidad desde una perspectiva sociocultural, apoyada en las relaciones con los contextos que la constituyen y se modifican con ella, más allá de poner el foco en un eje identitario como es la identidad lingüística de los participantes de la investigación. Respecto del constructo identidad de aprendiz me parece necesaria y pertinente la diferencia que se establece entre el mismo y la

idea de autoconocimiento del sujeto como estudiante. En una primera aproximación ambos constructos pueden confundirse, dado que este último más cercano a una cierta competencia metacognitiva tiene bastante desarrollo en la psicología cognitiva. También es relevante la diferencia que establece Saballa de los actos de reconocimiento con respecto a la retroalimentación o feedback. En ambos movimientos se saca el foco de lo personal del sujeto ubicando en la zona del entre (en la identidad como sutura) el foco de potencia teórica del asunto. En la identidad de aprendiz es lo intersubjetivo que se suma a la experiencia del sujeto y en los actos de reconocimiento que ubican el papel de los otros y su discurso respecto del sujeto en la construcción de la identidad, sin que se encuentre cargado necesariamente de una valencia positiva. Se abre además la necesidad de pensar de qué modo se articula la IdA con los otros ejes identitarios del sujeto, teniendo en cuenta su naturaleza discursiva. Es posible pensarlo en esta tesis en particular en torno a los discursos sobre modos de significar lo sordo en la institución educativa, que oscilan entre lo discapacitado (con mucho más peso en las prácticas) y lo diverso culturalmente (con incipiente peso en los discursos de actores educativos cercanos a la comunidad).

Finalmente en este aspecto teórico se presenta la interrogación por lo que es posible desplegar en el cruce del concepto de los actos de reconocimiento que propone Saballa y la existencia de reconocimiento fallido o de menosprecio que propone Honneth o el dolor moral de identidad en Taylor, en el terreno de las disputas por los lugares de las identidades políticas, al tiempo que se piensa en la convergencia o la interferencia entre los diversos ejes identitarios que producen subjetividad.

1.7 Los procesos de segregación de la comunidad sorda y qué pasa en el contexto escolar

En este apartado estimo interesante reflexionar en torno los efectos que se fueron generando a lo largo del tiempo y atravesando los distintos modelos educativos ya mencionados, generando efectos paradójales que al tiempo que se proponían separar, aglutinaron, y permitieron desarrollar vida en comunidad y estrategias que se vinculan históricamente a la prosperidad de esas comunidades. Esta idea conecta bastante fácilmente con lo expuesto al valorar el efecto que tuvo en la educación para los sordos el modelo oralista que al tiempo que los aislaba, o nucleaba, pretendía exterminar culturalmente potenciando la comunidad en sus lazos.

Se trata de pensar los procesos en la comunidad sorda como un proceso simbólico de segregación a la integración social. Desde luego, ser parte de una cultura que ha sido minorizada culturalmente, excluida de las posibilidades de participación social y de las oportunidades en diversos campos como el educativo, configura procesos de subjetivación asociados a la relevancia de la pertenencia, la renuncia a la individualidad para fundirse en la comunidad ante el riesgo de intemperie.

Esta discusión respecto de los efectos de la segregación abre un campo de disputas ideológicas y políticas, que deriva -según de donde provenga el análisis- en cuestionamientos e incluso propuestas de cierre de las escuelas para sordos. Me interesa especialmente desmarcarme en este trabajo de la postura de eliminación de los dispositivos escolares específicos y que ponen el foco en la lengua del sujeto del aprendizaje. Considero que desde una perspectiva crítica de la educación inclusiva es necesario explicitar que una postura que pretenda desconocer características específicas ingresando todas las propuestas en un mismo dispositivo exclusivo, lo que hace es repetir por otro camino el problema situado antes del sujeto ficcional de la educación, barriendo diferencias con un efecto paradójal de

desconocimiento de una heterogeneidad que pretende proclamar. La práctica exclusiva de incluir dentro del aula regular a estudiantes sordos, produce una suerte de “como si” del aprendizaje, arriesga el uso de la LS como mero recurso didáctico, al tiempo que vuelve a unificar al sujeto de la educación con propuestas universalistas que desconocen la identidad cultural. Janoario (2019) desarrolla discusiones en torno a la relevancia por ello de “ensordecer la pedagogía y las prácticas pedagógicas” desde la afirmación identitaria de lo que significa ser Sordo haciendo presente en los dispositivos escolares no solo la presencia de la lengua sino la posibilidad de encontrar reflejada su identidad. Este planteo coloca que la educación que se ha puesto a disposición de estos estudiantes ha sido pensada hegemonícamente. Discute desde este lugar de reflexión la idea de normalidad y señala que la presencia de los sordos interpela la normalidad oyente, al tiempo que propone un descentramiento de la perspectiva oyente a la hora de que la identidad sorda pueda ser validada en la experiencia educativa. Sin perjuicio de ello, me interesa agregar que el acceso solamente a escuelas especiales para sordos, sin participación social en entornos plurilingües y multiculturales, pero también el aislamiento social generado de hecho dentro incluso de los dispositivos de escuelas regulares configura la construcción un espacio ficticio a superar transitando hacia modelos de participación y circulación social en espacios compartidos combinados con la posibilidad de desarrollo y preservación de la propia cultura en un contexto que celebra lo múltiple. La vivencia asociada al aislamiento cultural generado en los dispositivos escolares por ejemplo, es caracterizada por Tsokalidou (2017) como la de sentirse un “wog”² o un “gharb”³. La existencia de esta experiencia así como la valoración de las estudiantes respecto de los dispositivos escolares a su disposición fue relevada y es detallada en el capítulo del análisis. Esta vivencia de exclusión en un marco de derechos humanos como

² wog es una expresión de origen colonial, usada en las colonias africanas del imperio británico, de uso peyorativo para referirse a extranjeros de cabello oscuro.

³ expresión procedente del Islam que significa “oscuro” o “no visto”. En particular esta palabra remite fuertemente al concepto de reconocimiento e identidad que desarrollamos más arriba. Esta idea de lo invisible me resulta particularmente potente para pensar la experiencia de los sordos en la institución educativa.

el que sostenemos no es admisible por lo que consideraré en el apartado siguiente la propuesta de las pedagogías de la multiculturalidad, o Pedagogías Culturalmente Sostenibles. en la línea de valorar estrategias para minimizar que estas prácticas se consoliden en los centros educativos.

1.6 Pedagogías Culturalmente Relevantes

Las pedagogías culturalmente relevantes, también nominadas como Pedagogías Culturalmente Sostenibles involucran de acuerdo a los desarrollos de París y Alim (citado por Roula y Tsokalidou, 2017) tres componentes relevantes que son: un enfoque en el aprendizaje de los estudiantes, desarrollar la competencia cultural y apoyar la conciencia crítica ante la imposibilidad de separar la lengua de la cultura. Más allá de estos tres componentes mencionados, lo central aquí es que no solo en los contenidos sino en las rutinas del aula y del centro educativo todos los estudiantes pueden encontrarse reflejados culturalmente en el espacio educativo.

(...)la CSP, en esencia, propone contextos educativos como lugares para sostener los modos de vida de las comunidades en lugar de erradicarlos. Al pensar en los tipos de entornos de enseñanza y aprendizaje necesarios para sostener a las comunidades como parte de sociedades pluralistas, nos unimos a otros académicos críticos que reconocen la necesidad de cambiar la función de la escolarización de la asimilación al pluralismo cultural". Paris y Alim, 2020: 261: 276)

En particular, en cuanto a la indisociabilidad de la lengua y la cultura que es de interés en este tema de las experiencias de los estudiantes sordos en la escuela:

La CSP, tal como la expresa Paris (2012), busca perpetuar y fomentar—sostener—el pluralismo lingüístico, alfabetizado y cultural como parte de la escolarización para una transformación y revitalización social positiva. CSP posiciona la destreza cultural dinámica como un bien necesario y ve el resultado

del aprendizaje como algo aditivo, en lugar de sustractivo, como algo que permanece completo en lugar de estar enmarcado como roto, como fortalezas críticamente enriquecedoras en lugar de reemplazar déficits”. (Paris y Alim, 2020: 261. 276).

A partir de la puesta en diálogo de este referencial teórico con lo que surge en el capítulo 6 destinado a lo identificado en el trabajo de campo, pretendo desarrollar líneas de análisis que permitan proyectar un trabajo acorde a las necesidades de desarrollo de la competencia intercultural, así como poner el foco en la mejora de aspectos organizacionales, actitudinales y de formación que reviertan la carga que hasta ahora parece quedar depositada en la disposición a la adaptación de las personas de la comunidad sorda al mundo oyente.

En el marco de las pedagogías culturalmente sostenibles, sensibles, o también llamadas culturalmente relevantes aparece en la década del 80 de la mano de Williams la propuesta que luego evolucionaría hacia lo que hoy se conoce como *Tranlanguaging pedagogy* (Díaz Martín, 2023: 62) como una estrategia para el apoyo del aprendizaje y que mejora de la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes en contextos donde diversas lenguas conviven en el aula. Díaz Martín (2023:67) a partir de una revisión sistemática de artículos que investigan en torno a estas prácticas de translenguaje en el aula refiere como aportes que ofrece; “(i) apoyo para el aprendizaje del contenido y la lengua, (ii) mejora de la competencia comunicativa e intercultural, (iii) conciencia de la diversidad lingüística e intercultural.” Esta práctica que acompaña un enfoque de pedagogía culturalmente sostenible identifica con claridad la relación inequívoca entre cultura y lengua especialmente en el terreno educativo y se presenta como una potencial vía para la mejora de la competencia intercultural, mejor conciencia de la lengua, el reconocimiento identitario. En consecuencia, es factible pensar en que a partir de ella sea posible fomentar entornos educativos inclusivos, que por otra parte contribuyan a la validación y uso del repertorio lingüístico de los estudiantes en el contexto de aula para el acceso a los contenidos. Fundamentalmente, se visualiza que esta propuesta es de uso en contextos de

fuerte presencia migratoria e intercultural, sin perjuicio de lo cual abre una posibilidad de pensar en torno a qué potencialidades ofrece para un modelo educativo que permita también a los estudiantes sordos habitar las aulas desde el orgullo por su pertenencia cultural e identitaria. Cuando Peluso (2024) marca un matiz con los desarrollos del translenguaje, lo hace en un contexto de revisión de la implementación del bilingüismo en nuestro país que no niega los fenómenos translingüísticos pero los subordina de algún modo a la L1 considerando que esta es la rectora de los procesos cognitivos y que no es posible ubicarla en una zona de equiparación e indiscriminación con las segundas o terceras lenguas. La L1 no puede ser considerada un mero recurso didáctico al servicio del aprendizaje con lo cual como señala recurriendo al trabajo de Larrinaga (2022) el foco no está en el modelo plurilingüe en la lengua a enseñar sino en la lengua de quien aprende.

CAPÍTULO 3

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

3.1- Búsquedas preliminares, revisión sistemática y criterios de selección

Para profundizar en este trabajo de exploración de antecedentes, he articulado las primeras búsquedas realizadas en la elaboración del proyecto de tesis que fueron de acercamiento preliminar al tema y delimitación del problema de investigación, con un trabajo de revisión más sistemático y actualizado durante el proceso de trabajo de campo y redacción de la tesis.

La revisión de la segunda etapa se enfocó en resultados de diversas bases de datos (Scielo, Dialnet, Redalyc) recuperadas a través de google académico, con una búsqueda en español y sin restringir el tipo de archivo pero si el período de 2020 a 2024. Para acotar las búsquedas, se seleccionaron artículos publicados en revistas arbitradas, tesis de posgrado y artículos de revisión o recopilación del estado del arte con las siguientes palabras clave: *trayectorias escolares + estudiantes sordos*. A esta búsqueda agregué una exploración sumando textos en inglés y portugués utilizando como palabras clave *deaf education + mainstream* para ubicar las principales perspectivas a nivel internacional en torno al tema para el mismo periodo 2020-2024. De los resultados arrojados en esta segunda búsqueda- algunos de los cuales resultaron coincidentes con la búsqueda anterior- se seleccionaron de acuerdo al interés más específico de mi investigación, aquellos que procedían del campo de los estudios sordos, y de las ciencias sociales en general. Se mantuvo la búsqueda en artículos de revistas arbitradas, tesis de posgrado y artículos de revisión. En cuanto a los criterios de exclusión se tuvieron en cuenta también los artículos o tesis que solamente incorporan la perspectiva de docentes o familias, o miradas más específicas del campo de la pedagogía o la didáctica, o visiones desde la perspectiva de la discapacidad que no contemplan la perspectiva sostenida en este trabajo. Se jerarquizaron en cambio, aquellos trabajos con el foco en analizar las

trayectorias especialmente desde la perspectiva y la experiencia de las personas sordas. También se tuvo en cuenta que el foco de análisis central se ubicará en la educación media y superior.

3.2 Categorización de los antecedentes explorados y su relación con el trabajo

Sobre esta base de insumos de investigaciones previas estoy en condiciones de mencionar que he identificado que existen:

3.2.1 Estudios de interés general

Este grupo de antecedentes es relevante para mi trabajo de modo general y versan sobre tópicos tales como: las características de las infancias y la educación de los sordos en ese período de la vida (Gularte, 2014), que exploran aspectos de la comunicación (Botteon y Dragone, 2020) en el ámbito educativo cuando la interacción es con padres y maestros oyentes, y el relacionamiento para el caso de niños sordos, hijos de padres oyentes; las barreras para el acceso a la atención salud (Santana y Freire, 2019) y el papel de la lengua de señas en el contexto escolar (Lacerda, Gracia y Jarque, 2020) recogiendo la perspectiva de los usuarios; el más relevante en este marco es la revisión bibliográfica realizada por Cunha Ferreira (2022) con foco en la educación técnica y superior entre 2015 y 2019 en la que identificó artículos que piensan la inclusión más allá del aula, los que ponen énfasis en la normativa, en el rol del intérprete y estudios de caso analizando 245 artículos con metodología cuantitativa.

3.2.2 Estudios con perspectivas de análisis antropológico y sociopolítico

En este grupo de antecedentes se ha orientado la búsqueda hacia el posicionamiento político, las luchas de reivindicación de derechos, y la posición de la comunidad. Entre estas es posible mencionar estudios que desarrollados por investigadores sordos aportan a identificar las principales dificultades y vivencias de los estudiantes sordos, fundamentalmente en Brasil y en contexto de educación superior. Se suma a lo que podría ser una etnografía tradicional una

perspectiva que podríamos llamar autoetnográfica. Así, De Oliveira (2007) se interroga por la experiencia y la pedagogía que los sordos quieren en tanto Stroebe (2008) rastrea vestigios culturales no registrados e invisibilizados en la Historia. En un mismo sentido autoetnográfico ha sido posible ubicar dos trabajos de Hodge (2024) que junto a ese aporte se ocupa de introducir una perspectiva interseccional, en clave de ubicar las distintas agencias de las personas sordas; el trabajo de Piedra (2021), desarrollado en Costa Rica, se configura como un antecedente de alta relevancia para mi trabajo considerando que se detiene por un lado en el capítulo metodológico en el análisis de las implicaciones de la transcripción/traducción; en tanto que desarrolla en la línea honnethiana de análisis articulaciones entre las luchas contra el estigma, luchas por el reconocimiento y luchas por derechos. Por su parte la dupla de Meltroy y Storbeck (2010) uno de los cuales es un investigador sordo, han puesto el foco en caracterizar el desarrollo de la identidad sorda y narrativas de experiencias educativas tanto en escuelas regulares como para sordos. Lo más interesante que aportan a mi juicio, en su trabajo es que discuten la definición identitaria entre sordo y Sordo (deaf and Deaf) identificando que los procesos identificatorios son dinámicos, contextuales y situados, acuñando la expresión DeaF para dar cuenta de esa fluidez y anticipando conceptualmente una identidad bicultural compuesta por identidades sordas culturalmente oyentes, e identidades sordas que pertenecen a la comunidad con la lengua de señas como organizador. Este aporte ha sido recogido y desarrollado en el capítulo teórico de esta tesis.

3.2.3 Estudios generados desde una perspectiva lingüística.

Estas investigaciones ponen el foco en aspectos relativos a las tecnologías de la lengua, los sistemas de escritura (Peluso, 2020) y la textualidad diferida que me será de utilidad en el capítulo metodológico. Por su parte, Van den Bogaerde y Schermer (2015) en los Países Bajos muestran que el recorrido por distintos períodos en la educación para sordos ha sido similar al que hemos transitado en Uruguay, desde el oralismo, al bimodalismo y el bilingüismo. Analizan los procesos de estandarización y legitimación de la lengua de señas, y avanzan en

una revisión de algunas investigaciones relevantes en el sentido del valor de la lengua como factor de desarrollo identitario. Aluden a una investigación de 2006 de Jet Isarin donde se desarrollan categorías o grupos de estudiantes de 13 a 25 años que componen un análisis de la construcción identitaria en función de sus relaciones con la lengua y su pertenencia a la comunidad. Los cuatro grupos en los que no profundizaré aquí, pero que podrán ser de relevancia en mi análisis de los datos son nombrados como *perdidos*, *itinerantes*, *buscadores* y *unidos*. En este sentido, el aporte dialoga con la perspectiva de la fluidez identitaria mencionada por Mellroy y Storbeck (2010) al definir identidades que pueden transitarse en distintos momentos de acuerdo al desarrollo de la pertenencia a la comunidad lingüística.

3.2.4 Estudios con el foco en los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos.

En este grupo de trabajos se avanza sobre el análisis de la inclusión de estudiantes sordos en la educación regular (Rosas,2021), y especialmente en la educación superior (Arouxet, Cobeñas y Grimaldi, 2019) y colocando el tema de los principios de la educación intercultural entendida como posibilidad de la inclusión educativa de sordos, lo que me resulta relevante para pensar en torno a los procesos de inclusión descentrando el eje de la discapacidad y trayendo el foco a la diversidad cultural en el ámbito educativo (Morales y Morales, 2018). Aportando en el mismo sentido, Peluso (2018) desarrolló un trabajo en que analiza las interacciones entre comunidad sorda y oyente en contexto liceal y el posicionamiento de sordos y oyentes. Evidencia que mientras los sordos se posicionan desde el reconocimiento de la diferencia lingüística, los oyentes ponen el énfasis en la carencia de un sentido, lo que da cuenta de que no alcanza con juntar cuerpos en un espacio común para que exista inclusión, y para avanzar a un modelo educativo plurilingüe y pluricultural. Burad (2021) en su estudio sobre la inclusión educativa de estudiantes sordos mendocinos analiza cuáles son los modos educativos organizados para las estudiantes sordas y los estudiantes sordos en Mendoza, su realidad cotidiana y sus prácticas e indaga por las experiencias y problemáticas

que surgen en relación a su educación (p. 4). Esta investigación tiene mucha cercanía con la que aquí desarrollo porque abarca el periodo de la pandemia por covid 19, se pregunta por las trayectorias y experiencias de los estudiantes sordos, da cuenta de la escasez de trabajos específicos, y desde el punto de vista metodológico utiliza observación, grabaciones, mensajes, y fichas diseñadas para completar. En el centro educativo elegido para su investigación se dispone de aulas exclusivas para estudiantes sordos lo que marca una diferencia respecto al abordaje. Es interesante como se reitera que a pesar de que existe una posición que acerca al modelo de diferencia lingüística y cultural vemos cómo el discurso normativo siempre es sobre la discapacidad. En la propuesta que se analiza se combina la presencia de docentes sordos y oyentes, se realiza prueba diagnóstica a los estudiantes sordos, y en tanto que los que aprueban ingresan a primer grado, los que no lo hacen, pasan por un curso previo de nivelación, lengua de señas y cultura sorda.

3.2.5 Estudios que ponen el eje en torno a las trayectorias escolares.

En esta línea de análisis la investigación desarrollada por Schewe (2020) en su tesis doctoral sobre “Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria”, indaga en la voz de los estudiantes con discapacidad en el nivel secundario y busca comprender sus trayectorias escolares. Analiza los momentos del ingreso, permanencia y egreso. Enfatiza en las intermitencias de las trayectorias y menciona autores que ubican las trayectorias de estudiantes discapacitados marcadas por el capacitismo y la problemática individual y rescata autores que ubican el problema en el sistema escolar y su alumno esperado (lo que en mi investigación he mencionado como sujeto ficcional de la educación).

Por su parte, De Lima, De Lima, Da Silva y otros (2020) se detienen en analizar sobre el acceso de alumnos sordos a la educación superior en Brasil y los desafíos que trae aparejados. Con esta investigación coincido en que inclusión no es solo garantizar el acceso sino desarrollar procesos que permitan garantizar la permanencia y el egreso. Es interesante porque

los autores colocan los desafíos no solo en el estudiante ni en la institución (o lo que en este trabajo es señalado como los aspectos organizacionales) sino también en los docentes y las familias. Los autores señalan que incluir a los sordos implica incluir su lengua y su cultura y para ello se proponen indicar mecanismos facilitadores de sus procesos de inclusión, lo que confluye con el interés de mi investigación por realizar aportes en este sentido, hacia la revisión y el diseño de dispositivos para la inclusión.

En cuanto a los debates en torno a las posibilidades que ofrece la educación inclusiva tal como se promueve en los marcos conceptuales actuales, hay que mencionar la investigación de Rodríguez Cabral y otros (2021) donde piensan en torno a la nucleación como posibilidad de política de atención a la educación de estudiantes sordos y ubican la importancia de la normativa para garantizar espacios pero señalan el papel de las luchas para conseguir esos instrumentos y su efectiva implementación. Esta investigación se desarrolla desde un marco de articulación de la investigación y la extensión e implica pensar la inclusión más allá de las aulas como un esfuerzo interinstitucional y que trasciende a la presencia del intérprete como sistema de apoyos, y el uso de la lengua como recurso didáctico para reflexionar sobre su alcance, así como en torno a la figura de los adultos en el contexto educativo para los procesos de inclusión. Muñoz, Villanueva y Cárdenas (2020), desarrollan un trabajo que ubica la importancia de las referencias identitarias de miembros de la comunidad sorda, presentes en el contexto educativo que es de relevancia en tanto aporta la comprensión del asunto en términos de procesos identificatorios en la constitución de los sujetos en su tránsito por el dispositivo escolar.

Como ha quedado en evidencia del detalle anterior, existen diversas puertas de entrada a la temática, pero hay que mencionar que otro de los focos generales de interés ha sido trabajar en torno a las representaciones docentes en Latinoamérica con investigaciones en Uruguay (Vulcano, 2017), Chile (Morales, 2011) y en Colombia en representaciones docentes respecto a la inclusión en el aula regular (Hernandez, 2017) desde una perspectiva organizacional

(Salazar y Flores, 2013) o bien desde la política educativa (Medina, 2005) y el análisis de planes y programas específicos como es el caso de Sueldo (2023) respecto del análisis de la reformulación 2017 del Plan.

La investigación de Cerqueira, Cruz -Santos, Miranda y Almeida (2022), identifica cuatro puntos centrales en cuanto a las necesidades que reportan los estudiantes sordos (si bien en el contexto de educación superior), que podrán encontrar un correlato en mi investigación en el momento del análisis y que por ello recupero aquí. Mencionan la relevancia de la presencia del intérprete de Lengua Gestual Portuguesa (LGP), la colaboración de los profesores, las interacciones sociales posibles en el contexto universitario y los procesos de inclusión de estudiantes sordos, desde el ingreso. Abordan entonces en particular las vivencias de los estudiantes en su tránsito por la universidad.

Hay estudios en Brasil, México y Colombia que son de especial interés a los efectos de mi trabajo ya que atienden a la posición de los estudiantes sordos. Indagan por ejemplo en cuanto a las narrativas de estudiantes respecto de las estrategias pedagógicas docentes identificando cuáles docentes dejan una marca en su trayectoria escolar y por qué. Esta investigación es central en los antecedentes de mi trabajo desde el momento en que focaliza por un lado en la perspectiva de los estudiantes, por otro metodológicamente utilizando preguntas semiestructuradas y específicamente en la enseñanza media (Mendez, Núñez y Da Silva, 2014). Asimismo indaga en las expectativas y vivencias en torno al proceso de escolarización, cuestión central en mi problema de investigación. En el mismo sentido (Pérez Castro y Cruz-Cruz, 2021) avanzan en el estudio de las experiencias de inclusión/exclusión de un grupo de sordos usuarios de Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el ámbito educativo, partiendo del reconocimiento de los sordos como comunidad.

Por su parte, Acosta Pineda (2013) trabajó en torno a las trayectorias personales, educativas y laborales de personas sordociegas, desde una perspectiva de desarrollo integral y

enfocando en un punto central para el análisis en mi trabajo que se vincula a las relaciones entre las trayectorias escolares y el mundo del trabajo, lo que específicamente viene a cuento dado que la institución educativa donde llevé adelante la investigación tiene como foco la articulación entre educación y trabajo. También se recogen las narrativas de estudiantes sordos en relación, en este caso, a la experiencia por la Educación Superior (Bonilla y Estrada, 2016). Con el foco en las experiencias de reconocimiento y menosprecio, Orozco (2013) avanza en el mismo sentido que me propongo en identificar desde la perspectiva del reconocimiento, las vivencias de estudiantes sordos en el ámbito educativo.

En la mayoría de investigaciones en este campo se ha trabajado con metodología cualitativa que se entendió la más adecuada para acceder al universo de significados de protagonistas, y comprender el campo de problemas a estudiar, aunque es posible encontrar a la hora del análisis de los datos, información presentada de forma agrupada y cuantificada.

Capítulo 4

Contexto Normativo e Institucional

4.1 La Normativa

Analizar el marco normativo internacional y nacional en que se generan los debates por la inclusión educativa (el acceso) y la construcción de una educación inclusiva (con las precisiones al respecto que he establecido al inicio), permite identificar el escenario en que las personas sordas han podido -y pueden al día de hoy- ejercer o no sus derechos en los distintos ámbitos. Por razones de pertinencia del análisis respecto del tema de la tesis, me detendré especialmente en aquellas normas y los apartados de las mismas que refieren a lo educativo, sin desconocer que de la mano de ello viene el acceso a los derechos lingüísticos, a la identidad, a la información, a la participación, en un marco de interdependencia de los derechos.

Hay un punto que me interesa señalar porque atraviesa no solo el capítulo normativo (aunque especialmente este) sino también la exploración de antecedentes que he realizado, y que se vincula a la redacción de las normas en una suerte de lenguaje de formación de compromiso entre un modelo médico de acercamiento a las personas sordas y un modelo socio antropológico. Lo señalo porque estimo que va diagramando los enfoques, abordajes, estrategias que se ponen en juego especialmente para pensar el derecho a la educación, y en sentido amplio la garantía del ejercicio de los demás derechos, así como prefigura las miradas sociales sobre las personas sordas e incluso opera como factor subjetivante y constructor de identidad. Incluso funciona como veremos a continuación como un modo de colocar a las personas sordas y su comunidad en el terreno de lo visible, al ubicarlo junto a situaciones de discapacidad. En la línea que apporto más arriba, hay que mencionar por ejemplo, a nivel internacional, la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por Uruguay en la Ley n° 18.418 de noviembre del 2008.

Ya en el ámbito nacional me interesa recuperar las leyes y protocolos que disponen el acceso a derechos para las personas sordas. Por un lado, la Ley n° 17.378 donde se reconoce por parte del Estado uruguayo a la LSU como lengua natural de las personas sordas y sus comunidades en todo el territorio. Esta ley del año 2001 supuso un avance importante en el terreno de los derechos lingüísticos y el derecho a la identidad de las personas sordas y manifiesta su interés en buscar- a través de la remoción de barreras para la comunicación- la igualdad de oportunidades. Es decir que, aunque no de manera explícita reconoce también las dificultades para el ejercicio de los derechos de las personas sordas. En particular en lo que refiere a lo educativo, puede decirse que al disponer la creación de la carrera de intérprete, y marcar la necesidad de que todas las dependencias del Estado cuenten con la posibilidad de disponer de intérpretes, deja abierto el camino para los avances en ese sentido.

Siete años después la Ley General de Educación, n°18.437 de 2008, vuelve sobre la idea de asegurar la igualdad de oportunidades, y al tiempo que consagra de modo general la educación como un derecho y un bien público, se detiene especialmente en su artículo n° 8 en que el Estado debe garantizar los derechos de los colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad dando así un nuevo impulso a las discusiones sobre la diversidad y la inclusión educativa. También es de alta relevancia como marco para mi tesis, el artículo n° 9 destinado a la participación y el logro de la autonomía, al igual que a la hora de esbozar un marco propositivo derivado de lo trabajado en la misma, el artículo n°19 referido a los recursos para el cumplimiento efectivo de las normas, es de consideración obligatoria en un contexto de necesidad de reivindicar condiciones presupuestarias adecuadas para la educación. Otro apartado de la Ley, que es de alta relevancia tiene que ver con lo relativo a la educación y las políticas lingüísticas. Cuando se mencionan las líneas transversales para la educación del Uruguay, se indica que:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las

competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.”(Ley General de Educación n° 18437, actualizada por Ley de Urgente Consideración n° 19.889, p. 20)

Este apartado es especialmente relevante porque se reconoce como una de las lenguas existentes en el país a la LSU con igual estatuto que el español del Uruguay y el portugués, teniendo en cuenta que no hay en nuestra normativa consagrada una lengua oficial.

En 2010, con la aprobación de la Ley n° 18651 de Protección integral de las Personas con discapacidad que en su artículo n° 8 literal d, establece la necesidad de Programas tendientes a la educación en la diversidad procurando su integración e inclusión. Específicamente en el capítulo educativo (artículos 39 al 47), el artículo n° 40 insiste al igual que las restantes normativas referidas en la igualdad de oportunidades y agrega el hecho de que la inclusión se da en aulas comunes, reconociendo a la diversidad como factor educativo. Esta mención es uno de los ítems a retomar en el análisis de la tensión entre los principios de la educación para todos y la especificidad de la educación para las personas sordas.

El marco normativo, resulta importante pero desde ya no suficiente para la garantía de su puesta en acción en la vida concreta de las personas sordas que siguen incluso con estas declaraciones de principio, en posición de tener que continuamente reivindicar, o exigir el cumplimiento. Igualmente como en el campo de la consagración de los derechos los avances parecen darse por oleadas que incluso al retirarse dejan rastro de haber estado allí. Al día de hoy si miramos en retrospectiva, del mismo modo que digo

que no es suficiente, entiendo que es innegable que ha habido algunos avances. No obstante no considero oportuno atribuir a la benevolencia del legislador el contar con este paquete normativo sino que es el resultado de años de trabajo de la comunidad sorda organizada (y en sentido amplio de aquellas personas cercanas a la comunidad) que buscan mejorar las condiciones concretas de existencia.

La ANEP viene desarrollando desde el año 2016, (fue aprobado por Resolución del CODICEN del año 2015) una línea de política pública denominada Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (en adelante SPTE), que incluye dimensiones pedagógico-didácticas, administrativas, de gestión y de enlace o acompañamiento. En ellas se ponen en juego estrategias de diseño de sistemas informáticos que buscan fortalecer el seguimiento de los recorridos de los estudiantes, -desde la preinscripción hasta el egreso, pasando por el interciclo- en cuanto al sostenimiento del vínculo con la institución escolar, el proceso de aprendizaje y la caracterización de los estudiantes, que permita mejorar los componentes denominados de enlace. En los componentes de enlace es posible mencionar diversas estrategias territoriales y focalizadas en características de los estudiantes que requieren ser miradas de manera particular para propiciar que el dispositivo escolar genere movimientos en la línea de contemplar itinerarios escolares singulares. Es en este punto donde hay confluencia entre el propósito de la política y los desarrollos conceptuales específicos aquí retomados. Sin perjuicio de que el objetivo de la política es lograr trayectorias educativas continuas y completas y en consecuencia oportunas para cada etapa de la vida. Un recurso conceptual para identificar y comprender las trayectorias no encauzadas e itinerarios singulares es la noción de riesgo educativo. En relación a esta noción hay que mencionar que:

“Se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgos de los sujetos (individualmente considerados, o como grupos) que los pondrían en riesgo, sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Ello implica caracterizar las poblaciones

consideradas en riesgo en términos de la interacción de los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización.” (Terigi, 2009, citado en SPTE: 2016).

Conviene pensar las trayectorias no encauzadas o los itinerarios singulares de manera tal que no se decodifican como tales sólo como producto de unas características del sujeto que aprende, sino que puedan pensarse en relación a las respuestas pedagógicas y las condiciones institucionales que se generan para asegurar la vinculación educativa, la completitud y continuidad de los recorridos.

4.2 La Comunidad Sorda y su Institucionalidad en Uruguay

De acuerdo a lo planteado en Sueldo (2023) siguiendo a Peluso (2018) en Uruguay la comunidad sorda es una comunidad lingüística con repertorio propio, conformado por dos lenguas que se relacionan de acuerdo a su distribución, ya sea funcional y social; esto es, la LSU de la cual son hablantes nativos y del español como segunda lengua. Se encuentra representada por distintas organizaciones que se dedican a promover la integración social de las personas sordas así como a construir mecanismos institucionales como por ejemplo en la búsqueda de avances a nivel legislativo así como del ejercicio efectivo de los derechos y la promoción de la cultura sorda. La FENASUR (Federación nacional de instituciones de la comunidad sorda) nuclea a distintas organizaciones que trabajan en esta área e integra la Comisión Honoraria de la discapacidad desde el 2010, institucionalidad creada por la Ley n° 18651. La FENASUR está Integrada por: Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR); Centro de Investigación y Desarrollo para la persona sorda (CINDE); Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU) y Asociación de Sordos de Salto (ASS).

4.3 La Anep y la Dirección General de Educación Técnico Profesional

La Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP es el correlato institucional del componente de educación lingüística consagrado en la Ley General de Educación. Tiene por objetivo la formación de ciudadanos plurilingües, ya que las políticas lingüísticas son el conjunto de acciones que desarrolla la Administración para facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras (no aparecen mencionadas como segundas o terceras lenguas), con el fin de que los ciudadanos puedan interactuar en entornos educativos, laborales, sociales en sentido amplio. En territorio esta política transversal se materializa en los centros de lengua como espacios formativos para los estudiantes de nivel medio, alcanzando 24 centros donde junto a lenguas de uso internacional se brinda formación en LSU como segunda lengua.

En la órbita de la Dirección General de Educación Primaria funcionan cuatro escuelas públicas para sordos, en distintas regiones del país, que funcionan con un modelo bilingüe desde 1986. En lo que respecta a la educación media en la órbita del Dirección General de Educación Secundaria el Proyecto educativo para estudiantes sordos se canalizó en dos liceos públicos de Montevideo (Liceo 32 y IAVA). La escasez de instituciones bilingües (Español-LSU) evidencian las dificultades de accesibilidad territorial para las personas sordas. Se agrega en Montevideo, pero con alcance de trabajo en todo el país, el Centro de Recursos para Sordos (CERESO) creado en 2015, en la órbita del Consejo de Educación Secundaria (hoy Dirección General de Educación Secundaria).

A partir de la Transformación Curricular Integral (TCI) puesta en marcha en ANEP desde 2020, se produce también una actualización normativo/reglamentaria en lo que significa la organización curricular en general, los reglamentos de evaluación y pasaje de grado. Así en el Reglamento de Evaluación del Estudiante de Educación Básica (REDE) en su Capítulo XI artículo n° 91 Disposiciones específicas para la DGES, se incorpora Tecnologías de la Lengua-LSU a la malla curricular de los estudiantes sordos con una carga de 4 horas semanales. Es un analizador de los distintos tiempos y procesos institucionales que han

transitado en lo que refiere a la educación de estudiantes sordos la DGEIP, DGES y la DGETP, ya que este apartado de algún modo hace suponer que la participación de estudiantes sordos en educación media sería privativa de DGES cuando no es así. Interpela de algún modo no solo los procesos históricos que ha hecho en este sentido la DGETP sino las proyecciones para seguir avanzando en la línea del reconocimiento identitario de los estudiantes sordos.

4.3.1 Caracterización de la DGETP y Estado General de Situación

La Dirección General de Educación Técnico Profesional- Universidad del Trabajo del Uruguay, (ex Escuela de Artes y Oficios del Uruguay), es uno de los subsistemas que integran la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP). Se imparten allí cursos de formación profesional sin continuidad educativa (cursos básicos, capacitaciones), educación media técnica/tecnológica (básica y superior en diversas orientaciones), y educación terciaria; esta última en modalidad virtual y presencial. Cuenta con una oferta educativa de alrededor de 600 cursos y carreras, en más de 200 centros educativos y una población de más de 100.000 estudiantes.

La investigación que aquí se expone aborda un tema para el que en principio existen varias puertas de entrada, y una de los aspectos a tener en cuenta es que más allá de los antecedentes a nivel internacional, en el país existe escasez de investigación específica, sobre todo teniendo en cuenta que es reciente en términos históricos, el acceso de las personas sordas al nivel medio de educación. Existe más camino andado en cuanto al acceso a la educación en el ámbito de la educación primaria y media general como mencioné con anterioridad. Sin embargo, la educación media técnica tiene características particulares que hacen que detenerse en ese ámbito sea relevante. Sólo a modo de dejar planteados algunos aspectos del tema que podrían retomarse con mayor profundidad, mencionaré que la competencia de esa área de la educación pública está en la órbita de la Dirección General de Educación Técnico/profesional (popularmente conocida como UTU). La misión institucional

tiene que ver con poner en juego, además de los componentes de formación general, articulaciones posibles entre educación y trabajo de modo que el aspecto de lo técnico/tecnológico es el núcleo de sus propuestas educativas en los distintos formatos que ofrece. En la novela institucional encontramos que la UTU tiene en su marca de origen ser pensada como espacio educativo de inclusión de incorregibles, con “vocación inclusiva” normalizadora (en el sentido de traer lo que por algún motivo está excluido o por fuera, hacia adentro de los parámetros definidos como valiosos por la comunidad), enfatizando en esa articulación entre educación y trabajo. Los cursos están presentes en todo el país y para los estudiantes sordos no existen restricciones formales para la inscripción más allá del cumplimiento de los requisitos de ingreso de cada nivel o tipo de curso.

En el año 2006 se incorporan intérpretes de LSU para atender el ingreso de estudiantes sordos, por lo que este data de casi dos décadas y evidencia entonces la necesidad de ser pensado de modo sistemático. Esta incorporación de intérpretes a instancias de la Ley N° 17.378 ha permitido que estudiantes sordos accedan a propuestas con continuidad educativa en el ámbito de la educación técnico profesional. Con anterioridad los estudiantes sordos cursaban en UTU, propuestas más ligadas a la capacitación básica en oficios y sin continuidad a los que accedían con primaria completa, y muchas veces constituyó la única opción para hacer posible el acceso al trabajo, sin perjuicio de las dificultades que existían para poder ejercer el derecho a la educación y la participación en la interacción con sus pares. En 2020 se designó un rol de coordinación de los intérpretes de LSU que busca aportar a la necesidad de mejora de los procesos de designación, cobertura del servicio, sensibilización de colectivos docentes y acciones tendientes a la visibilidad de la identidad sorda en la institución. Esta figura se incorporó a instancias de mucho tiempo de reclamo en este sentido de la Asociación de Padres de Sordos del Uruguay. Estas acciones son desde mi punto de vista pasos relevantes que permiten pensar en el estar de los estudiantes sordos, es decir que busca resolver preliminarmente el problema del acceso, y comienzan a esbozar las

interrogaciones por la permanencia, los aprendizajes y el egreso.

En el sistema de bedelía de la DGETP se generó desde 2022 un espacio donde en la ficha de inscripción del estudiante se registra su lengua materna derivando de allí la necesidad de contar con ILSU. Adicionalmente en 2023, se releva la necesidad de ajustes razonables con pregunta estandarizada respecto de si tiene dificultad para oír, incluso cuando usa audífono?

Adicionalmente se han elaborado documentos internos de orientación para la asignación de cobertura a las inscripciones de los estudiantes sordos con servicio de intérprete así como desde el punto de vista de la gestión implementado modificaciones organizacionales con la idea de acercar el abordaje a las decisiones vinculadas a la implementación de planes individuales de ajustes razonables para estudiantes de educación media. El proceso institucional en este sentido y las reflexiones respecto de la educación inclusiva como línea que ordena las pretensiones de la política educativa nacional e internacional, alcanza una formulación que implica la generación de Planes Individuales de Ajustes Razonables que contemplen la singularidad de situaciones de los sujetos del aprendizaje sobre el fondo de una propuesta de trabajo en clave DUA. Sin perjuicio de una evolución institucional en este sentido del establecimiento de un marco normativo interno, y cambios de mirada en torno a los abordajes deseados, aún persisten los desafíos en cuanto a generar las condiciones reales de posibilidad tanto en cuanto a recursos como a formación para poder hacer efectiva la implementación de estas propuestas, sin caer en la trampa del “como si” que por la vía de los hechos ocasione el mismo efecto exclusor o de disminución en la calidad educativa que se pretendió eliminar.

CAPÍTULO 5

EL MARCO HERMENÉUTICO, LA ELECCIÓN METODOLÓGICA Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

Pretendo en este capítulo colocar en la reflexión, algunos aspectos del problema hermenéutico asociado a la investigación en el campo de los Estudios Sordos, evidenciando: *en primer lugar* la necesidad de pensarlo en vínculo con las características particulares de la cultura sorda, la LSU; *en segundo lugar*, el desafío metodológico que supone en el marco de una búsqueda de comprender las trayectorias escolares de estas personas en el ámbito específico de mi investigación, y *por último esbozar un análisis preliminar -desde una perspectiva ética-* asociado a la subalternidad, la hegemonía, la perspectiva del reconocimiento identitario y cómo pensar ese problema metodológico enunciado, desde allí.

5.1- El problema hermenéutico en el campo de los Estudios Sordos

El interés en abrir un camino de análisis en relación a la hermenéutica en su dimensión tanto epistemológica como metodológica, surge de identificar que uno de los núcleos de problema de mi trabajo radica en el encuentro entre dos lenguas (el español y la LSU), y que este asunto tiene derivaciones a partir de la manera de comprender el sujeto y sus relaciones con el lenguaje, así como las relaciones de las lenguas entre sí, especialmente en el contexto escolar. A partir de ello, surgen interrogantes acerca de si es posible la tarea hermenéutica en este escenario, así como interesa esclarecer cuál es la concepción de sujeto que sostiene la línea argumentativa que me propongo desarrollar. Uno de los objetivos, supone recuperar lo expresado a partir de la vivencia de las personas sordas como estudiantes de educación media técnica, para tratar de arribar a una elaboración preliminar en torno a los aspectos que debe tener en cuenta una propuesta educativa que reconozca al sujeto sordo en su identidad, teniendo en cuenta que la misma se constituye a partir de su inscripción en un sistema lingüístico.

Para avanzar en el desarrollo de algunas ideas comenzaré entonces por dejar planteados brevemente en clave temporal, algunos mojones que dan cuenta de aquello que la hermenéutica es; para luego introducir las relaciones entre subjetividad y lenguaje e identificar los distintos ejes a tener en cuenta en el campo metodológico en relación con el momento del trabajo de campo y el análisis en el desarrollo de mi investigación.

5.1.1 Aproximación conceptual a la hermenéutica

De acuerdo a la síntesis analítica realizada por Grondin (2008), podrían caracterizarse tres maneras de entender la hermenéutica a lo largo de distintos momentos. Las mismas constituyen visiones que no necesariamente son contradictorias, sino formas de pensar la hermenéutica de manera distinta, de modo más amplio o más restringido de acuerdo también a las pretensiones y el contexto del autor. Así, con Schleiermager encontramos un trabajo más ligado a la filología. El punto de partida de este autor es que el discurso del otro supone siempre un momento de extrañeza, de ajenidad (Grondin, 2008: pp 35). Conviene recordar que la hermenéutica nace ligada a la labor de interpretación de textos sagrados. Más adelante, Dilthey extenderá su alcance a la dimensión metodológica de las ciencias del espíritu, identificándola como el método que permite la comprensión. Tal como recoge Grondin, en esta concepción de la hermenéutica: “La hermenéutica se convierte entonces en una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu.” (p 18).

Considero particularmente relevantes las relaciones entre la interpretación como herramienta y la comprensión. La interpretación supone un esfuerzo por desentrañar, por traducir. Un esfuerzo de traducción (no solo de texto escrito, sino en el sentido amplio de pasar de un universo de sentido a otro distinto), es siempre un acto imperfecto, incompleto. Esto abre la pregunta por las relaciones de lo hermenéutico con la verdad. La verdad como aquí la

entiendo es de carácter dialógico y en consecuencia se produce en el encuentro de esos sentidos preexistentes cargados de las configuraciones subjetivas.

Desde otra perspectiva se amplía el alcance de la comprensión y la interpretaciones trascendiendo esta dimensión de método de las ciencias del espíritu, con Heidegger y vinculandola a la vida misma. En el caso de la hermenéutica contemporánea retomaré algunas ideas de Gadamer en las que se sostiene también la discusión metodológica. En esa propuesta hermenéutica se entiende la tarea de la comprensión asociada explícitamente a los textos escritos, sin perjuicio de lo cual en su análisis establece comparaciones entre lo que ocurre entre el lector y el texto y la estructura del diálogo- conversación. Alude por ejemplo a que Scheleimager amplía el campo de lo hermenéutico al discurso oral.

5.1.2 Cultura Sorda, LSU y comprensión.

En relación a las formas en que la producción de subjetividad -fuertemente ligada a los procesos identificatorios- se relaciona con el lenguaje diremos siguiendo a Benveniste que:

(...) es verdad, al pie de la letra, que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la Lengua. Por poco que se piense, se advertirá que no hay otro testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que así da él mismo sobre sí mismo.(1978; 182-183).

En relación entonces con las concepciones de lo sordo, específicamente cuando nos posicionamos en el campo educativo, es posible encontrar una relación clara con las concepciones del lenguaje que menciona Filinich (2012) retomando a Benveniste. Desde una perspectiva crítica plantea entonces que es posible comprender el lenguaje como un sistema de significados cuyos elementos se relacionan entre sí, con una relación externa con el hombre y por tanto que lo acercan a la idea de que es concebido como herramienta. Posicionados desde este lugar muy rápidamente podríamos identificar en el campo de los estudios sordos un

uso de la lengua de señas como mera herramienta al servicio de la didáctica, en tanto que si nuestro posicionamiento fuera el que Filinich (2012) menciona como consistente en:

(...) considerar que el ejercicio del lenguaje es una acción como tantas otras cuya significación depende no sólo de las relaciones estructurales entre sus elementos constitutivos sino también de los interlocutores implicados y sus circunstancias espacio-temporales.(p.8),

estaríamos más cerca de una posición que se apoya en el reconocimiento identitario sostenido en una inscripción con el lenguaje particular de estas personas. Por tanto, también es necesario considerar que cualquier ejercicio que se proponga articular esto en el campo educativo debería partir de la base de incorporar la diferencia lingüística como marca cultural y no como seña de subalternidad.

Filinich (2012) señala que existe una “(...)condición dialógica es inherente al lenguaje mismo -el cual posee la forma yo/tú para expresarla- y su manifestación en la comunicación no es más que una consecuencia pragmática derivada de su propia organización interna (p.9)”. Esta condición dialógica del lenguaje, y lo propuesto en relación a la verdad- de características también dialógicas-, permite avanzar en las decisiones metodológicas tanto del momento del trabajo de campo, como del momento del análisis en mi trabajo. Buscar una verdad preexistente implica evidentemente un posicionamiento distinto que el hecho de construir interpretaciones posibles y comprender en una estructura dialógica el universo de significados del otro.

Siguiendo a Peluso (2018) conviene recordar como ya quedó mencionado con anterioridad en el Capítulo Teórico que:

La comunidad sorda es una comunidad lingüística que se nuclea en torno a un similar repertorio lingüístico, que básicamente se podría entender como: a) la LSU es la lengua primera, natural y nativa de la comunidad (...) y b) el español es la segunda lengua(...) (p.1).

La LSU es una lengua de carácter viso-espacial, mediante la cual se produce un discurso evanescente; si bien no tiene posibilidades de escritura al menos con el carácter representacional que tiene la escritura del español, mediante texto escrito, adopta otras posibles formas de textualidad diferida. La inscripción en el lenguaje de estas personas tiene entonces un carácter diferente que en el caso de los hablantes de español, entre otras cosas porque a lo largo de sus trayectorias vitales y especialmente escolares, conviviendo con la cultura oyente, se ven obligados a apelar a una segunda lengua (el español escrito) para dejar registros fijados, respondiendo a exigencias del sistema educativo. Sin embargo, la comunidad sorda ha comenzado mediante el acceso y uso de tics a dejar registro, a fijar texto, a generar acervo cultural (lingüístico) mediante la producción de textualidad diferida por videograbaciones, entendidas siguiendo a Peluso (2014:16) como tecnología de la lengua, al igual que la escritura.

Sin perjuicio de retomar estos análisis, entendemos que es necesario pensar el texto en tanto manifestación fijada duraderamente como aquello pasible de ser interpretado. En este sentido será trabajado también en relación a la propuesta de análisis de los datos. Como esbocé más arriba, en el español, así como en otras lenguas, la escritura es la tecnología, el recurso, que permite fijar ideas, conservar el discurso para que sea retomado, generar acervo cultural al modo de un repositorio escrito de la lengua, permite retomar el análisis en lo gramatical y semántico de lo enunciado. Ahora bien, en la LSU, del mismo modo que ocurre con todas las lenguas de señas, su carácter es visoespacial; una lengua usualmente caracterizada como ágrafa (la escritura apela al español, inglés), pese a lo cual el recurso de fijar en videograbaciones usado por la comunidad permite -del mismo modo que en el uso del español escrito- cumplir funciones y desde el punto de vista procedimental similares análisis que el texto escrito. Entonces, *el texto fijado* no es el escrito mediante la representación gráfica y en el marco de una estructura gramatical ya dada sino que se trata de fijar gestos, movimientos, que deben ser vistos para ser interpretados. De este modo, Peluso (2020)

propone dejar de hablar de texto como sinónimo de texto escrito, y pasar a hablar de textualidades diferidas donde varía el mecanismo para fijar el texto en sentido amplio, incluyendo así el video y el texto escrito en el concepto.

5.1.3 El desafío metodológico que se genera a partir del problema hermenéutico

Lo que podría suponer una ventaja metodológica del texto escrito, -en la línea de Gadamer- para la tarea hermenéutica, en el caso de la investigación que me ocupa se convierte en un problema metodológico. Este problema tiene que ver ya no solo con las limitaciones que impone la traducción sino con dar con una lengua y una tecnología adecuada al original. Y aquí se plantea el problema metodológico. La tarea de acceder a los significados que las personas sordas construyen en relación a sus trayectorias escolares, supone un triple movimiento hermenéutico (o tal vez pasos secuenciales del mismo esfuerzo de comprensión).

En primer lugar: el encuentro de interlocutores que hablan lenguas distintas, es un problema eminentemente lingüístico que se complejiza cuando se trata del encuentro de dos lenguas con características propias. Gadamer(1993) lo sitúa (siempre pensando en el texto escrito- y sería posible pensarlo aquí extensivamente) como un caso extremo de problema hermenéutico.

En segundo lugar, la mediación del diálogo por el rol del traductor/intérprete, por lo que la estructura que se establecería en una situación de entrevista y análisis para la comprensión, es aquí triangular (aunque no cerrada). Es decir la conversación se produce entre el interlocutor *a* (persona sorda) y el intérprete y entre este y el interlocutor *b* (investigador).

En tercer lugar, la necesidad de re-traducción para que el conocimiento producido se adapte a los cánones lingüísticos de la academia a la hora de producir un informe de investigación.

5.2 La Metodología Cualitativa, la Etnografía y sus Posibilidades

La dimensión metodológica ha sido uno de los aspectos centrales a la hora de encarar el diseño y el desarrollo de esta investigación. El diseño metodológico es cualitativo y trabajaré entonces aquí, en torno a la etnografía. Hablar de Etnografía- siguiendo a Guber (2004:12) supone reconocerla en sus tres posibles acepciones: como enfoque, como método y como texto.

En primer lugar, la mirada de la etnografía como enfoque, si bien suele asociarse linealmente a la tradición antropológica, no es privativa de una disciplina o área del conocimiento, y da cuenta de un posicionamiento de quien investiga frente “al otro”, que resulta afín con la puesta entre paréntesis o claridad en el reconocimiento de los propios valores y juicios (regla de abstinencia en el análisis), la apertura y predisposición a tomar lo que surja del campo (que resuena con la búsqueda de mantener atención flotante en el análisis), y por último, el ubicar al investigador como la herramienta principal para el trabajo y el aprendizaje y transformación que de él mismo se produce. Si apelamos siguiendo a Ameigeiras (2006) a ubicar el surgimiento de la etnografía cercano a esa tradición antropológica, la aproximación a otras culturas es clave y entonces a la luz de mi problema de investigación la etnografía aparece como una necesidad metodológica que emerge del “objeto” de estudio recortado. Dice Ameigeiras (2016) en torno a la etnografía que tiene: “Un surgimiento directamente relacionado con la necesidad de comprensión de los «otros» y de conocimiento de una «diversidad cultural», que comienza a descubrirse en su multiplicidad y sus diversas formas de relación y contacto.” (p.110).

Entiendo necesario a la luz de lo planteado antes, esbozar unas líneas que ubiquen aspectos centrales de la investigación para avanzar en identificar por qué me apoyé en la etnografía, casi como una necesidad en este punto. No quiero olvidar explicitar en este momento, que como investigadora oyente y hablante de español, la cultura sorda se presenta

con una ajenidad para mí que viene dada sobre todo por la lengua. La misma aparece como un elemento central en la caracterización de la cultura sorda. El hecho de buscar comprender las prácticas sociales, las reglas de esa cultura ubica la necesidad de un posicionamiento en un espacio de interculturalidad, que implica al decir de Guber (2004: 73), producir la diversidad a partir de un descentramiento de los parámetros o pautas culturales del investigador. Es necesario tenerlo en cuenta dado que para el estudio de las trayectorias escolares trabajé en un instituto politécnico de enseñanza media en el que es de acceso libre, es decir no es específico para estudiantes sordos. El sistema educativo ha transitado en algunos momentos con más fuerza por una postura de avasallamiento de la identidad sorda y por ende de conquista y captura en los procesos de aculturación de la cultura oyente, con estrategias que se mostraban como claros procesos de asimilación cultural y violencia simbólica.

En la tradición más lejana de los registros con carácter etnográfico de la mano de los movimientos colonizadores (pre Malinowsky) se evidenciaba una supremacía de lo europeo occidental. Pretendo alejarme de esa impronta ya desde el acercamiento al problema de investigación (enfoque), en el uso de la etnografía como método, y también en la acepción de la etnografía como texto. Entiendo necesario trabajar construyendo horizontalidad y por eso me importa destacar una postura que rescata lo dialógico en la construcción social del conocimiento (Ameigeiras; 2006: 17). Lo dialógico supone a mi juicio una postura horizontal, consistente con una ética del reconocimiento (Honneth) desde el punto de vista político identitario de esos otros. Lo que llamaré provisoriamente -y sin que suponga connotaciones negativas- “el problema de la lengua” abrió a mi tarea como investigadora un primer frente técnico/metodológico a atender. La realización de observación participante en momentos escolares de interacción entre sí de las estudiantes sordas, así como las entrevistas realizadas contaron necesariamente con la presencia de Intérpretes de LSU como mediadores culturales de significados. En este sentido es que decía al comienzo que es relevante la reflexión epistémica y discutir lo hermenéutico en el campo de los Estudios Sordos,

Aquí, resulta pertinente ubicar otro de los ejes que me han llevado a definir el trabajo con este método. Ya en las producciones del antropólogo Bronislaw Malinowsky (Ameigeiras 2016:7) se evidenciaba la necesidad de recoger el punto de vista del nativo (sic). En el contexto en que fue planteado aludía también a la necesidad de inmersión en la cultura a estudiar, así como hacía énfasis en el aprendizaje de la lengua, que en definitiva es el universo de significaciones posibles. Sin que sea mi propósito pensar en lo que fue el desarrollo del campo en estos términos me interesa recoger conceptualmente lo que supone acceder al punto de vista del nativo; buscar conocer tal como plantea Guber (2004), la perspectiva del actor que define como: “(...) ese universo de referencia compartido -no siempre verbalizable- que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales”(p. 74).

5.2.1 La Etnografía Multitécnica y los Instrumentos

Me interesa volver al inicio luego de pensar los diferentes aspectos de la etnografía en relación al problema de investigación a partir de sus tres acepciones. Hay algunos argumentos adicionales para explorar en relación al uso de esta estrategia metodológica en mi investigación. Suele asociarse linealmente a la etnografía con los diseños cualitativos, incluso siendo asimilada con la técnica de observación participante y de entrevista. Sin perjuicio de ello, entiendo relevante lo planteado por Apud (2013) en cuanto a la necesidad de repensar esta manera de abordar las metodologías generando una escisión entre métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas. Se instala una discusión por la rigurosidad, la validez del conocimiento que sin perjuicio del método ha sido una constante en los debates de la psicología.

Desde mi punto de vista las metodologías cualitativas no necesitan apelar a los recursos cuantitativos como una necesidad de búsqueda de un baño de cientificidad para sus planteos, ya que entiendo que los contextos de producción y de justificación del conocimiento, así como las concepciones de sujeto, del para qué y cómo se produce conocimiento son muy diferentes. Sin perjuicio de ello, entiendo que pensar en una etnografía multitécnica es significativo. Ya en Malinowsky, Mauss y otros pioneros de la tradición antropológica estaba presente no solo la pertinencia sino la necesidad de plantearse el acceso a la cultura a través de múltiples fuentes. Esto resulta valioso en la medida en que por un lado no cierra a priori las posibilidades de acceso a información, y recursos que el campo mismo pueda abrir durante el proceso de trabajo en el campo. Así, en lugar de restringir a conversaciones en el marco de entrevistas pactadas o diálogos informales en el tiempo de observación participante, se abre la posibilidad de otras derivas como acceso a fuentes documentales (en el contexto educativo de mi investigación son particularmente relevantes las resoluciones, circulares, perfiles, marcos de referencia institucional para el tema) e incluso si cabe el análisis de los registros administrativos que plasman en lenguaje institucional, las trayectorias escolares de las estudiantes con las que

he trabajado, en términos de relación entre las trayectorias teóricas y sus itinerarios singulares. Aporta entonces esta mirada una postura flexible que entiendo es central en cualquier trabajo de investigación que pretenda ese reconocimiento de los otros, sin que ello suponga una renuncia a los criterios de validez del conocimiento producido.

Respecto a las discusiones por la validez me interesa solo esbozar para cerrar, que a mi juicio la validez se construye sostenida en al menos tres pilares: 1) la explicitación de las pertenencias identitarias y las afectaciones de quien investiga en todas las etapas del proceso, desde el interés por el tema, el diseño, el trabajo de campo y la salida del mismo y el proceso de fijación del texto etnográfico en el formato que se decida, 2) la validación de la producción por parte de la comunidad sorda, primeros involucrados en el proceso de co-construcción del conocimiento y 3) la recepción de lo planteado en la comunidad académica. La investigación fue llevada adelante recogiendo el relato sobre la propia experiencia de las estudiantes lo que es relevante porque permite acceder a la construcción de los sentidos en la perspectiva hermenéutica (Gadamer, 1993) en la medida en que objetivan los mismos como un texto pasible de ser analizado pero construido a través del relato. El hecho de buscar comprender los sentidos atribuidos por los protagonistas de la investigación, supuso en primera instancia la necesidad de abrir la mirada a la interculturalidad, que implica al decir de Guber (2004: 73), producir la diversidad a partir de un descentramiento de mis parámetros culturales, prejuicios, posicionamientos previos tanto teóricos como respecto del campo.

5.3 Lo ético en relación al posicionamiento en la investigación

La perspectiva del reconocimiento de la identidad sorda, de la pertenencia a una comunidad con características propias implica un corrimiento de una mirada clínica discapacitante asociada a aquello que estas personas no hacen (hablar español, escuchar, usar el código escrito “correctamente” de acuerdo a los parámetros de la cultura oyente) y ubica el problema de la subalternidad y la hegemonía entre cultura sorda y cultura oyente en

este contexto escolar. La interrogación ética respecto a las condiciones para el diálogo que habilite la interpretación/comprensión, requiere pensar -como mencioné previamente-, en la necesidad de adecuar además el uso del lenguaje al canon académico. Cobra particular relevancia lo planteado por Gadamer (1993:463) “(...) 2- El problema hermenéutico no es pues el problema del correcto dominio de una lengua sino del correcto acuerdo, sobre un asunto, que tiene lugar en el medio del lenguaje.” ¿Cómo establecer acuerdos sobre un asunto, y dar cuenta de la estructura dialógica siendo mediado por un segundo intérprete y necesitada de adaptar lo producido al contexto académico y disciplinar? ¿Es posible la tarea hermenéutica en el encuentro entre dos lenguas? ¿Qué ocurre con la posición de dominio de una sobre otra? Estas preguntas surgen a partir del planteo realizado por Gadamer (1993) en el sentido de que:

(...) parece una exigencia hermenéutica justificada el que uno se ponga en el lugar del otro para poder entenderle. Sólo que habrá que preguntarse entonces si este lema no se hace deudor precisamente de la comprensión que se le exige a uno. Ocurre como en el diálogo que mantenemos con alguien con el único propósito de llegar a conocerle, esto es, de hacernos idea de su posición y horizonte. Este no es un verdadero diálogo; no se busca el consenso sobre un tema, sino que los contenidos objetivos de la conversación no son más que un medio para conocer el horizonte del otro (Piénsese, por ejemplo, en la situación de examen o en determinadas formas de conversación terapéutica).” (Gadamer: 1993; 188-189).

y agrego al último punto la necesidad de pensar en relación con el trabajo de investigación cómo se actualiza este postulado. ¿Permite sortear este problema metodológico planteado compartir la LSU como código sin la mediación de un rol de traductor/intérprete? Asumir la perspectiva del reconocimiento identitario y de la cultura ¿me obliga como investigadora desde el punto de vista ético a aprender LSU? ¿Sería este un camino a recorrer en la búsqueda del rigor en mi investigación? Entiendo que una brecha se abre en este cúmulo de preguntas cuando defino que el acercamiento metodológico a la etapa de trabajo de campo será a partir

de la tradición antropológica donde las relaciones entre el investigador/investigado, yo/otro, y las relaciones a establecer con la extrañeza pueden ser una zona de producción dialógica y potencia.

En relación estrecha con las preguntas que he dejado planteadas más arriba y la posición de buscar una estructura dialógica para la producción de conocimiento, debe colocarse aquí la necesidad de reflexionar respecto de la adaptación o consideraciones de índole ética que valorar al hacer campo con personas de la comunidad sorda. Ser capaz de objetivar para esa reflexión algunos ítems que teniendo en cuenta las consideraciones de Palma Garcia (2022) iré explicitando, es central para no producir efectos de violencia simbólica y epistémica respecto de los participantes de la investigación desde mi posición de oyente, y por tanto parte de la cultura que se encuentra en posición de hegemonía en ese dualismo hegemonía-subalternidad que coloque más arriba. En el caso de la autora en la que me apoyo, las preguntas son relevantes siendo que ella se define como una antropóloga *insider* por ser parte de la comunidad. Con mayor sentido entiendo que desde mi posición *outsider*, es necesario tal como lo plantea: “construir diseños metodológicos y éticos que no solo evitan activamente reproducir violencias históricas denunciadas —como la epistémica—, sino que también posibilitan puntos de entrada, lecturas y análisis, que prioricen las experiencias locales y personales de existencia (...)” (2022:71-72). No solo se trata de incorporar una perspectiva de reconocimiento en lo relativo a lo teórico sino en tenerlo en cuenta en las decisiones metodológicas, en el diseño de instrumentos o técnicas a utilizar que coloquen en el centro el tema del consentimiento, y la comprensión desde una realidad sensorialmente diferente.

5.3.1 Riesgos Identificados y Estrategias para minimizarlos

Desde mi condición de oyente visualicé que uno de los riesgos posibles para los participantes en la investigación es el ejercicio de violencia simbólica que pudo suponer el

acercamiento desde la diferencia lingüística y en un contexto de diglosia de la LSU. Para minimizar o reducir este riesgo, ha previsto que tanto la hoja de información, como el consentimiento/asentimiento fueron proporcionados en formato papel y con un código QR que da acceso a vídeo en LSU. Para ello conté con la colaboración de la Coordinadora de intérpretes de la DGETP, así como para poder garantizar la presencia de intérpretes y el diseño de instrumentos para la construcción de datos que sean respetuosos de la identidad lingüística de los participantes.

Otro riesgo potencial identificado tuvo que ver con lo que la participación en la investigación podría movilizar en torno a las vivencias de menosprecio, discriminación o reconocimiento fallido y dolor moral de identidad para los participantes, en cuanto a objetivar aspectos de la propia historia escolar que a la vez suponen un recorrido de resignificación al tiempo que se relata. Para contrarrestar este elemento se comunicó a las participantes que tendrían disponible, especialmente durante el tiempo del trabajo de campo, y al culminar el mismo un espacio de escucha y orientación que contribuya al cierre de sentidos, a la elaboración de aquellos aspectos que puedan haberse movilizado en el proceso. Del mismo modo puede verse en la hoja de información que adjunto en anexos, la disponibilidad para realizar coordinación con Facultad de Psicología o con el prestador de salud en caso de que se requiera.

5.3.2 Mi Posición como Investigadora y Outsider de la Comunidad

Como he mencionado más arriba, pero vale la pena retomar en este punto, un componente central a tener en cuenta al integrar la reflexión ética se vincula al análisis de las particularidades que implica desarrollar el trabajo de campo como investigadora oyente en interlocución con la comunidad sorda. Tanto desde el diseño metodológico como en los espacios de encuentro, y el análisis teórico es preceptivo considerar las realidades sensorialmente diferentes al decir de Palma García (2022) Contribuyendo a la misma corriente de reflexión y como punto de apoyo del análisis que desarrollaré en el capítulo siguiente y pensando en las sugerencias o recomendaciones que se plasman al final, entiendo necesario explicitar que investigo desde mi condición de mujer atravesada por distintos ejes de desigualdad -además del género-, (de familia de obreros pobres, con poca instrucción formal, nacida a 500 kilómetros de la capital, y sin otro acceso a los bienes culturales que la literatura) pero con lo que considero el privilegio de ser primera generación universitaria en mi familia, y estudiante de posgrado en la UdelaR. En ese contexto, y desde esa posición es que entiendo que la producción de conocimiento desde la academia en general, pero muy especialmente desde las ciencias de lo humano, debe estar al servicio de aquellos sectores o colectivos, que por su posición en la estructura social son invisibilizados, silenciados, anulados, oprimidos, subalternizados y negados. Sin perjuicio de ello, no considero que mi rol al dar cuenta de esta investigación haya buscado ni tenga como objetivo dar la voz a las estudiantes sordas que han participado de la investigación, sino más bien lo contrario, disponerme a una actitud de apertura activa a los sentidos por ellas construidos, para apenas ser el canal que permita conectar a la institución educativa que los recibe de modo que pueda tomar nota de su perspectiva, sus aportes, sus críticas.

Por otra parte, considero fundamental explicitar el lugar institucional desde donde surgió mi interés por este tema así como aquellos aspectos que componen el lugar desde donde investigo. Mi desempeño laboral en una dependencia central de la institución educativa DGETP, de la que forma parte el instituto politécnico en el que he trabajado se halla vinculado a la promoción y el ejercicio de los derechos de las y los estudiantes. Esta posición institucional me llevó a identificar diversas situaciones de desventaja que enfrentan algunos estudiantes en función de ejes de desigualdad como el contexto social y económico de pertenencia, el género, la identidad de género y orientación sexual, la discapacidad, la diversidad cultural y étnica. Específicamente los estudiantes sordos aparecían como invisibilizados en sus necesidades -al menos en lo que concierne a aspectos organizacionales y de acceso a la información-, de ejercicio de sus derechos lingüísticos y de su derecho a la educación; y avanzando más allá coartados en la posibilidad de ejercer cabalmente lo previsto en la Ley General de Educación y el Estatuto del Estudiante de Educación Media (Anep, 2005) en torno a ser sujetos activos que participan y se apropian de la educación que reciben.

5.4 El Escenario de la Investigación

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2023, en un instituto politécnico con al menos tres orientaciones técnico tecnológicas de bachillerato, que funciona en tres turnos y cuya población estudiantil es de aluvión, lo que significa que procede de diversas zonas de Montevideo.

De manera previa al contacto con los estudiantes se realizaron contactos con el equipo de dirección del centro educativo, a los efectos de acordar las condiciones de mi permanencia en el centro, los espacios que se requerían para el proceso de investigación. En ese marco me puse a disposición a los efectos de participar en salas docentes en caso de estimarlo necesario y pertinente el equipo de dirección con el interés de informar, dar a conocer la propuesta y recoger perspectivas de esos actores institucionales. En el marco de los aspectos éticos vinculados al consentimiento identifiqué que todas las estudiantes con las que se trabajó eran mayores de edad por lo que no fue necesario pensar en entrevistas previas con sus adultos de referencia. Las participantes no fueron seleccionadas, con criterios de edad y sexo sino que se trabajó con el total de estudiantes sordas inscriptos en el año en que se desarrolló el trabajo de campo, ampliándolo además a aquellas que cursaron el año anterior en ese centro educativo. El contacto directo con las estudiantes fue mediado por las intérpretes quienes luego de recibir la información establecieron el mismo. Teniendo en cuenta que mi interés es conocer las trayectorias escolares de los estudiantes sordos de educación media técnica en los momentos de acceso, permanencia y egreso, me interesó contactar también a través de las intérpretes a estudiantes que egresaron el año anterior así como estudiantes que se desvincularon de ese centro educativo, aunque no necesariamente de la DGETP en el año anterior o durante el año del trabajo de campo. Esto permitió ahondar en la comprensión del modo en que se establece o estableció el vínculo con la institución educativa, las relaciones con el proyecto educativo, la construcción identitaria de los estudiantes en cualquiera de los

momentos de su trayectoria.

Para la etapa de concreción de los encuentros con las estudiantes, trabajé en el diseño de un cuestionario que se presentó mediado por las intérpretes. Se les ofreció la posibilidad de enviar la respuesta en video de forma tal que el formato fuera respetuoso de la identidad lingüística de los participantes. Luego del trabajo con el cuestionario, se realizó una entrevista semidirigida con cada participante para profundizar y avanzar en la construcción de sentidos en torno a los ítems que se contemplan en el cuestionario.

En un primer momento del diseño de los instrumentos (hoja de información, hoja de consentimiento, cuestionario) la propuesta se centró en que los participantes pudieran responder las entrevistas en LSU siendo las mismas registradas en video como forma de abrir el juego a la forma de textualidad diferida que por otro lado incorpora aspectos como la presentación corporal, los gestos y expresiones faciales de quien es entrevistado. Estos aspectos se pierden en el registro de la escritura o en el registro de audio donde solamente se capta la traducción de la intérprete. Sin perjuicio de lo previsto, en el trabajo de campo, las estudiantes optaron porque la respuesta fuera una conversación con su intérprete, que fue grabada en audio, procurando desde su postura facilitarme el trabajo posterior que debería hacer luego con la intérprete para comprender el registro en video. Tampoco valoraron necesario responder el cuestionario diseñado que se llevaron impreso y con código qr donde se encontraba la explicación en LSU. Si bien mi objetivo era darles la posibilidad de acceder a toda la información previamente, anticipar los temas, darles tiempo de revisar las preguntas guía, el cuestionario operó en los intercambios como una pauta de entrevista que usamos como apoyo durante la conversación, para profundizar temas, recordar aspectos no mencionados, ordenar el discurso cronológicamente. Solamente una de las estudiantes respondió la pauta del cuestionario en su casa, decidiendo hacerlo en español escrito, lo cual también resulta relevante para el análisis. Estimo que el contexto escolar con una fuerte impronta escrituro céntrica y que la

estudiante mencionó en su entrevista como un desafío en su relación con la L2 pudo condicionar de algún modo esa respuesta.

Al cierre del proceso se esperaba propiciar un espacio grupal en el que los participantes pudieran intercambiar sobre su experiencia de participación en la investigación. Sin embargo por motivos vinculados al momento del año lectivo donde las estudiantes estaban con múltiples entregas y pruebas parciales se desestimó esta estrategia por valorar las dificultades de coordinación, tiempo y coincidencia para participar. De todos modos, al inicio del trabajo de campo se dió una instancia de entrevista grupal no prevista desde lo planificado con tres de las cinco estudiantes que participaron de la investigación.

Asimismo, en el momento de aprobarse el informe de investigación me interesa particularmente generar una instancia en la medida que sus tiempos lo permitan con las participantes a efectos de abrir un espacio de validación intersubjetiva del conocimiento en producción que se trasladará al momento de la presentación de los resultados. Prefiero pensarlo como dispositivo que propicie las condiciones para la reflexión sobre la propia experiencia y no como una devolución. La posición epistemológica que pretendo sostener supone entender el conocimiento no como algo a extraer del objeto, y eventualmente mostrarle o devolverle con miras a que lo identifique sino más bien como una construcción intersubjetiva en el marco de relaciones sujeto-sujeto, y que necesita de los espacios de validación para avanzar en una línea de sentido consistente con la experiencia del otro; no se trata de buscar iluminarle para que encuentre su experiencia.

Para este trabajo he puesto el foco en la órbita de la educación media superior obligatoria por tratarse de un momento de las trayectorias escolares identificada como problemática en sí misma, que cruza elementos como el pasaje interciclo de la educación básica a la media superior con características muy diferentes, la adolescencia como momento evolutivo, los procesos de subjetivación y de construcción y validación

identitaria a partir de la identificación con los pares.

Fueron involucradas en el proceso 5 estudiantes sordas que cursaron en el mencionado centro de estudios durante 2022 o 2023, un estudiante oyente, un docente, y el equipo de gestión del centro educativo a través de varios de sus integrantes. Asimismo participaron de manera indirecta algunos estudiantes oyentes del grupo de egreso de una de las estudiantes sordas, la madre de una de las estudiantes en un momento de cierre del año lectivo, y el resto de docentes del grupo de egreso que estuvo en la instancia de evaluación y defensa del proyecto de egreso presentado por el grupo de una de las estudiantes y sus compañeros oyentes.

5.5 El Análisis de Contenido: Categorías teóricas y Categorías emergentes

Para la etapa de procesamiento de los datos construidos la técnica utilizada es la del análisis de contenido o análisis temático de contenido. El mismo ha sido caracterizado por Braun y Clarke (2006) como una técnica al servicio de la interpretación y análisis, con algunas características definidas: es sistemático, es exhaustivo, es contextual. Lo que da fundamento a la interpretación de los datos es precisamente el contexto de la situación y el prisma conceptual desde el cual se interpreta.

Trabajé en primera instancia en el establecimiento de categorías sostenidas en el referencial teórico desarrollado como marco de comprensión, y por otro lado consideré categorías emergentes del discurso de los participantes de la investigación que por repetición en las distintas entrevistas parecía relevante incorporar. El recurso a incorporar categorías emergentes se apoya en los desarrollos de Glasser y Strauss (1967) en su trabajo sobre la construcción de Teoría Fundamentada que en un movimiento inductivo busca dar soporte a los análisis a partir de líneas de sentido que aparecen en el campo. Para la organización de la información, y la codificación me apoyé en el uso del programa Atlas- ti. El uso de esta herramienta me permitió dar un orden más rápidamente mediante

el proceso de codificación a las unidades de registro o fragmentos de texto que resulta pertinente considerar dentro de cada categoría para saturar teóricamente así como para ejemplificar desde lo empírico lo que se pretende comprender. En la lógica de ser consecuente con una posición dialógica probablemente hubiera construido la etapa del análisis y el referencial teórico con carácter intertextual, sin embargo por razones de adecuación al formato académico propuesto para la entrega del trabajo, el análisis ha quedado desarrollado como un aparte en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Del análisis de las entrevistas grupales e individuales, la observación de espacios formales e informales de interacción de las estudiantes (entre sí y con sus pares y docentes) y la valoración de documentos y registros institucionales, ha sido posible identificar conexiones con las referencias teóricas que se exploraron en los capítulos anteriores, así como recuperar líneas de sentido emergentes del campo. Este análisis me ha permitido considerar algunas ideas respecto a posibilidades organizacionales de mejora, comprensión de la vivencia de las estudiantes y su experiencia en el tránsito por la educación media técnica.

En el transcurso del trabajo se profundizó de acuerdo a lo previsto en los objetivos en aspectos vinculados a la vivencia de las estudiantes en lo que respecta a las relaciones con sus pares y docentes, a las experiencias de exclusión/segregación en sus recorridos, así como las relaciones de estas vivencias con la identidad, y a lo que en el referencial teórico desarrollé como dolor moral de identidad, necesidad moral de reconocimiento y exigencia política de reconocimiento, la producción de procesos de segregación a la interna del centro educativo referenciados con anterioridad en el capítulo teórico articulado en torno a los desarrollos de Honneth y Taylor.

A lo largo de distintos apartados de este capítulo procuro retomar la propuesta de Devereaux (1967:70) en el sentido de tratar de recuperar mis reacciones contratransferenciales como una herramienta analítica de interés.

6.1 Aspectos Generales de las Trayectorias Escolares Previas y el Acceso

De las cinco estudiantes sordas que participaron de distintas instancias de entrevistas grupales e individuales, identifiqué que cuatro de ellas tuvieron una trayectoria escolar previa de pasaje por escuela primaria para estudiantes sordos con escolaridad doble horario, pasando luego por liceo de educación básica para estudiantes sordos. Una de ellas realizó un pasaje por

una institución privada hasta el ingreso a la DGETP, en tanto otra de las estudiantes tuvo un pasaje por el liceo de bachillerato donde cursó dos años ingresando con un rezago importante en cuanto a la edad cronológica esperada.

Respecto del momento del acceso, que se presenta como un mojón habitual a considerar desde el punto de vista teórico en los desarrollos respecto de las trayectorias escolares, me detuve con las estudiantes en considerar el modo en que decidieron inscribirse o las motivaciones encontradas para el ingreso a bachillerato en la DGETP. Sobre este punto, aparecen menciones a que existía interés por aprender administración, ya sea por identificarlo como una opción de inserción al mercado laboral, por modelos identificatorios familiares o referencias de otros estudiantes sordos o familias de los mismos respecto de que en ese instituto en particular se contaba con intérpretes. Hay que mencionar que desde el punto de vista formal no es este el único instituto de la Dirección de Educación Técnico Profesional donde se cuenta con intérpretes, no solo por las disposiciones legales que obligan a contar con ellos, sino porque en el dispositivo organizacional de designación de horas, el intérprete se asocia al estudiante, su horario, curso y se radica en un centro educativo. La identificación de este instituto como un lugar donde es posible para los estudiantes sordos acceder se sostiene de acuerdo a lo que surge de las entrevistas en las experiencias previas de otros estudiantes que han transitado por ese centro.

El sistema de asignación de intérpretes -de acuerdo al discurso de algunos actores institucionales y en planteos realizados por las estudiantes-, ha evidenciado traer aparejadas dificultades en algunas situaciones como por ejemplo, cuando se da un cambio de centro educativo del estudiante, y ya se ha iniciado el año lectivo que no permite la movilidad del intérprete de manera rápida y que son aspectos en los que se valora la necesidad de repensar procesos y diseño del dispositivo. Así por ejemplo, si un intérprete toma sus horas asociadas a un estudiante y turno en un instituto, al cambiarse éste de centro educativo debería renunciar para que el paquete de horas asociado a ese estudiante sea puesto a elección nuevamente.

Eventualmente en localidades donde los centros educativos son cercanos esto podría resolverse con articulaciones desde la coordinación que efectivamente se implementan. En este sentido se generó de 2020 en adelante un procedimiento que busca hacer efectivo el derecho de los estudiantes sordos a contar con intérpretes en el momento de la inscripción a los cursos, así como el relevamiento en el momento de solicitud de agenda para inscripción respecto de la necesidad de contar con intérprete. Esto permite contar en la instancia en que el estudiante concurre a llevar la documentación con la presencia de intérprete y dejar una vez formalizada la inscripción registrada la necesidad de asignación de intérprete para los cursos, con registro en el sistema de bedelía.

Retomando las expresiones de las estudiantes en una primera entrevista grupal mencionan por ejemplo: *“Yo por qué decidí estudiar acá en la UTU administración, porque antes estaba estudiando en el liceo y me encantaba mucho el español, la escritura y los números. Entonces, yo soñaba que quería estudiar administración (y un profesor le) recomendó que fuera a la utu de administración. Y yo le dije por qué? y me dice porque acá se enfocan bien en el estudio de administración y en el liceo no, no tiene nada que ver capaz con la carrera que tú quieres hacer. Y gracias a la recomendación que me dio él me vine a inscribir acá”.* (E1) Se muestra aquí la incidencia en la decisión de pasaje a la DGETP de una referencia docente pero también del componente tecnológico y de vínculo profesionalizante con el campo laboral futuro.

“Bueno, lo mismo que ya explicó antes parecido ella. empecé a estudiar administración porque xx (en alusión a un familiar) trabaja en oficina y a mi me gusto me interesó, y yo quería trabajar de lo mismo y estudiar eso. Entonces empecé a estudiar administración acá” (E2).

“En realidad ella no sabía en que inscribirse y su madre le recomendó que se inscribiera en administracion. Ella no sabía qué orientación seguir, no le gustaba ni artístico, ni humanístico, ni científico (en el liceo) entonces su mamá le recomendó que hiciera administración y ella decidió anotarse allí”. (E3: en este fragmento se aprecia claramente la

forma diferente que adquieren las expresiones de las estudiantes de acuerdo a la/s intérpretes que trabajan en la situación. Mientras que en los dos primeros párrafos, el discurso se traslada en primera persona, en cambio en este último fragmento el uso de la tercera persona es lo que resalta como diferencial).

“Me anote por la web, reservé la fecha para anotarme, me dieron la hora y el día y yo fui junto con mi madre y mi hermano, y había intérprete y entonces ahí hice todos los trámites hablamos todo lo que teníamos que hablar” (E4). Esta presencia del intérprete en el momento de la inscripción ha podido efectivizarse a partir de 2022 con la incorporación a las preguntas que se realizan en el momento de solicitud de agenda web de si el estudiante va a requerir la presencia de intérprete. En muchos casos, con anterioridad a esta modificación los estudiantes no concurrían el día de la inscripción sino que lo hacía algún referente familiar, pero se instalaba a priori una barrera para el vínculo a construir con la institución educativa. En el marco de las estrategias de acompañamiento previstas en el SPTE, la bienvenida y el acogimiento de la institución desde el primer contacto son en sí mismas formas de iniciar las referencias acompañante-acompañado.

6.2 La Permanencia, las Experiencias Vinculares, los Aprendizajes

En lo que respecta al mojón siguiente marcado por el recorrido y la permanencia en vínculo con la institución, y desde el punto de vista de lo que han sido los itinerarios singulares de estas estudiantes, se evidencian recorridos que -al menos en el curso de la educación media superior- se alejan de las trayectorias teóricas propuestas por el sistema educativo a través de sus mallas curriculares, planes y programas.

Del relato de las estudiantes en las entrevistas, así como de la evidencia documentada en los registros institucionales (escolaridades y boletines de calificaciones anuales), se visualiza que un año curricular en general demandó en tiempo cronológico dos o más años de cursada e incluso pasajes intermedios por otros centros educativos o cursados a doble turno de

dos ciclos en simultáneo. Solamente una de las estudiantes logró acompañar la trayectoria teórica, cumpliendo con los tiempos previstos para el egreso, siendo además referenciada por sus docentes como una excelente estudiante tanto desde el punto de vista de su desempeño académico como desde la dedicación y esfuerzo que denota su trayectoria. Por otro lado, el itinerario más extenso fue de 8 años para la culminación de un ciclo cuya trayectoria esperada es de 3 años. El recorrido más extenso es también el de la estudiante de mayor edad en tanto que la que se ajusta a la trayectoria esperada coincide también en lo que refiere a los tiempos cronológicos con lo esperado para los ciclos de primaria y educación básica.

Lo expresado se refleja en algunos fragmentos de las entrevistas en los que las estudiantes dan cuenta de cómo han sido esos recorridos:

“En 2021 comencé primero de bachillerato. Y ahora estoy en segundo (en 2023). Creo que hay materias que voy a dejar para cursar junto con las de tercero el año que viene”(E2),

“2016 hasta 2022 cursó ahí. Tuvo que cursar materias un par de veces de administración”.

“Ahora está en tercer año pero en 2019 empezó primero.” (en este punto el discurso en tercera persona coincide con expresiones de la intérprete que participó de la entrevista)(E3).

En cuanto a los desempeños académicos no se evidencian mayores problemas como reiteradas reprobaciones de asignaturas sea por re- cursado, exámenes, salvo en asignaturas que en general presentan dificultades importantes para la mayoría de los estudiantes como contabilidad y matemática. En cambio hay buenas calificaciones cuando se logra aprobar una materia y en general se logra mediante cursado y exoneración por cumplir con la calificación mínima requerida para ellos, siendo muy pocas las instancias de examen, evidenciando que en algunos casos la opción ante la eventualidad de rendir examen termina siendo recurrir la asignatura.

6.3 La experiencia subjetiva:

En el discurso de las estudiantes fue posible identificar algunas referencias que pueden en primera instancia resultar ambivalentes en cuanto a la experiencia subjetiva respecto de su tránsito por la educación media técnica.

Una de las herramientas utilizadas en el cuestionario cuyo diseño he detallado en el capítulo metodológico fue la de solicitar que las estudiantes asignaran un puntaje del 1 a 10 a su experiencia. En general asignaron un 8 o un 9 (excepto una de las estudiantes que indica 6 coincidiendo con aquella que se niega a referirse a sus experiencias con docentes y que prefiere no hablar tampoco de posibles situaciones de discriminación). Cuando nos detenemos en lo que sienten respecto a su proceso que aparece caracterizado por ellas mismas como de adaptación, y la pregunta por vivencias de discriminación, en general la primera respuesta niega haber pasado esas experiencias, sin perjuicio de lo cual en algunos casos a continuación relatan situaciones que parecen dar cuenta de que si existieron e incluso cuando se indaga en como se sintieron dan cuenta de que fueron vividas como tales y posiblemente minimizadas por ellas mismas.

En el escenario de las observaciones realizadas en momentos informales dentro del centro educativo, como los espacios de recreo u horas libres, es notoria la segregación de las tres estudiantes sordas que cursaron en 2023, que a pesar de no pertenecer a los mismos grupos de clase se encuentran en un espacio del pasillo, para el uso de ese tiempo de interacción. En el mismo sentido me fue posible observarlas interactuando con sus intérpretes pero salvo en una o dos ocasiones de las reiteradas visitas al centro educativo en grupos pequeños con otros estudiantes oyentes. En general esto último se observaba en el caso de una de las estudiantes que integraba el grupo de elaboración del proyecto de egreso en ese año en un grupo con estudiantes oyentes.

Procurando incorporar la vivencia que tuve como investigadora y los aspectos contratransferenciales (Devereux, 1967) al análisis les conté cómo me sentía cuando se establecieron diálogos entre ellas, sin presencia del intérprete y que yo no lograba comprender. Sus sonrisas al recibir el relato y validar la experiencia explícitamente me dieron una referencia clara de cómo es esa vivencia, difícil de transmitir pero que se vincula a percibirse en inferioridad de condiciones para afrontar una situación, vivenciar la dependencia de un otro como única salida para comunicar un punto de vista, sentirse aislado “como en una campana de cristal” en relación a lo que ocurre alrededor que podía yo apreciar e incluso esforzarme en comprender por otros indicios o aspectos del contexto pero que no daban cuenta de lo que en su diálogo ocurría.

6.3.1 El dolor moral de identidad y la vivencia de discriminación

Este punto que se desarrolla a continuación es central en la consideración para este trabajo porque articula aspectos importantes en torno al sentido del reconocimiento y las vivencias de menosprecio con las consecuencias analizadas en el apartado teórico, de dolor moral de identidad, desposesión de derechos, exclusión social. Es relevante para mi en este punto poder evidenciar desde el discurso de las estudiantes entrevistadas esa experiencia. *“No hay igualdad. Entre oyente y sordo y eso nos duele y nos gustaría que al futuro tuviéramos una buena educación.”*(E1). Es notorio que su percepción es que aún no accede a una educación de calidad más allá de que valora la posibilidad de cursar como deja ver en otros fragmentos de la entrevista. Como expresé en el marco de referencia teórico y al detenerme a describir los movimientos institucionales en la ANEP y en particular en la DGETP esta vivencia es clara evidencia de que para asegurar procesos inclusivos no basta con la enunciación de normas, de principios rectores o de buenas intenciones sino que se requiere no reproducir en las prácticas pedagógicas e institucionales formas de segregación o trato desigual que son experimentadas en los cuerpos que va aglutinando el dispositivo escolar.

Con respecto a lo que piensan respecto a los intercambios con sus pares su valoración o explicación es que *“no tenían experiencia de tener una compañera sorda y entonces algunos yo los conocía y algunos se reían, y entonces yo me quedaba ahí sin poder participar”*.

Consultada una de ellas por su reacción en esas situaciones manifestó: *“como...no es ofenderme, pero como que ellos se reían y no sabía yo de que, si de mí o qué, entonces como que a veces les decía de qué se ríen. Y me hablaban y entonces yo les decía...no pero porque te reís y me decían...sí, me estoy riendo y me quedaba ahí”*. (E. 2)

“Nosotros nos comparamos con los oyentes y nos sentimos muy por debajo de ellos, nosotros queremos la igualdad, queremos accesibilidad, queremos facilidad para nosotros.” (E 3 en entrevista grupal).

“Cuando entro al mundo oyente me doy cuenta de las limitaciones que enfrento. Siento, que no siempre puedo alcanzar los mismos logros que los demás. A pesar de esto, estoy enfrentando los desafíos y adaptándome al mundo oyente (E1).

La inferioridad de condiciones en las que se sienten se expresa en: *“Siento que mis compañeros están escalando la montaña a punto de alcanzar sus metas mientras yo estoy quedándome rezagada, atrás, porque ellos y yo no tenemos el mismo nivel de aprendizaje y desarrollo. Ellos avanzan más rápido que yo.”* (E1). Me resultó llamativo que esta vivencia la trajo la única estudiante cuyo itinerario se ajusta a la trayectoria teórica.

La comparación o referencia que permite valorar o situar su identidad en general se evidencia por contraste con relación con lo que dicen de los estudiantes oyentes: *“Los oyentes, la educación de ellos está más avanzada y nosotros venimos un poco más atrás.. nosotros necesitamos practicar más la lectura, la escritura, la mayoría de las personas sordas no saben escribir bien y leer. Es como una barrera. si tenemos, la comunicación en LSU pero al leer y escribir a veces se complica.”* (E4)

Estas condicionantes con las que se encuentran, también como resultado de aspectos organizacionales terminaba teniendo repercusiones en las dinámicas de grupo de trabajo, afectando las relaciones con sus pares. Dado que esas relaciones muchas veces se dan a los efectos de trabajos de grupo a realizar, tienen consecuencias en los aprendizajes y la evaluación: *“por dos meses yo no tuve intérprete, y yo les explicaba que yo estaba esperando que llegara el intérprete para poder comunicarse con ellos mucho mejor. Luego ellos me echaron del grupo, y luego me sumé a otro grupo. Pero bueno... decidí no darles importancia y no darle mayor...”*(hace silencio (E2). Esta consideración es la que expresa más claramente la exclusión recibida en los grupos de pares. Mi reflexión como investigadora en este punto se coloca en torno al papel que tienen los referentes educativos en el encuadre y en impedir que este tipo de situaciones se perpetúen en el tiempo. Es una de las recomendaciones de índole pedagógica que retomaré en el capítulo 7 de cierre y proyecciones. Aparece también la vivencia de soledad: *cuando yo empecé por primera vez como que yo nunca había estado con chicos oyentes, entonces ahí como que yo me sentía sola, no tenía amigos, después fui avanzando de a poco pero me sentía sola. Después, con el tiempo, bueno, algunos, como que algunos compañeros no se acercaban a mi y otros sí y también los profesores como que se referían mucho al intérprete y como que no, no...no tenía mucha relación”. “los oyentes también tenían miedo de los sordos, no me decían algo, le decían primero al intérprete para después decirle a la persona sorda, ellos no conocen que la lengua de señas es natural para nosotros los sordos y fue difícil.” (E2). “Como en realidad yo sentía que les molestaba de repente tener una persona sorda y ta, yo me sentía más sola, como que me dejaban sola. después si como que en los años siguientes me fui adaptando y sintiendo mejor” (E2).*

En estos fragmentos seleccionados de lo que menciona esta estudiante se visualiza nuevamente esta idea de que la adaptación tal como la traen ellas en su discurso, queda colocada en la persona sorda, su iniciativa, su capacidad de integración. Refiere que nunca había estado antes con oyentes en un espacio educativo. Esto me conecta con la ambivalencia

de valoración que me genera la idea de que hayan transitado por propuestas educativas para sordos (en grupos de sordos) y cómo impacta luego la experiencia de apertura al encuentro intercultural. Me interpela en la reflexión en este punto en los efectos impensados que puede generar un dispositivo que al tiempo que atiende la singularidad, si se convierte en propuesta exclusiva o un espacio cerrado genera en su impacto simbólico ese aislamiento o segregación de la que hablé antes en el referencial teórico.

Por su parte uno de los estudiantes oyentes del grupo refiere en este punto que:

“Ella te dice siento que estoy de florero, siento que estoy pintada te dice, explícitamente y no te queda otra que pedirle perdón. Pero ella también entiende que no es porque nosotros queramos a veces. Hay veces que le decimos que cuando no tenemos intérprete y tenemos que trabajar muy rápido le decimos, mirá, no lo tomes a mal pero si querés podés irte porque no se lo digo en el sentido de tipo brusco...no de esta demás sino de no vas a entender, entonces, antes que hacerte perder el tiempo acá, porque ella está sentada con nosotros y arranca, y la ves y tipo que está así (hace un gesto de aburrimiento) porque no entiende. Y no nos enojamos, nosotros ya sabemos, nos miramos entre los tres y nos decimos la estamos haciendo perder el tiempo porque nosotros estamos yendo a un ritmo que ella no puede” (relato de estudiante oyente que comparte grupo de egreso con una de las estudiantes).” (EO1). Alude también en el mismo sentido a que la estudiante manifiesta que se siente mal porque siente que no colabora, y que ellos tratan de transmitirle que entienden que no es a propósito y que no se debe a que no esté involucrada con la tarea sino a que simplemente no puede hacerlo

Este relato fue bastante fuerte para mí porque me impactó como una situación de discriminación (más allá de las aparentes buenas intenciones que transmiten discursivamente los estudiantes oyentes). Mientras lo escuchaba necesité poner entre paréntesis lo que estaba experimentando para dejar venir el relato tal como quería expresarlo el entrevistado, y esforzarme porque las preguntas realizadas e incluso mis expresiones faciales no dejaran ver esa sensación desagradable. Siento que de lo que surge de su discurso, termina depositada la

dificultad igualmente en la estudiante sorda, al decir que es ella la que no va a entender, ella la que va a perder el tiempo si se queda, que son ellos (oyentes) los que no se van a enojar. Sin embargo, al apelar a las referencias realizadas por la estudiante sorda, este tipo de situaciones en el caso de ella no son planteadas como vivencias significativas de exclusión. Entiendo sin embargo que esa ausencia de alusión a situaciones como la mencionada no tiene por qué significar que no se hayan presentado, o que la vivencia de la estudiante no haya estado signada por la experiencia de ser dejado de lado, o fuera. Si se observa el discurso del estudiante oyente, el mismo parece transmitir que la estudiante siente y manifiesta con ellos que “está como un florero”.

Es posible que para que este tipo de experiencias emergiera con más claridad en el relato de las estudiantes hubiera sido necesario profundizar el vínculo con mayor tiempo de trabajo de campo, o bien trasladando las interacciones a espacios fuera del contexto escolar. Por motivos asociados a los tiempos curriculares del año lectivo que cursan en la educación media y especialmente en este caso debido a que están en un momento que suele vivirse con mucha presión por parte de todos los estudiantes en egreso que es el momento de elaboración del proyecto, no fue posible lograr mayor cantidad de encuentros que permitieran profundizar estos puntos.

6.3.2 El esfuerzo, la dificultad, el desafío, la adaptación, la transformación. Categorías emergentes

Una de las dimensiones que atraviesa todas las entrevistas tiene que ver con la experiencia de que sobre la base de esa inferioridad de condiciones o desigualdad de partida que expuse antes, en su recorrido sienten que son elementos constantes la dificultad, el esfuerzo, el desafío, la adaptación. Así refieren por ejemplo:

“Pero me tengo que esforzar mucho, es un desafío” (E5) en relación a que a pesar de haber egresado del bachillerato y encontrarse estudiando una carrera terciaria la vivencia sigue siendo de esfuerzo.

“Nosotros, nuestra identidad es lo que nos encantaría es poder aprender más y mi voluntad es esa, esforzarme y poder leer y comprender bien la escritura, es muy desafiante, muy difícil para mí, no es fácil pero por eso yo antes te lo dije estamos en el mundo oyente, no estamos en el mundo sordo entonces son muy diferentes estos dos.” (E1). Esta expresión que ubica de modo claramente diferenciado una diferencia entre dos mundos, recupera de manera concreta la experiencia de Wog o Sharb que referencia previamente en el referencial teórico, especialmente teniendo en cuenta su presencia como sujetos marcados en el espacio educativo, y cómo se relaciona esta experiencia con las relaciones que luego establecen con el español como segunda lengua y que opera como llave para la permanencia en el sistema:

“Yo tengo que esforzarme para escribir español. Es un momento desafiante para mí. Yo pensé que era algo fácil pero no. A pesar de esto estoy enfrentando desafíos y adaptándome al mundo oyente.” (E2)

En este punto se hace presente de modo manifiesto lo relativo a la cultura escriturocéntrica del sistema educativo que supone para estas estudiantes una particular relación con el español escrito como lengua organizadora del espacio educativo. Queda interpelado el uso que en el dispositivo propuesto en la DGETP se da a la LS que parece operar como un recurso didáctico para la enseñanza poniendo el foco en aquello a enseñar y

dejando en segundo plano al menos en lo que respecta a la identidad, la centralidad del estudiante propuesta en los lineamientos de política educativa.

“El liceo estaba más adaptado para los sordos...eh...eran cosas fáciles, como que no y entonces yo pensé que acá iba a ser lo mismo pero no. Es integrado con oyentes , y agrega español y en el liceo no, español lo teníamos adaptado a la lengua de señas y como que era lo mismo que en la escuela.”

Respecto de las evaluaciones cuando quise conocer cómo era la experiencia me comenta una de las estudiantes que cuando no lograba una calificación de exoneración se iba a *“ examen escrito siempre, más de 6 aprobaba, menos de 6, 5 pasaba a oral y dice que oral nunca tuve . nunca tuve que dar un oral, era solo escrito” (E4)*. La evaluación durante el año en pruebas escritas y la modalidad de examen escrito es la norma en este espacio educativo, lo que marca la necesidad de reflexionar en torno a las posibilidades y aspectos, que valoran los docentes así como en torno al uso de otras estrategias de evaluación que consideren modalidades distintas de producción y expresión del conocimiento. El derecho a ser evaluadas en su lengua es una línea a retomar en las consideraciones de mejora en los procesos institucionales, didáctico/pedagógicos desde una perspectiva de reconocimiento identitario como la que sostiene este trabajo.

En otro orden de cosas, -vinculado siempre a estas categorías emergentes del campo-, algo que me resultó impactante es además como en un caso se visualiza lo transformador para la estudiante y su modo de ser y estar en el mundo de esas situaciones que le exigieron según su relato colocar una intención personal expresa para permanecer en la institución. Una de ellas lo trae como una situación con una carga positiva en el sentido de que la transformación según menciona la hizo posicionarse distinto en las relaciones con sus pares. De todos modos me interesa retomar esta idea trabajada con anterioridad de que la carga de revertir la situación queda siempre depositada, implícita o explícitamente en la persona sorda. A continuación detallo como lo explica:

“Tenía la oportunidad de enfrentar barreras comunicativas pudiendo interactuar con mis compañeros y profesores. Literalmente era una persona tímida pero en la experiencia de la UTU me transformó todo. Tuve la valentía de comunicarme con ellos sin depender de un intérprete lo que me permitió aprender mucho sobre la administración, y mejorar mis habilidades y conocimientos. Esta experiencia me transformó en una persona muy responsable y entusiasta, y gracias a dios por haber tenido muy buenos compañeros en clase.” (E2).

6.4 Aspectos Organizacionales que obturan procesos

Cuando me detengo en algunos fragmentos de las distintas entrevistas aparecen de manera resaltada algunas situaciones que entiendo vinculadas a aspectos de la gestión organizacional que se evidencian para ellas como algo a resolver, o que suponen barreras para una participación efectiva de las estudiantes en el espacio educativo.

“Acá en esta institución no hay suplente de intérpretes, entonces a veces si el intérprete falta, nosotros quedamos con una barrera porque en la clase por ejemplo el docente viene. Por ejemplo: el docente si llega a faltar el oyente y el sordo pierden la clase los dos pero si llega a venir el profesor y el intérprete falta eso es una doble pérdida de clase para nosotros entonces necesitamos suplentes de intérpretes. Ya se pidió acá pero ta, no se ha podido lograr eso por ahora”. (E 2).

“Esa es una barrera, la falta del intérprete, que no haya suplentes que puedan cubrir cuando un intérprete falta porque por ejemplo no hay un intérprete y nos quedamos sin clase. Nosotros nos comparamos con los oyentes y nos sentimos muy por debajo de ellos, nosotros queremos la igualdad, queremos accesibilidad queremos facilidad para nosotros. yo creo que si el intérprete no está el docente debería hablar algo básico en lengua de señas para poder comunicarnos más con el docente.” (E3) En este aspecto aparece una diferencia de criterios entre dos de las estudiantes que participan de una de las entrevistas grupales ya que mientras una enuncia esta necesidad de que los docentes tengan conocimientos de LSU para poder

comunicarse de todos modos, en ausencia del intérprete, otra entiende que *“no se puede obligar a que aprendan LSU, y que si sería lo ideal pero es muy difícil que suceda y que sería mejor tener garantizado que haya intérpretes a tiempo”* (E1).

En otro de los casos la intérprete traslada que si bien la estudiante en años anteriores tenía una asistencia completa, *“en algunos meses la intérprete faltaba y ella perdía la información, y ella le avisaba para saber si podía cambiar de intérprete, y hablaba con dirección para ver si podía cambiar, porque faltaba reiteradamente, en reiteradas ocasiones y consultó para cambiar. Le dijeron que en realidad no, que era esa la asignada para ese año y hubo muchos momentos que ella se perdió de muchas clases”*. Alude a la trayectoria de la (E4). En este punto cabe retomar lo referido más arriba respecto de las dificultades que plantea el dispositivo de designación.

En el mismo sentido pero específicamente con respecto al acceso al servicio de intérpretes de manera oportuna la valoración de las estudiantes es que:

“La elección de horas ha sido y son siempre tarde, entonces cuando llegamos a clase no hay intérprete, ellos llegan tarde porque la elección se realiza luego. Yo creo que lo fundamental es que los sordos si o si el primer día deben tener un intérprete siempre, si o si. Siempre en cualquier lugar educativo, para mi es una recomendación que quiero hacer.” (E1)

También desde la perspectiva de un estudiante oyente con el que dialogué sobre este punto, se mencionó la necesidad de asegurar que se cuente con intérprete disponible para los espacios de trabajo colectivo extra áulico, como las reuniones de grupo para armado del proyecto de egreso. Esto lo enmarca en un planteo más amplio vinculado a que ese tiempo no está considerado en el tiempo de clase y de este modo se complejiza el trabajo presencial por las actividades laborales o de otro tipo de los estudiantes, así como para el efectivo acompañamiento de los docentes en ello.

“Nosotros que estamos haciendo proyecto y que estamos con una compañera sorda muchas veces que estamos trabajando con ella la comunicación, el tema de no poder hablar

fluidamente te tranca mucho y es mucho más demorado y que los conceptos el tema de hablar con ella, conceptos que no quedan claros, o sea en clase o tener otra persona que te está diciendo algo, te complica que cuando vos le estas explicando eso ya no lo entiende porque se lo dijeron de otra forma. Entonces esa comunicación es bastante complicada y más cuando tenes que estás trabajando apurado, estás trabajando rápido que tenes entregas a corto plazo ahí es cuando realmente se nota la falta en la comunicación.” (EO). En cambio, profundizando en la conversación manifestó que estas complejidades no las nota tanto cuando las interacciones son más coloquiales o informales. Sin perjuicio de ello aparece que esto sería atribuible a las características personales de la persona sorda, en tanto se muestre con más intención de interacción o sea más introvertida.

Al centrarse nuevamente en el proceso de elaboración del proyecto refiere que *“las horas libres que tenemos, que por ahí nos falta un profesor son oro porque en ese momento vos tenés la intérprete o la intérprete de onda te dice mirá tengo quince minutitos después de clase me puedo quedar. Eso es oro porque no tenés una instancia de que te den una intérprete, o sea no la tenés en realidad. No es como que la intérprete tenga asignada una o dos horas semanales para proyecto y eso se nota mucho. O sea no lo nota el que está trabajando solo con oyentes, pero cuando tenés una persona sorda en el grupo y no tenés un intérprete lo notás un montón porque no te podés comunicar casi, porque vos estás acá, somos tres personas oyentes y una persona sorda. nosotros estamos hablando rápido como por ahí nos sentamos a trabajar y queremos sacarlo rápido.”* (EO)

A lo largo del análisis fui apreciando que la manera en que se sortean las dificultades parecen desplegarse en movimientos personales bien sea de las estudiantes para integrarse o adaptarse como lo refieren, de las intérpretes cuando “de onda” se quedan más tiempo, o acompañan instancias no previstas, de los compañeros de clase o subgrupo cuando propician maneras de facilitar la comunicación, pero no surgen estrategias institucionales específicas. En entrevista con EO menciona por ejemplo que cuando seleccionaron tema del proyecto de

egreso y E1 estaba en el grupo, trataron de seleccionar el tema propuesto por ella que se vinculaba a la comunidad sorda, y a la reflexión sobre la inclusión social. Valoraron que además fue un aprendizaje para ellos que pudieron conocer y desmontar prejuicios, o pensar en cosas que no se planteaban antes, y vivir experiencias de acercamiento a la comunidad que no habían imaginado.

Por otro lado me cuenta respecto de algunas estrategias que han probado como paliativos de esta carencia de intérpretes usando la tecnología, que sin embargo no valora como efectiva para que el diálogo y el intercambio pueda darse. *“Hay una aplicación que ella usa que es para que escuche lo que se dice y lo transfiere a texto. Y no agarra todo lo que vos decis, o lo agarra pero entre que vos lo decis, la aplicación lo agarra y ella lo lee ya estás en otro tema. y a ella se le complica pila. Ahora si estás con intérprete estás hablando , el intérprete está acá, ella quiere hacer un aporte te lo dice y ahí la comunicación es totalmente normal, no hay ninguna traba.”(EO).*

6.5 Relaciones con docentes: el derecho a la educación de calidad y la exigencia política de reconocimiento

Cuando en las entrevistas se consulta a las estudiantes respecto de cómo valoran las actitudes y las formas de trabajo de sus docentes a lo largo del recorrido del bachillerato expresaron: *“Esperaba del curso que los profesores nos proporcionarán más ejercicios para practicar, que pudiera tener un buen ambiente con los profesores e integrarme con mis compañeros. También esperaba contar con intérpretes suplentes. Por ejemplo, cuando mi intérprete principal se ausenta, podría contar con otro intérprete suplente para no perder la clase. Además esperaba que los profesores nos brindarán ejemplos y explicaciones de forma clara, lo cual me ayudará a ampliar mi comprensión.”*

Estas manifestaciones respecto de lo que se esperaba permite identificar que en algunos casos se valora que eso esperado no ocurrió. A pesar de no haber realizado referencias directas a que no tuvieran un buen ambiente el uso de la expresión por la negativa da pistas para pensar que algo del clima de aula o del vínculo puede ser un elemento a mejorar, especialmente con algunos docentes en áreas específicas. *“Los profesores tienen poco conocimiento acerca de la comunidad sorda, necesitan mucha información para comprenderla adecuadamente”*. Aparece como una necesidad mejorar este aspecto relativo a la preparación de los docentes. Se reitera asimismo el acceso a intérpretes suplentes como algo que es una recurrencia en las entrevistas. Establecen más adelante consideraciones por comparación con lo que pueden realizar en el aula los estudiantes oyentes. *“En clase cuando el profesor comienza a dictar, se me dificulta tomar notas y mirar a la intérprete al mismo tiempo. los estudiantes oyentes pueden escribir exactamente lo que dice el profesor. La lengua oral y la lengua de señas son formas diferentes de expresión, ya que esta última no tiene una gramática estructurada y puede ser desordenada. Cuando el profesor dicta, resulta complicado para mí captar todas las palabras en lengua de señas en el menor tiempo posible, especialmente si hay palabras para las que no existen señas lo que dificulta seguirle el ritmo”* (E1).

“Las expectativas positivas que puedo tener cuando un profesor nos da un nuevo tema, utiliza muchos ejemplos para facilitar nuestro entendimiento. Además nos motiva mucho a participar en actividades interactivas” (E2).

Refiere como una estrategia que los docentes podrían utilizar para facilitarles el acceso, que le gustaría: *“poder practicar el tema (con anticipación) y sentirnos libres de preguntar nuestras dudas al profesor. Podemos ampliar nuestra comprensión, me gustaría que los profesores nos proporcionen ejercicios para prácticas, también escriban en el pizarrón para explicar el orden de los pasos de manera más visual y que un profesor utilice el proyector para mostrar imágenes en el pizarrón, es muy beneficioso para mi. yo puedo leer el texto mientras*

veo a un intérprete interpretándome lo que el profesor está leyendo y dictando, pero no todos los profesores son excelentes enseñando en clase. Cada uno tiene diferentes métodos para enseñarnos” (E1).

“En un docente valoro mucho que los profesores comprendan mis dificultades de estudio y me escuchan atentamente mis preocupaciones. Además si ellos adaptan los materiales de escritura para las personas sordas. Eso me resulta positivo. También aprecio que el docente explique de manera clara y concisa, ya que esto me ayuda a comprender los conceptos”(E3).

“Por ejemplo, un profesor utiliza ejemplos simples y comparaciones para aclarar los temas complejos. También que el profesor acepte que yo utilice otros métodos alternativos, estos me ayudan a comprender mejor” (E5).

En el mismo sentido otra de las estudiantes reflexionó con mucha claridad acerca de que el hecho de que comprender la diferencia lingüística trae consigo la posibilidad de realizar las adaptaciones que se necesitan: *“darse cuenta que la persona sorda y la persona oyente tienen diferentes características por ejemplo, la persona oyente entiende bien el español pero la persona sorda no lo comprende de la misma manera, en muchas ocasiones, entonces por eso es que tienen que adaptar el material y los temas también para poder explicarle a una persona sorda. Por ejemplo, hay personas sordas que entienden bien el español y hay personas sordas que no, entonces bueno, capaz que preparar el tema antes, de una forma distinta” (E4).* Esta consideración que realiza al final abre también para mí la reflexión acerca del riesgo que se corre de homogeneizar a un grupo, o colectivo en torno a una característica como si ella fuera el único factor en la construcción de la singularidad de esas personas. Los sordos, del mismo modo que los estudiantes oyentes al igual que mencionaba antes en el marco teórico, configuran su identidad en lo que respecta a sus recorridos, experiencias vitales, características de personalidad, posibilidades de aprendizaje, apoyaturas familiares. Se corre

entonces el riesgo de caer en un nuevo sujeto ficcional de la educación al tiempo que se critican los criterios homogeneizantes, así como crece el riesgo de estigma de todo un grupo por identificar una característica en algunos miembros de la comunidad.

Por otro lado surgen indicadores de la vivencia subjetiva respecto de la percepción que sienten tienen los docentes. *“Algunos profesores, piensan que nosotros somos vagos o algo. Pero no, nos esforzamos”(E2).*

Desde la perspectiva que comparte una docente que fue referenciada por las estudiantes como una de las que tiene mejor disposición al trabajo con ellas, he identificado como aspectos centrales: la vivencia de falta de preparación, las dificultades para contemplar los tiempos de cada estudiante y las tensiones que se generan para la tarea con base en las demandas del grupo. Refiere por ejemplo: *“para el docente es un desafío porque nosotros no estamos preparados. no nos prepararon para trabajar con ningún tipo de discapacidad.”* Trae como elemento particular de su asignatura que requiere pensamiento abstracto, interpretación de textos, con lo cual siente aún mayor complejidad. A lo largo de toda la entrevista se refiere a la estudiante que tiene en su grupo como una *“persona no oyente”*. Es decir que más allá de los esfuerzos y las acciones que dan cuenta de una disposición al reconocimiento de la realidad e identidad de la estudiante, por la vía de los hechos la menciona desde la carencia, desde lo que ella no puede realizar, lo que de alguna forma muestra lo ambivalente de las prácticas y como el resultado de las mismas queda muchas veces supeditado a la intuición y los esfuerzos aislados por comprender o acercarse a la realidad de los estudiantes.

Refiere a modo de ejemplo: *“trato de contemplar algunas cuestiones mínimas intuitivas (esta palabra creo que es clave para dar cuenta de lo que ocurre en los abordajes) como no hablar de espaldas al grupo, porque cuando estoy escribiendo en el pizarrón no hablar, sino hacerlo de frente, tratar de modular y ser más pausada que yo hablo bastante rápido, pero más allá de eso yo no tenía ninguna herramienta. Cuando esta alumna, cuando enfrentamos la*

primer prueba escrita ahí yo procedo a corregir y me enfrento con el escrito de ella, ahí yo me doy cuenta que necesitaba una dinámica diferente, que ellos tienen esquemas conceptuales y procesos de pensamiento totalmente diferentes y que era como si yo le estaba hablando una lengua extranjera realmente. Ellos son literales... Aquí nuevamente se evidencia ese discurso homogeneizante del que hablaba más arriba. Alude a estrategias que fue implementando al modo de ensayo y error e identificando formas de apoyarse en la estudiante, lo que abre desde mi punto de vista un espacio intersubjetivo esencial para el aprendizaje.

La docente refiere además cuestiones relativas a las actitudes o reclamos que hace el resto de estudiantes del grupo por el sentimiento de que no pueden llegar a temas que habrían podido trabajar, y lo atribuyen al hecho de tener a una estudiante sorda en clase. Comenta que considera que es un proceso que para ellos como grupo también es relevante en lo que refiere al desarrollo de la empatía, y de tener en cuenta las necesidades del otro, aunque no se muestra conforme con el proceso que se logró con algunos estudiantes en ese sentido, lo que de acuerdo a lo que transmite es una visión compartida del resto de los docentes. Especialmente lo trae en relación al proyecto final porque si bien el producto fue de excelencia considera que el proceso pudo haber profundizado el encuentro de esas realidades y objetivos diferentes.

“Y cuando tenemos un grupo como es este grupo en el tercero de este año que era un grupo reducido y con alumnos bastante destacados, a ellos como que llevar, acompañar el ritmo de la estudiante no oyente no siempre les fue simpático por decirlo de alguna manera. Ellos sentían que su proceso de aprendizaje, se estaba enlenteciendo, se estaba retrasando, que ellos podían acceder a otros lugares, o que deberíamos haber accedido a otros lugares y que todos esos tiempos fueron retrasados por ella. No, no fue fácil de gestionar, yo les tuve que reconocer que el curso estaba yendo a un ritmo más lento, que era por ella, y que ella lo merecía”. Resurge para mí en la reflexión durante la entrevista cómo puede incidir lo actitudinal de los adultos como referentes educativos en cuanto a las formas de vincularse de los

estudiantes entre sí. Se coloca el hecho de que el ritmo de la clase de alguna forma es responsabilidad o resultado de la presencia de la estudiante en clase. Dice explícitamente que les reconoce eso para luego ubicar las razones de ello en el merecimiento o mérito personal por las características de esa estudiante concreta y no como un lineamiento de educación en derechos humanos. Desde luego, no estoy con estas impresiones atribuyendo mala intención sino generando una línea de análisis de lo que los impensados de las prácticas pedagógicas pueden traer como efectos en el aula. Menciona por ejemplo que: *“es una estudiante muy aplicada, es una gurisa muy interesada. (...) me pasaba mensajes los domingos de tarde para tratar de entenderprofe...qué quiere decir paradigmaque incluso no era un término que habíamos trabajado en nuestra materia, pero se ve que otro profe de alguna otra asignatura utilizó el término y ella quería entender. Estuvo buscando por internet...pero ella siempre buscaba mi referencia eh de que yo le explicara o le redactara”*.

En alusión a las estrategias que fueron desplegando a partir del encuentro intersubjetivo me explica: *“¿Cuál era el sistema que nosotros teníamos? requiere mucho uso de pizarrón...un estudiante no oyente...mucho uso de pizarrón. Yo en sexto, que es el equivalente a un tercero (de bachillerato), no uso prácticamente pizarrón porque ellos tienen que aprender a tomar apuntes y a autogestionarse y entonces el pizarrón es para cuestiones muy puntuales de esquema, no usas...mi idea es no usarlo. Este año usé muchísimo el pizarrón porque lo necesitaba. Mucho pizarrón que eso también lleva tiempo, la escritura en el pizarrón, los repartidos habituales que se los hacía llegar obviamente con antelación pero con un poco más de tiempo de lo habitual para que ella tuviese tiempo de leer el repartido, asegurarme de que ella tuviera tiempo de leerlo y luego un dictado que ahí igualmente ella no podía entonces ahí lo que hacíamos era que hay una compañera que es muy rápida digitando y tenemos un grupo de whatsapp entonces yo dictaba...ella tomaba nota y lo compartía”*

En relación a la experiencia con el grupo como docente y las tensiones generadas en los vínculos indica que su trabajo tuvo que ver también con hablar *“del ejercicio de la empatía*

¿no? que esos contenidos que ellos no tenían los podían leer y podríamos evacuar dudas o ampliar en caso de existir lo podíamos hacer, pero si les aclare que a ellos les gustara o no les gustara el ritmo de la clase lo marcaba su compañera, que teníamos que contemplarla como compañera, como estudiante y como persona ávida de saber no...que ella manifestaba una inquietud y una necesidad que yo como docente no podía desatender esa necesidad. Que a ellos no se les iba a recortar ningún conocimiento ni ninguna oportunidad pero que ella tenía también que tener la misma oportunidad de ellos. Indudablemente si ella no hubiera estado en el grupo con toda seguridad hubiéramos enriquecido con algún otro texto complementario que siempre va surgiendo en el año, y sin lugar a dudas la dinámica hubiera sido otra. Pero bueno...la realidad es esa y me parece totalmente pertinente respetar ese espacio, concederle y también trabajar en ellos la empatía que es que no era un cuestión que destacara en este grupo particularmente...a ellos les costó, les costó, este...les costó bastante el tema de empatía y lo sintieron como....porque eran alumnos que querían llegar al doce este...y estamos hablando ahora particularmente de esta alumna no oyente, pero hubo algunas otras situaciones con otros alumnos que pudimos observar con otros docentes que faltó ese componente de empatía con aquel más desaventajado este...por eso también considero que fue una práctica rica en ese sentido...que ellos tuviesen que hacer ese ejercicio.”

En cuanto a la relevancia de la presencia de la intérprete para su trabajo refirió:

“También un día se nos dificulto mucho porque no estaba la intérprete, la intérprete faltó y nos quedó la clase muda. Ella ahí me compartió un aplicación que la tengo en el celular que es una plataforma que transforma la palabra a texto, pero eso también tiene una limitación importante porque tiene todo corrido sin puntos, sin inflexión, se pierde el matiz y las otras intervenciones o las preguntas colaterales también quedan mechadas, entonces queda muy mezclado para que ella pueda llegar a entender. Esa fue una de las cosas que despertó en mí el interés y la intención de el año que viene de alguna manera hacerme el espacio para intentar formarme en lenguaje de señas mínimo, para poder establecer una...preguntarle cómo está?

Me di cuenta que ni siquiera podría decirle buenos días porque no manejo el lenguaje y me pareció que era importante. Y a propósito un día preguntando a ella con los compañeros yo movílice que ellos también le preguntaran a ella sobre cuestiones de relacionamiento y de interacción y ella me...nos comentó que para el no oyente es muy importante el contacto físico, que es una forma de suplir ese sentido anulado. Ella nos contaba por ejemplo cómo se podía establecer la comunicación porque a veces ella se concentraba escribiendo y yo paraba la clase. Mientras que estaba escribiendo todos esperábamos...y a veces se colgaba y entonces yo me acercaba y la tocaba. Porque yo instintivamente golpeaba las manos hasta que me percaté de que no tenía sentido y empecé a usar la luz también.

Este fragmento de entrevista con la docente me interesó particularmente porque además de aportar un punto de vista distinto construido desde su rol, deja en evidencia como en el escenario educativo coexisten incluso en una misma persona maneras de entender lo Sordo desde la carencia, la ausencia de un sentido, la desventaja; al tiempo que existe una genuina preocupación y dedicación con la percepción de contar con escasas herramientas de formación, por garantizar que puedan ejercer adecuadamente el derecho a educarse. Esto hace pensar que la complejidad cuando se traslada a lo organizacional estas miradas coexistentes es mayor, pero me parece de interés pensar en el movimiento personal que la docente manifestó haber experimentado al transitar la experiencia de clase con una estudiante sorda.

6.5.1 Habitar el aula, la participación y los aprendizajes

En continuidad con sus expectativas respecto del desempeño de los docentes, tanto para lo que podrían modificar como para lo que es valorado como positivo, es posible profundizar en lo relativo a la experiencia en el aula, tanto en lo que supone la clase en sí, como en las dinámicas grupales que se dan en el marco de la escena de enseñanza-aprendizaje.

En el marco del SPTE una de las figuras clave para desplegar las estrategias de acompañamiento son los y las profesores adscriptos. En relación a estas figuras una de las estudiantes manifestó que:

“que estaría bueno que los adscriptos puedan manejar lengua de señas, que los administrativos puedan manejar lengua de señas también. por ejemplo todas las personas con las que uno se contacta para que uno pueda hacerlo directamente y no tenga que estar dependiendo siempre del intérprete porque en realidad si el intérprete va a hacer algo, en un recreo, al baño, a salir a descansar un rato y uno tiene que estar dependiendo del intérprete para que lo acompañe a hacer cualquier consulta, pregunta, para pedir algo, cualquier informacion o algo que sea fuera de la clase” (E4).

Estas figuras son desde su rol, relevantes en el momento de la inscripción para comenzar a conocer a los estudiantes, en el proceso de tránsito escolar para la resolución de demandas/problemas o detección de necesidades de los estudiantes e incluso operando como actores referentes de protección más allá de lo estrictamente escolar.

“A veces no puedo escuchar las discusiones entre un profesor y un compañero o entre dos compañeros. Al principio trato de visualizar los rostros de mis compañeros para entender qué está sucediendo, luego le pregunto a mi intérprete que está pasando ya que considero que tengo derecho a saber que les está pasando a mis compañeros. Sin embargo siempre me entero tarde” (E3).

Por otra parte en el discurso del EO entrevistado se evidencia la relevancia del papel del ILSU en las posibilidades concretas de habitar el aula para los estudiantes sordos.

“Tenemos una intérprete que yo la admiro un montón porque ella creo que dice: Va a hablar (E1) y donde alguien hable...y lo impone un montón la terminás escuchando porque lo hace muy bien. Lastimosamente a veces es puro mérito de la intérprete que se le escuche.” (EO).

Sobre la base también de las categorías emergentes del esfuerzo, la dificultad, también se permea la experiencia de habitar el aula. Así una de las estudiantes refiere que: *“Sentí que la carga de trabajo era excesiva lo que me generaba estrés y ansiedad. en ocasiones también enfrenté desafíos en la comunicación con algunos profesores. Hubo momentos en los que no lograba entender claramente los temas, lo que dificultaba mi comprensión. a veces me sentí frustrada por no poder comprender la tarea, el texto no estaba adaptado para las personas sordas y contenía palabras específicas.” (E1)*

Cuando pregunté a una de las estudiantes que le gustaría cambiar o que fuera distinto para la educación de las personas sordas en la UTU me dice que :

“Mi deseo es que en el futuro se ofrezcan cursos de español especialmente para los estudiantes sordos, estos cursos podrían enseñar a los estudiantes sordos sobre la gramática estructurada y no tratar los temas de la misma manera como se hace con los estudiantes oyentes en el liceo. Esto podría ayudarnos a implementar nuestro aprendizaje y superar las barreras comunicativas con los oyentes mejorando así la calidad educativa para los estudiantes sordos” (E1).

Respecto de la experiencia del aula desde el punto de vista de una docente en relación en particular a la presencia de la intérprete se evidencia consistencia con lo planteado por los estudiantes en mis intercambios con ellos.

“Siento que no puede faltar, es indispensable la presencia del intérprete. Lo ideal sería que el docente manejara fluidamente LS (este elemento que trae espontáneamente la docente es consistente con el deseo manifestado por una de las estudiantes en entrevista grupal) no conozco ningún docente que lo maneje a un nivel que pueda dar una clase entera interpretando. Pero sin el intérprete es prácticamente imposible por lo menos en una materia de letras, tal vez en una materia de números, pero en lo que son las teóricas es indispensable la presencia del intérprete y también es muy de observar que puede diferir mucho en la

experiencia y en la calidad de la intérprete...que eso puede hacer una diferencia también. Que uno como oyente y desconociendo el lenguaje de señas no tenes manera de poder evaluarlo pero en el momento que he tenido la oportunidad de estar con más de un intérprete lo he notado.

Me pareció muy interesante lo que coloca para conversar la docente en este punto porque es algo que siento que marcó mi experiencia de desarrollo de las distintas entrevistas de una manera particular y que a priori no había considerado. Se refiere a las diferencias entre el trabajo de las distintas intérpretes, por ejemplo en cuanto a la fluidez de la interpretación con los contenidos que se transmiten, incluso el énfasis. Valora que eso seguramente tenga un impacto en la comprensión de las estudiantes respecto de la asignatura. Al tiempo que menciona las carencias de la formación de los docentes evidencia que a su juicio todavía es escaso el acceso a propuestas que permitan profundizar no solo en el conocimiento de la lengua sino de las características de los estudiantes que ella denomina “no oyentes” y que son los que reciben en ese instituto con más frecuencia. En este punto se manifiesta un aspecto que aparece como lo que llamé antes “marca de no hegemonía”, porque se evidencia la necesidad de comprender lo distinto (al estudiante tipo que habita las aulas), lo cual en sí mismo no tiene una carga negativa pero en sus efectos no deja de ser una manera de señalamiento de la presencia de esos otros diferentes al que se esperaba.

“Me parece que faltan propuestas. para docentes. Debería haber cursos de capacitación para trabajar con personas no oyentes para docentes digo no oyentes que creo que es el público que nos llegan más comúnmente.” (D).

Consideré pertinente en este apartado incorporar la perspectiva en torno a lo que sucede con las trayectorias y los aprendizajes de estudiantes sordos desde el lugar docente teniendo en cuenta que las representaciones, concepciones y expectativas docentes eventualmente

configuran un vector importante del campo de lo que es posible no sólo institucionalmente sino en cuanto a los logros de los estudiantes.

6.5.2 De la educación para sordos o integrada con oyentes

Entiendo necesario dedicar un apartado a estas consideraciones que ponen en el análisis la perspectiva de las estudiantes en primera persona respecto a los dispositivos escolares puestos a su disposición. Es una dimensión que no fue prevista para la discusión en el momento de la definición de los objetivos y los aspectos analíticos a considerar en el cuestionario/pauta pero que a partir de distintas consideraciones que fueron surgiendo del intercambio, como referencias a lo que sucedía con la calidad educativa en el liceo para sordos, entendi necesario incorporar de manera expresa.

“A mí me parece que es mejor porque me parece que uno aprende de la experiencia de poder compartir, sino siempre estás solo rodeado por las personas sordas. También uno se va alejando, no sabe como siente el resto, entonces a mí me gusta poder estar integrado porque aparte me ayuda a mí también en mi español. También si no uno si está solo con personas sordas estas constantemente manejando obviamente tu lengua y no por ejemplo no se escribe. entonces cuando uno tiene contacto con personas oyentes también puede mejorar también el español, puede aprender y también puede transmitir, porque puede enseñar la lengua.” E4

“yo ya estoy acostumbrada a integrarme en grupos oyentes o estar con grupos de personas sordas, ya estoy acostumbrada “E5

Más allá de que este ítem ameritaría una discusión y reflexión aparte y más profunda con las estudiantes, y análisis más sólidos derivados de trabajo de campo más extenso y relaciones de confianza más amplias con las estudiantes, estimo que es una de las líneas que será necesario colocar en el balance de esta investigación como aspecto a profundizar en futuras

investigaciones, sumando consideraciones críticas de las formas de resolver las dinámicas y dispositivos educativos y aportando la perspectiva de los sujetos de las políticas en el diseño de las mismas.

6.6 Relaciones con los pares: la necesidad moral del reconocimiento

Al dialogar en torno a cómo son las relaciones con los demás estudiantes en la escuela técnica y más específicamente en el grupo, comentan que en general está bien, ampliando que *“Sin embargo no abordo temas muy profundos en mis conversaciones con ellos. Me gustaría que en cualquier ámbito educativo hubiera estudiantes sordos y sería muy bueno ofrecer talleres de lengua de señas para que los compañeros oyentes interesadas puedan aprender esa lengua y así facilitar la comunicación con los demás compañeros y profesores.”* (E2). En cuanto al proceso de integración al grupo, menciona una de las estudiantes que en primer año como eran solo tres personas sordas en la UTU se sentía y se quedaba sola, y que la dejaban de lado (sus compañeros). Preguntada respecto del impacto refiere: *“no, yo lo resistía porque yo lo que quería y lo que me parecía importante era estudiar. La única vez que abandoné fueron esas materias porque no entendía”* (E4).

“¿Por qué sentís que te gusta más este año? Tengo más contacto con ellos, participo, nos ponemos de acuerdo, trabajamos en grupo, siempre tenemos compañerismo, y después hay otro grupo de compañeros que nos llevamos bien pero nosotros tenemos un compañerismo con el que trabajamos juntos.” (E2). *“Me fui abriendo yo y trataba de incorporarme a ellos, de hablar con ellos y después ellos mismos después venían a mi. Este, eso es una cosa que salió de mi, de ir y decir bueno ta...y despues ta nos adaptamos.”* (E3)

“Nunca experimenté sentirme discriminada por mis compañeros, pero recuerdo cuando mi compañera me contó que al terminar la clase de informática, salí del aula, algunos alumnos desconocidos comienzan a llamarme en voz alta, riéndose de mí debido a mi incapacidad de oír. En este momento mi compañera enfrentó a los chicos para defenderme a pesar de ello

preferí ignorar los comentarios negativos de los desconocidos si me vuelvo a encontrar en una situación similar si tengo que contarle sobre mi situación a un intérprete de confianza o voy a hablar con mis compañeros para encontrar una solución, averiguar porque me trataron así si hay alguna razón específica.”

y alguna vez te sentiste este año o antes también, dejada de lado, ignorada o discriminada por ser sorda?

“Me preguntas en la utu? Si, antes cuando yo empecé por primera vez como que yo nunca había estado con chicos oyentes, entonces ahí como que yo me sentía sola, no tenía amigos, después fui avanzando de a poco pero me sentía sola. Después, con el tiempo bueno, algunos, como que algunos compañeros no se acercaban a mi y otros sí y también los profesores como que se referían mucho al intérprete y como que no, no...no tenía mucha relación (E2)

¿te sentiste en alguna ocasión discriminada por alguno de tus compañeros?

“Algunas veces pero en realidad yo los ignoraba. Por ejemplo, este año yo estoy cursando tercero y estamos organizando un proyecto y por dos meses yo no tuve intérprete. y yo les explicaba que yo estaba esperando que llegara el intérprete para poder comunicarme con ellos mucho mejor. Luego ellos me echaron del grupo, y luego me sumé a otro grupo. Pero bueno...decido no darles importancia y no darle mayor... E2

Este apartado ubica desde mi punto de vista, temas discutidos en las entrevistas vinculados a lo desarrollado en el marco teórico en torno a los efectos del reconocimiento fallido, o menosprecio, ubicado en el terreno de las relaciones de los sujetos con los pares, y en la relación con las políticas y sus efectos. El menosprecio, evidenciado aquí como prácticas de aislamiento, segregación, discriminación, y en definitiva exclusoras aparece como un vector de desposesión del derecho a la educación de estas estudiantes al tiempo que desde el discurso y

en el plano de lo explícito el mismo parece garantizado, aunque se evidencia que en ocasiones esto se da solo en lo formal.

6.7 Tercer movimiento: el egreso y la evaluación

En el tránsito por el último año del ciclo educativo de bachillerato todos los estudiantes de las diversas orientaciones preparan en subgrupos un proyecto final donde desarrollan una propuesta en la que pueden desplegar los conocimientos adquiridos durante la formación para la implementación de una idea, o resolución de un problema vinculado en general al mundo del trabajo.

En el caso de este grupo donde la administración era el eje de la propuesta académica el subgrupo integrado por 4 estudiantes (3 oyentes y 1 estudiante sorda) definieron trabajar en torno al desarrollo de una idea de Café inclusivo, denominado *CAFÉ EN SEÑAS*. Los compañeros oyentes me mencionan que la idea surgió a propuesta de la estudiante sorda y que a ellos les pareció bien porque era innovador y creían que era una forma de mantenerla también involucrada e interesada en el proyecto desde su propia experiencia. Este subgrupo y el contacto con el mismo fue una experiencia de observación muy valiosa en el curso del trabajo de campo teniendo en cuenta que fueron mediadores del primer contacto que tuve con una de las estudiantes que luego participó de la investigación.

A partir del primer contacto que establecí con ellos me invitaron a participar de una entrevista en profundidad que realizaron en ASUR (Asociación de sordos del Uruguay), para recoger insumos para el proyecto. Asimismo, participé realizando observación de instancias informales de intercambio entre ellos para coordinar encuentros o distribuir tareas. Al llegar a la instancia de entrevista, aún la estudiante que forma parte de ASUR no se había hecho presente. Dado que estaba en hora de inicio el encuentro, los estudiantes oyentes decidieron ingresar. En esa situación se hizo evidente para ellos algo que luego dialogamos que fue la vivencia de encontrarse sin herramientas para resolver la necesidad de intercambiar, dependiendo de que llegara su compañera para poder entablar el diálogo, en compañía de una intérprete que desde ASUR habían previsto para esa instancia. Más allá de los contenidos de la entrevista que aportaban al proyecto de egreso de los estudiantes y no a mi trabajo de tesis,

fue significativa la instancia para este intercambio sobre el encuentro entre oyentes y sordos donde además en este espacio cambiaba que los anfitriones eran las personas sordas. Expresaban que en ese lugar ellos veían a su compañera “*en su salsa*”, “*feliz*”. Ella es muy sociable en general, pero en este espacio señalan que se hace evidente. Asimismo, es valiosa la vivencia relatada por uno de los estudiantes que señala la impotencia que experimentó al darse cuenta que todo el impulso con el que llegó se vio desarticulado al no poder comunicarse, y como eso le hizo ver lo importante que es contar con formas que permitan que todos se sientan cómodos y puedan habitar en los distintos espacios.

Un par de meses después de esa instancia en una entrevista individual realizada con él recuerda esa experiencia, como una situación incómoda donde se dijo a sí mismo “*voy a entrar porque tiene que haber alguien que pueda hablar acá, y no, no había nadie, ellos hablan Lengua de señas...y golpee la puerta y claro que no me escuchaban*”. Se ríe porque manifiesta que en ese momento no se dió cuenta para nada de la situación y experimenta de alguna forma el absurdo de su accionar.

Al cierre del año, una vez elaborado el proyecto de egreso mencionado antes, los estudiantes de todos los subgrupos y en todas las orientaciones pasan por una instancia de defensa oral de lo desarrollado en el trabajo. A esa instancia se accede una vez que se aprueba la parte escrita del trabajo. Los estudiantes me invitaron a participar como observadora el día de la defensa.

A continuación transcribo buena parte de mis notas de observación de esa instancia, y un esquema donde procuro plasmar las diferentes ubicaciones y roles dentro del salón ese día.

“Están preparándose para el inicio. EO me ve y me indica con un gesto de su mano que entre. Me saluda con un gesto también la E 1 que integra el grupo, En el salón se ve a uno de los estudiantes oyentes al fondo detrás de una mesa con una conservadora y cuchillos, bandejas etc. Por otro lado E 1 está sentada en una silla

hablando en LSU con E 2 que está vestida como moza. Asumo que la primera hará las veces de cliente del café y también está la compañera oyente colaborando en las interacciones. Veo en el salón a otra persona que habla LSU. Las 2 estudiantes con esta tercera persona se disponen en círculo para hablar. Finalmente entiendo que es una segunda intérprete. Se retira pocos minutos antes de empezar. Los dos estudiantes varones van trayendo la mesa para armar el café. E2 me ve a lo lejos y me saluda. Mientras los estudiantes oyentes interactúan con quienes llegan uno de los cuales identifico como profe más tarde. E1 y E2 dialogan entre ellas aparte pero en el centro de la escena. Están posicionadas una frente a la otra. En el salón hay música funcional de fondo. Las estudiantes sordas salen del salón. Los demás estudiantes colocan manteles, azúcar, edulcorante, en las dos mesitas. Llegan dos señoras más que parecen ser docentes por la forma de las interacciones: Ingresan un docente coordinador con quien he estado en contacto en un par de conversaciones informales. Se sienta a mi lado. ESO le pide a los profes que se coloquen en las sillas dispuestas adelante en fila. Estimo que quieren que los docentes tengan la vivencia de ser atendidos y tener que hacer el esfuerzo de entenderse con ellas, las estudiantes sordas que tomarán el rol de atender al público en apariencia. Tiene una dupla de intérpretes que van a interpretar mientras ellas exponen- De manera previa a un costado una de las intérpretes se reúne con ambas y ven la carta menú para practicar la interpretación. Esta instancia o etapa pública es la exposición. Posteriormente tienen una hora de defensa. Suena el teléfono de EO que va a salir del salón y le dice a su compañera que atienda. Mientras tanto siguen interactuando ambas estudiantes sordas en la parte central del salón sin participar de las tareas de armado.

Una estudiante oyente ayuda a E 2 a acomodarse la ropa, y colocarse una corbata de moño. Continúan los diálogos uno a uno de cada estudiante con su

intérprete cada cierto tiempo miran el celular. Todos están vestidos muy formalmente. Llegan también un par de compañeros de la clase. De acuerdo a lo que me comenta el docente coordinador algunas de las personas presentes son de las familias de los estudiantes, dado que se las invita a esa instancia. Se han ubicado al fondo del salón. Estoy en la tercera fila de bancos a la derecha contra una mampara cerca de los ventanales que dan al pasillo interno de la escuela. Hay en las mesas dispuestas en primera fila ubicados 8 docentes que son el tribunal evaluador del proyecto.

Los estudiantes colocan una presentación cuya portada dice: "*Bienvenidos. Pónganse cómodos y anímense a vivir la experiencia.*" Se hace un profundo silencio de un par de minutos. Salen todos los integrantes del grupo del salón. Hay mucho murmullo en el sector de los demás estudiantes al fondo a la izquierda.

Ingresa E2 al salón. Esta estudiante participa de la instancia como colaboradora porque cursa segundo año por lo que no es parte del grupo que presenta el proyecto. Se golpea la puerta con estrépito, muy fuerte. Solo tres de los profesores permanecen en la mesa donde se ubican al comienzo vuelve a salir. Ingresa una administrativa que deja una lista. Los demás estudiantes siendo las 9:57 siguen afuera. El profe coordinador me dice que disponen de una hora entre esta etapa de la exposición y la defensa. Ingresa E2 y pregunta señalando si es docente a una persona que está ubicada en la mesa delantera. En ese momento ella debe repartir folletos a los docentes del tribunal. La Intérprete le dice a la docente que es lo que pregunta. Ahora se para delante de cada uno y nadie hace pedidos. Les indica que es sorda. Les dejó el menú. mientras tanto una de las estudiantes oyentes pone música y la presentación.

Los profesores se colocaron a instancias de los estudiantes, tapones en los oídos que se les entregaron al ingresar al salón. En el momento de recibirlos se

generaron risas nerviosas y algunas preguntas. Todos los tienen. Tres de ellos intentan pedir la comida, ven el menú y señalan. Recuerdo que uno de los integrantes del equipo me dijo que prepararía una carta menú en señas y con imágenes para señalar. E2 toma los tres pedidos y se va con los demás.

Una profe que usa bastón se saca los tapones de los oídos molesta porque no logra ser entendida al intentar pedir. Se dirige a E2 y le da el bastón diciéndole te hago una prueba. Tu me diste eso yo te doy esto y le pasa su bastón. También se dirige a E1. Desde el punto de vista de lo transferencial en el momento me parece que adopta una postura super violenta, aunque al principio estimé que su participación estaría prevista como parte del role playing. En apariencia ninguna de las estudiantes lo toma mal porque E2 sonrío, le indica que se ponga los tapones y le devuelve el bastón, o tal vez esta fue la actitud que la estudiante decidió tomar en esa circunstancia donde estaba en juego la evaluación de sus compañeros.

E2 se retira y la intérprete entonces explica al auditorio que ese fue el proceso de la toma de pedidos. También se entregó a los docentes un glosario de señas. Ahora vuelve el murmullo y se oyen algunas risas incómodas. También yo me pongo un poco incómoda con la situación porque me tensiona que es un momento crucial para el grupo donde se juegan la aprobación de la defensa y a partir de ella las notas del año de las asignaturas, y siento que el clima de incomodidad no ayuda. Una estudiante oyente de las que está al fondo dice por lo bajo que deberían explicar porque la gente no entiende qué pasa. Se vuelve a golpear la puerta con el viento muy fuerte. Los estudiantes están ahora fuera.

Son las 10:09. Ingresa nuevamente E2 con su intérprete. Comunica que no hay más de lo pedido a un docente, y le indica que puede pedir otra cosa. Ante la

incomprensión trata de resolver el problema escribiendo. Le muestra a otra docente que no hay más de esto. Una profe que está más atrás dice: nosotros somos invitados.

Un profe chasquea los dedos para que E 2 lo mire como haría con un mozo oyente. Cómo espera que ella lo note? Se ríe con otra docente cuando se da cuenta de que su gesto es inútil porque E2 no viene. Ingresan los 4 compañeros del grupo que hace la defensa de los cuales tres son oyentes y E1.

Buen provecho dice E1 en señas y les indica a los docentes que pueden sacarse los tapones de los oídos. Señala que les pidieron ponerlos para que por un rato puedan sentirse en un mundo más chiquito con su cultura y sus historias propias.

- La cafetería se llama *IDENTIDADES*
- No solo apunta a los sordos si no a recibir a personas con todas las discapacidades
- El color elegido representa en las reivindicaciones a las personas sordas

Expone una de las estudiantes la visión y la misión. Manifiestan que pretenden lograr una cultura fuerte de empatía e inclusión. Queremos que sea un lugar donde se promueva la lengua de señas y hacerla más presente en la sociedad.

E 1 habla del organigrama funcional de la cafetería. Cambia de posición el estudiante en el salón y en la ppt a medida que muestra las fortalezas y oportunidades que evidencian para el negocio propuesto.

Me llama la atención que una de las fortalezas dice “fortaleza es que te gane una persona de la comunidad” (sorda), aspecto que no logré comprender. Expone a continuación una de las estudiantes oyentes del grupo y refiere que el menú en lengua de señas, con mozos que sepan la LSU o para ser más exactos sordos, tendrá también

menú en Braille, Rampas y un lugar espacioso. Proponen que tenga Talleres de LSU dictados por la propia E 1, con otros representantes de la comunidad sorda. Consideran que tendrán en E 1, una estrategia de publicidad encubierta porque ella frecuenta lugares de la comunidad, en las fechas significativas para la comunidad.

Otro estudiante habla del precio, de los flujos de fondos, y esto se vuelve bastante técnico por lo que no entiendo demasiado pero en líneas generales describen. Vuelve E1 al frente a exponer de nuevo el organigrama. Definen planes de contingencia y donaciones a Asur, entre otras dimensiones más técnicas del proyecto. Cuando les piden que cuenten la experiencia interviene la profe con Discapacidad motriz que identifiqué como "La profe del bastón". Vuelve a insistir con que la discapacidad física incluye la motriz. Genera un clima que me vuelve a resultar violento. Pero otra profe interviene y trata de "rescatar" a los estudiantes marcando que hay un nivel de detalle sobre los tipos de discapacidad en el que todos nos podemos equivocar y que lo central en un curso de administración es detenerse en evaluar otras cosas más vinculadas a la orientación del bachillerato. Luego entrevisté a esa profe.

Los docentes preguntan por las características del logo elegido que fue diseñado por una persona sorda al igual que el menú. Representa a la comunidad sorda. El estudiante oyente vuelve a repetir lo que ya dijo E1. Una profe pregunta respecto de la comunicación interna en la organización. Para nosotros es fundamental organizar nuestra empresa en torno a la comunicación. Una profe agradece. Van a esperar las devoluciones luego de que pasen todos. La experiencia para mí dice la profe fue maravillosa en general. ¿Es el primer contacto que tienen con una persona sorda? E1 hace esta pregunta. Imaginen ustedes cómo nos sentimos las personas sordas con los oyentes que no nos entienden. Lo que hace es sintetizar las que pretendían con la

experiencia. Pasada la instancia el EO me escribe para comunicarme que la evaluación fue excelente.

En el desarrollo de la entrevista con la docente y con el estudiante oyente se evidencia que más allá de este resultado de excelencia alcanzado hubo aspectos que resultaron complejos del proceso, tanto del grupo clase gestionado por la docente como en las dinámicas internas del equipo de trabajo en la preparación del mismo. Aspectos como la empatía, el respeto por los tiempos y las habilidades de cada uno aparecieron de acuerdo a la docente como debilidades en el proceso grupal que fue necesario encuadrar recurrentemente, lo que me ha resultado consistente con una mención realizada por otra estudiante en entrevista respecto de que fue “echada del grupo”.

Esta instancia de defensa de proyecto final marca el rito de pasaje institucional al egreso y cierre de ciclo educativo de la educación media. En lo que respecta al devenir posterior que ubiqué en los objetivos como egreso/proyecto educativo, el escenario resulta bastante heterogéneo entre las estudiantes participantes. Una ellas se proyecta exclusivamente en el mercado laboral en el área de su formación, otra egresada un año antes se encuentra formándose como docente de educación media valorando que desde su lugar puede aportar a mejorar las condiciones a futuro aún a pequeña escala de los tránsitos de estudiantes sordos, siendo por otro lado instructora sorda. Dos de las estudiantes participantes al cierre del trabajo de campo manifestaron que están evaluando ingresar a la Universidad sin especificar área de interés pero con escenarios temporales distintos para la toma de decisión ya que mientras una de ellas egresó al terminar mi trabajo de campo, a otra de ellas le resta el cursado de varias asignaturas y un año lectivo más como mínimo antes de dar el paso a educación terciaria.

Por último me interesa compartir en particular la situación de otra de las estudiantes que cursó en el año del trabajo de campo una sola asignatura restante para la culminación de ciclo.

Días después de terminar el trabajo de campo, coordiné con la estudiante para recibir el cuestionario que le había entregado oportunamente. Si bien habíamos ya trabajado sobre el mismo en entrevista y no había sido completado por ella consideré importante concurrir ante su pedido. Ese día además de encontrarnos con ese objetivo, me encontré con su madre que la acompañaba al centro a pesar de ser mayor de edad, a realizar una solicitud de documento para su inscripción a una carrera terciaria. No se disponía de intérprete en ese momento en la escuela técnica (ya no asistían estudiantes lo que hacía que estas figuras no estuvieran presentes), y el intercambio con el personal administrativo fue entonces con la mediación de la madre. Terminado el trámite me explica que estuvieron hablando y que a pesar de que su hija inicialmente quería cursar en la Universidad, tomaron la decisión de que cursara una carrera terciaria en UTU porque era un lugar que ya conoce, donde sabe que tiene intérpretes y que había recibido comentarios de demoras en la asignación de los mismos en la universidad.

Este diálogo vuelve a colocar a mi juicio en la discusión, el modo en que los procesos organizacionales, el acceso a la información, y las dificultades que se enfrentan como consecuencia en la comunicación pueden incluso condicionar o afectar decisiones tan trascendentales como la de la continuidad de la formación en un espacio u otro, y la definición del proyecto educativo y de vida.

6.8 La pandemia como un impensado de la investigación

En el momento del diseño del proyecto de tesis, de pensar la propuesta metodológica, y de entrada al campo, un impensado en mi propio proceso, seguramente por la cercanía en el tiempo de la situación atravesando las vidas de todos, fue el impacto de la pandemia por COVID 19 en los dispositivos educativos. Durante varios meses de los años 2020/2021 la suspensión de la presencialidad y que en consecuencia abarcó parte e incluso en algún caso la mayor parte de la trayectoria de estas estudiantes que participaron de la investigación, durante

el cursado del bachillerato en UTU. En el marco de la emergencia sanitaria desde las autoridades de la educación se tomó la decisión fundada en razones de salud pública de poner en marcha recursos ya existentes para pasar a un escenario de virtualidad en sincronía y diacronía que permitiera al menos como paliativo continuar desarrollando procesos educativos y sostener los vínculos de los estudiantes con la institución.

Fueron en este caso las estudiantes participantes quienes en el curso de las distintas entrevistas aportaron esta línea de análisis emergente identificando ese impacto en su experiencia escolar. Así pudimos considerar respecto al tema recurrente de la presencia/ausencia de intérpretes en el dispositivo habitual, lo ocurrido durante la pandemia.

A continuación detallo un fragmento de intercambio en ese sentido:

“- En la pandemia tenías intérprete para las clases por zoom por ejemplo?

- *Si a veces, no siempre.*
- Y eso te hacía difícil ir a clase? pudiste?
- *Claro, si también no entendía muy claramente lo que la profesora explicaba y de repente los compañeros oyentes hablan, responden, y ahí como que yo ya me perdía. Los diálogos me los perdía todos (E2). En la pandemia si fue muy complicado porque muchos levantaban la mano, hablaban y era la primera vez que...no tenían experiencia de tener una compañera sorda y entonces algunos yo los conocía y algunos se reían, y entonces yo me quedaba ahí sin poder participar. Después este año es mucho mejor, comparto más con ellos.*

“En realidad yo me había adaptado porque como ya había cursado primer año el año anterior para mi no fue tan difícil. si fue mucho más complicado porque el zoom con el internet trancaba. pero yo en realidad yo el tema ya lo conocía, ya había adquirido los conceptos entonces no fue tan difícil el adaptarme” (E5)

Entre tantas variables que no fueron consideradas como el impacto en la socialización y la convivencia que podrían traer aparejadas estas decisiones, la realidad de estudiantes cuyas trayectorias vienen con esa marca de no hegemonía, o cuestionan la normalidad oyente, como en este caso los estudiantes sordos, fue colocada en una particular complejidad para el logro educativo.

CAPÍTULO 7

CONSIDERACIONES FINALES, RECOMENDACIONES, DEBILIDADES Y ASPECTOS A PROFUNDIZAR

En este capítulo de cierre me interesa detenerme en aquellos aspectos de la investigación que considero necesario continuar profundizando para lograr una mejor comprensión de las trayectorias de los estudiantes sordos en la DGETP.

Al momento del diseño de la investigación desde el año 2022, la realidad de matrícula de estudiantes sordos en el instituto seleccionado cambió, pasando de 9 estudiantes a 3 en el año en que se desarrolló el trabajo de campo. Por este motivo, y en la búsqueda de mejorar el volumen de información y ampliar el abanico de realidades que pudieran existir es que fue necesario ampliar el criterio de inclusión inicial que se restringía a estudiantes cursando para incorporar a dos estudiantes que cursaron el año anterior en ese instituto. No fue posible contactar a los cuatro estudiantes restantes para contar con la totalidad de participantes previstos. De todos modos, salvando esta dificultad con una decisión de diseño de la investigación conseguí trabajar con un número de participantes que se mantiene dentro de lo que han abordado diversos investigadores del tema con metodologías similares en distintas regiones y que fueron detalladas en los antecedentes de investigación.

Una valoración en retrospectiva, en cuanto al proceso del trabajo de campo me indica que es probable que una mayor extensión en el tiempo del mismo, por ejemplo abarcando dos ciclos lectivos diera una perspectiva diferente especialmente de los primeros meses de clase. En este período en el que se realizó, esos primeros meses fueron sobre todo destinados a la apertura de espacios de diálogo institucional, primeros vínculos con las estudiantes y las intérpretes, con lo cual la observación más fina del proceso de las participantes y de cómo se construyó su estar en el centro, incluso desde el inicio del vínculo educativo con la institución quedó invisibilizado. Estimo que también se lograría mayor profundidad en los datos

construidos, teniendo en cuenta que el despliegue de relaciones de confianza con las estudiantes hubiera sido mayor. En el mismo sentido, quedó entre los pendientes lograr un vínculo fluido con los docentes que eventualmente me hubiera hecho posible acceder a la observación de espacios de aula/clase con mayor detalle que las descripciones alcanzadas realizadas en este caso por la docente entrevistada y el estudiante oyente con el que realicé una entrevista en profundidad y varias conversaciones informales.

En la órbita de la DGETP se necesitan más investigaciones que profundicen en la comprensión de las perspectivas de estudiantes sordos por ejemplo atendiendo a realidades fuera del área metropolitana, especialmente en localidades pequeñas y zonas rurales donde es probable que la realidad de cobertura de servicios de intérprete sea diferente a la que se da en Montevideo. El anclaje territorial de las políticas educativas como los CLE a pesar de estar en todo el país evidencia problemas de cobertura especialmente en aquellos departamentos con alta dispersión de localidades donde en general solo es posible acceder en la capital del departamento. Similar situación ocurre con el acceso a cursos de LSU para docentes, y a recursos como CERESO que permitan una mejora de las estrategias didácticas.

En primer lugar me interesa destacar que la valoración más intuitiva de las estudiantes participantes respecto de su experiencia en la DGETP fue para la mayoría de los casos positiva, en relación especialmente a la calidad de la enseñanza recibida. Cuando me detuve en los intercambios más detallados visualicé igualmente que la calidad aparece asociada de manera fuerte a la dificultad, y cuando se indaga más detenidamente en la experiencia en aspectos concretos surgen comentarios de aspectos mejorables en relación a los ítems revisados por los objetivos de este trabajo, que tienen que ver con los docentes, los vínculos con pares, los aprendizajes, las experiencias de aula y de accesibilidad y permanencia.

A partir del trabajo realizado y la consideración analítica de las distintas dimensiones que pueden tener incidencia en las trayectorias escolares en general y en los itinerarios singulares de los participantes de la investigación, entiendo que es posible realizar algunas

sugerencias o recomendaciones. Desde mi posición en la academia pero incluso teniendo en cuenta el lugar institucional que tengo en la institución DGETP, entiendo pertinente colocarlas a disposición para la discusión interna, los procesos de reflexividad institucional, y la identificación colectiva de fortalezas, ajustes e incluso nudos críticos que pudieran abordarse en el futuro.

En el terreno de las políticas hay que mencionar que desde su creación la Dirección de Políticas Lingüísticas y el Departamento de formación de la ANEP, han desarrollado algunas acciones de difusión y puesta en valor de la cultura sorda y la LSU entre los docentes y funcionarios del subsistema. En la órbita de la DGES, la existencia de CERESO como recurso institucional relevante y el acumulado de conocimiento y experiencia son una fortaleza que es necesario no solo valorar sino potenciar. En el caso de la DGETP los vínculos con CERESO como centro de recursos son posibles, considerando un trabajo en clave ANEP. Sin perjuicio de ello considerando la cultura institucional, las características particulares de la oferta educativa y la singularidad de su diseño organizacional, sería relevante pensar a corto y mediano plazo en los recursos institucionales (presupuestales, docentes, profesionales) que permitan generar un espacio de asesoría, consulta, apoyo didáctico/pedagógico para docentes pero también para estudiantes. Cuando me refiero a la necesidad de tener en cuenta la especificidad institucional en la generación de recursos propios, pienso en menciones realizadas a lo largo de este trabajo por diversos actores institucionales (intérpretes, docentes, coordinadores y estudiantes) relativas a las complejidades del vocabulario técnico y en capitalizar en este sentido experiencias acumuladas pero espasmódicas y sin mayor repercusión hasta ahora de construcción de bancos de señas /glosarios generados por orientaciones técnico tecnológicas. En este sentido, -además de los recursos genuinos de la ANEP que pudieran disponerse a futuro a tal fin-, considero que establecer vínculos fluidos fuera del sistema educativo con la Comunidad sorda a través de las organizaciones de la sociedad civil es una de las claves para un proyecto que tenga en cuenta la perspectiva y los saberes de quienes son los titulares del

derecho a la educación que es lo que estrictamente compete a la DGETP e *in extenso* a la ANEP. El diálogo y la articulación con la sociedad civil organizada, las familias y la comunidad es uno de los ítems que me interesa destacar no solo como valioso sino como necesario.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que la DGETP despliega su oferta educativa por todo el territorio nacional es necesario acompañar esa vocación por la llegada descentralizada, con el anclaje territorial de todas las dimensiones de la política educativa, tanto las diseñadas a nivel central como las locales mejorando su capilaridad, analizando las mejores posibilidades y estrategias institucionales abarcando para ello a centros educativos tanto urbanos como rurales (agrarios o de localidades pequeñas).

En lo que respecta a la gestión, ha surgido como una necesidad sentida de los estudiantes la importancia de contar con acceso más simple a la cobertura de intérpretes, tener previstas suplencias e incluso avanzar en la disponibilidad alcanzando espacios extra-áulicos que hagan posible el ejercicio pleno de la participación en la institución educativa, por ejemplo en espacios de tutorías, reuniones para trabajos en equipo, salidas didácticas, campamentos, espacios de participación estudiantil dentro del centro educativo. Algunas estrategias posibles sugeridas serían contar con paquetes de horas extracurriculares a asignar a las/los ILSU, que no supondría un costo inabarcable pensando en el número de estudiantes que pudieran necesitarlas, así como en que sería posible planificar estrategias zonales de cobertura para tal fin. Asimismo, se podría tener en cuenta la necesidad de desanclar del centro educativo la radicación de las horas de intérpretes de LSU para mejorar la facilidad de disponibilidad del rol en los casos en que estudiantes se cambien de centro, o sea necesario cubrir instancias específicas y puntuales con ellos o cubrir en calidad de suplente. Podría considerarse un régimen de guardias o una implementación similar al modo en que funciona la cobertura de docentes con grupo a cargo en DGEIP (Circular 662 de 11 de octubre de 2005).

Con el mismo objetivo de facilitar la cobertura y garantizar disponibilidad desde el comienzo del año lectivo, teniendo en cuenta situaciones relatadas en que el retraso ha

complejizado para los estudiantes sordos, los vínculos con sus pares, su integración al grupo, e incluso los aprendizajes, una sugerencia a considerar podría ser organizar la elección de horas de intérprete de modo tal que sea la primera del calendario. Esta decisión de cronograma no implica nuevas erogaciones de recursos sino planificación a efectos de asegurar que al inicio de los cursos cada estudiante sordo cuente ya con su intérprete asignado, ya que de poco le sirve tener cubiertas todas las demás horas de clase si no puede acceder a participar de la clase.

En consideración a la literatura explorada en este trabajo, en referencia a los marcos pedagógicos que permiten un mejor acercamiento desde el punto de vista de comprender las trayectorias de estos estudiantes y cómo protegerlas pensando su realidad desde la diferencia lingüística y cultural y no desde el déficit, es pertinente considerar el uso de estrategias que incorporen un marco de pedagogía culturalmente sensible o relevante haciendo posible que los estudiantes sordos se vean reconocidos en su identidad y presencia en el centro educativo. Para propiciar la incorporación o mejora en la implementación de estas estrategias un elemento clave desde el punto de vista de la organización sería formar y orientar a y desde las Inspecciones de área/asignatura en CSP (Pedagogías culturalmente sensibles).

También en ese marco de que las y los estudiantes sordos puedan ver su identidad y sus referencias lingüísticas presentes en las aulas, es que sugiero propiciar la incorporación progresiva de docentes sordos. En ese marco de educación que contempla el desarrollo de la competencia intercultural los docentes sordos se posicionan como modelos identificatorios en las aulas, que validen la referencia identitaria y propicien el desarrollo de la competencia intercultural en todos los estudiantes y docentes del centro educativo.

De acuerdo a investigaciones previas que han nutrido de referencias mi trabajo, el sistema escolar se caracteriza porque sus prácticas, especialmente las asociadas a la evaluación suelen estar centradas en la escritura como tecnología de la lengua que permite comunicar ideas, y por lo tanto someterlas así a la valoración docente respecto de los

aprendizajes. Sin embargo, no hay que perder de vista que es necesario desde el respeto por la diferencia lingüística, asegurar el derecho de los estudiantes sordos a ser evaluados en su propia lengua. Esto puede suponer no sólo la presencia del intérprete en las instancias donde se requiera oralidad, sino tener en cuenta las estrategias y prácticas de la comunidad sorda para la fijación de texto, abriendo el campo al uso de otras tecnologías de la lengua para la fijación de texto, como las grabaciones en video, el uso de TICS, entre otras.

Al pensar en torno al derecho a la participación y el ejercicio en general de todos los derechos uno de los puntos a considerar se vincula a las posibilidades de mejorar el acceso a la información institucional, de planes, programas, inscripciones, trámites, disponibilizando en la web institucional y con la generación de recursos de comunicación específicos que permitan la accesibilidad y el ejercicio de los derechos a los estudiantes sordos (acceso a información, participación, educación).

Estos ejes dan cuenta de un campo de tensión identificado, la distancia entre la política, los documentos, las condiciones organizacionales y las prácticas pedagógicas y de vínculo humano concretas en las instituciones y dejan abiertas posibles zonas de interés para investigaciones futuras que reconozcan la complejidad del tema en sus abordajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, F. Repensar la dominación: Axel Honneth y el legado de la Teoría Crítica. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva época, Año LXVIII, Núm 32, enero-abril de 2018. pp 103-128. ISSN-2448-492X. doi:<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.232.58154>
- Acosta Pineda, D. J. (2014). Las voces de las personas sordociegas a partir de sus trayectorias personales, educativas y laborales. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1). Recuperado de: <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/411>
- Ameigeiras, A (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social en Estrategias de Investigación cualitativa. Vasilachis de Gialdino, I (comp). Barcelona. Gedisa
- ANEP (2012) Estatuto del Estudiante de Educación Media. Documento aprobado por Resolución de ANEP.
- ANEP (2016) Propuesta para un Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas (SPTE). Documento de circulación interna.
- ANEP (2023) Reglamento de Evaluación del Estudiante de Educación Media Básica. (REDE)
- Apud, I. Repensar el método etnográfico. Rumbo a una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinar, en *Antipod. Rev. Antropol. Arqueol.* No. 16, Bogotá, enero-junio 2013, 296 pp. ISSN 1900-5407, pp. 213-235
- Alim, HS. París, Wong C. Culturally sustaining pedagogy: A critical framework for centering communities. *Handbook of the cultural foundations of learning*, 2020. Pag 261 a 276.
- Arouxet, M; Cobeñas, P. y Grimaldi, V. Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en el aula de matemática de la Educación Superior. *Revista de Educación Matemática*. Volumen 34, n° 1 (2019), pag. 31-51. Argentina. Recuperado de: [Descripción: Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de Matemática de la educación superior \(mincyt.gob.ar\)](https://www.mincyt.gob.ar/publicaciones/revista-educacion-matematica/volumen-34-numero-1-2019)
- Basaure, M. Charles Taylor y Axel Honneth. Reconocimiento en disputa. *Persona y Sociedad* 30(2). DOI:10.53689/pys.v30i2.109 Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/325441896_Charles_Taylor_y_Axel_Honneth_Reconocimiento_en_disputa
- Benveniste (1978); De la subjetividad en el lenguaje (Cap. XV) en *El hombre en la lengua*. pp-179-187. México. Siglo XXI
- Bonilla Marquínez, O. (2016). Significados asignados a la experiencia en Educación Superior,

- emergentes en las narrativas de 4 estudiantes sordos, Pereira 2016. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/330684398_Significados_asignados_a_la_experiencia_en_Educacion_Superior_emergentes_en_las_narrativas_de_4_estudiantes_sordos_Pereira_2016
- Botteau y Dragone (2020) Processos Comunicativos na surdez de acordo com relatos de jovens surdos. Recuperado de: [Processos comunicativos na surdez de acordo com relatos de jovens surdos - Dialnet \(unirioja.es\)](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2611413)
- Braun, V. Clarke, V (2006) Utilizando el análisis temático en psicología, Investigación cualitativa en psicología, 3:2, 77-101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burad, V . La inclusión educativa de estudiantes sordas y sordos mendocinos. Ponencia presentada en Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de Cuyo. 2021. Recuperado en: [05-burad-js2021-m5.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2611413)
- Cerqueira de Jesús, F. Cruz Santos, A. Guimarães, T. Gomes Almeida, W. Os estudantes surdos no ensino superior em Portugal - uma reflexão sobre a sua inclusão. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 271-312, jan./abr. 2022. ISSN Eletrônico 1982-596X
- Correa Molina (2009) Sobre Charles Taylor y algunos problemas relativos a la política de reconocimiento ISSN 0718-2457, ISSN-e 0719-2568, Nº. 5, 2009, págs. 157-182. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2611413>
- Cuevas, H. El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. Revista de Ciencia Política. Vol 33- nº3- 2013. pp 693-713. Universidad Diego Portales Chile. Recuperado de: [PDF\) El Gobierno De Los Sordos: El Dispositivo Educacional | Hernan Cuevas - Academia.edu](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2611413)
- Cunha Ferreira, R. (2022) Estudantes surdos no ensino técnico e superior: uma análise da produção bibliográfica no Brasil entre 2015 e 2019. Recuperado en: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>
- De Lima, G. De Lima, E. Gomes Da Silva, A. Gomez Lobo, J y otros. Reflexões sobre o acesso de alunos surdos no Ensino Superior: uma trajetória de vitórias e desafios. Research, Society and Development, v. 9, n. 12, e48991212155, 2020. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.12155>
- De Oliveira, W. A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos. Tesis de Maestría. Universidad Federal de Rio Grande. Porto Alegre, 2007. Recuperado de: [A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos \(minedu.gob.pe\)](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2611413)
- Deveraux, G. (1967) De la Ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Siglo XXI
- Díaz Martín, C. (2023) [Translanguaging pedagogy” desde una perspectiva inclusiva en AICLE -](https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2611413)

[Dialnet. ISBN 978-84-9927-770-7. págs. 62-73](#)

DGES- RESOLUCIÓN N° 5932 de 18/12/2023 Marco de Referencia para estudiantes sordos en Educación Secundaria. Recuperado en: [009123 RES.pdf](#)

Dreier, O (1999) Trayectorias personales de participación. Psicología cultural

Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 17(1), 1-12. Disponible en http://psicologia.udg.edu/ptcedh/admin/publicacions/EngelColl2021_PTCEDH.pdf

Erting, C. (1982). Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool, Washington, USA: PHD dissertation, the American University.

Filinich, M (2012); Enunciación. Buenos Aires. Eudeba

Foucault, M (2001) Los anormales. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H.G (1993) Verdad y método. Salamanca, España. Ediciones Sígueme.

Glaser, B. y A. Strauss (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine Publishing Company. Recuperado en: jimcontent.com

<https://sd8944594c9f5e157.jimcontent.com/download...> · [Archivo PDF](#)

Grondin, J (2008): ¿Qué es la hermenéutica? Barcelona. Herder

Guber, R (2004) El salvaje metropolitano. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Gularte, A. Niños sordos, hijos de padres oyentes. Comunicación y relacionamiento. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. Facultad de Psicología. UdelaR. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/5484>

Herrera Fernández, V. Reyes Vera, L. Discursos de estudiantes sordos sobre su inclusión en educación secundaria: barreras y facilitadores. Revista Enfoques Educativos ISSN 2735-7279 – Año 2023 – Vol. 20 No.1: 101-120.

Herzog, B Y Hernandez, F. La noción de lucha en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. Sobre la posibilidad de subsanar el déficit sociológico de la teoría crítica con la ayuda del análisis del discurso. Política y Sociedad, 2012, Vol. 49 Núm. 3: 609-623.

Recuperado de: [La noción de "lucha" en la teoría de reconocimiento de Axel Honneth. Sobre la posibilidad de subsanar el "déficit sociológico" de la Teoría Crítica con la ayuda del Análisis del Discurso - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Honneth, A (1997) La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Grijalbo. Barcelona

Honneth, A (2019) Reconocimiento: una historia de las ideas europea. Madrid, España. Akal.

- Hodge (2024) Understanding the access and inclusion experiences of deaf, deafblind and hard of hearing people who use Auslan: a review of the Australian research literature.
Recuperado en: [Desktop-Review_29-01-2024.pdf](#)
- Janoario, R, y Peluso, L. org. (2020) Diferencia y Reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad. Área de Estudios Sordos, FHUCE. Udelar.
- Janoario, R; RIBEIRO, T. S.. Por que ensurdecer a educação de surdos?. Revista Communitas. v.3, p.137-156 - 156, 2019.
- Lacerda,C; Gracia, M; y Jarque, M. Las lenguas de signos como lenguas de interlocución: el lugar de las actividades comunicativas en el contexto escolar.Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.2, p.313-326, Abr.-Jun., 2020. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>
- Medina, E.Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia. Revista Educación y Pedagogía. Vol XVII. n° 41 (enero-abril 2005) pag.71-81. Recuperado de: [Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia | Revista Educación y Pedagogía \(udea.edu.co\)](#)
- Melroy, G y Storbeck, C. (2010) Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. Volume 16, Issue 4, Fall 2011, Pages 494–511,
<https://doi.org/10.1093/deafed/enr017>. Recuperado en: [Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study | The Journal of Deaf Studies and Deaf Education | Oxford Academic](#)
- Mendez, C. Nunes, D, Da Silva, R. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de Surdos sobre estratégias pedagógico docentes. Brasil. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.1590/1413-737222245009>
- Modonesi, M. Gramsci teórico de la subjetivación política. La tríada subalternidad-autonomía-hegemonía, International Gramsci Journal, 4(3), 2021, 3-21. Recuperado de: En: <https://ro.uow.edu.au/gramsci/vol4/iss3/4>
- Morales, P. Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. Estudios Pedagógicos XXXVII, No 2: 161-180, 2011. Santiago, Chile. Recuperado de: [Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación \(scielo.cl\)](#)
- Morales Acosta, G; Morales Navarro, M. Diversidad Sorda: educación y sensibilidad

- intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. *Psicogente*, vol. 21, núm. 40, 2018, Julio-Diciembre, pp. 458-475. Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3083>
- Muñoz, K; Villanueva, V; Cardenas, C y Catin, G; Coeducador y modelo lingüístico: presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Julio 2020, Vol 59(2), pp. 136-162. Recuperado de: [Coeducador y modelo lingüístico: presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano - Dialnet \(unirioja.es\)](https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6544444)
- Orozco Botero, Z. (2013) Experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención de las personas sordas en escenarios educativos. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales, Colombia. Recuperado de: [Experiencias de reconocimiento y menosprecio \(umanizales.edu.co\)](https://www.umanizales.edu.co/tesis/Experiencias-de-reconocimiento-y-menosprecio)
- Padden , C. Humphries, T. (2006) *Inside de Deaf Culture*. Harvard University Press. EUA. Recuperado en: [Inside Deaf Culture - Google Play Libros](https://books.google.com/books?id=KqEgEAAQAAQJ)
- Palma-García, A. (2022) “Realidades sensorialmente diferentes: reflexiones metodológicas y éticas del hacer campo en una comunidad Sorda”. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 47: 71-96. Recuperado de> <https://doi.org/10.7440/antipoda47.2022.04>
- Peluso Crespi, Leonardo (2005). Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-051/16.pdf>
- Peluso, L. (2018) La Comunidad sorda Uruguaya en la Universidad de la República: repensando los conceptos de inclusión, diversidad y diferencia. TUILSU.FHUCE-CENUR-Salto- UDELAR
- Peluso, L. (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida / Deaf People, Their Languages And Their Registered Textuality.En:TRASLACIONES Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, v.: 5 9 , p.:40 - 61. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>
- Peluso, L. (2020). La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar.Área de Estudios Sordos / TUILSU. Recuperado de: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>

- Peluso, L (2024) Textualidad diferida, cultura pluriletrada y plurilingüismo: interpelando la educación de la comunidad sorda. Artículo Unipampa. En prensa
- Perez Castro, J y Cruz-Cruz, J. Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. UNAM. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2021, 15(1), 39-54. Recuperado de:
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100039>
- Piedra, K (2022) Habitar la sordera: una etnografía sobre el mundo sordo en San José, Costa Rica. Universidad de Costa Rica. Recuperado en:
<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/9e6949d7-c5f6-47a0-bbc4-5920c219dcf7/content>
- Platero Méndez, L. (2018) Ideas clave de las pedagogías transformadoras en: A. Ocampo González, Pedagogías Queer (Primera edición pp. 26 - 46). Ediciones CELEI. Ramos Neves, M. A antropologia dos sentidos e a etnografia sensorial: dissonâncias, assonâncias e ressonâncias Anthropology of the senses and sensory ethnography: dissonances, assonances and resonances Universidade Federal do Pará | Belém, PA. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2021.186657>
- Rosas, R. Resultados de los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos y de estudiantes ciegos en la educación regular. Pontificia Universidad Católica de Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2021, 15(1), 17-19 Recuperado de:
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100017>
- Saballa, D. (2019). Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. 2020 en
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Saballa_2019.pdf
- Salazar Restrepo, P. A., Flórez Romero, R., & Cuervo Echeverri, C. (2010). Comprensión de los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos desde una perspectiva organizacional. *Pedagogía y Saberes*, (32),73-86.[fecha de Consulta 7 de Noviembre de 2022]. ISSN: 0121-2494. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064887008>
- Santana,A; Freire, A. Percepciones de sujetos sordos sobre la comunicación en la atención básica a la salud. Rev. Latino-Am. Enfermagem 2019;27:e3127. Recuperado de: DOI:
<10.1590/1518-8345.2612.3127> www.eerp.usp.br/rlae
- Schewe, L. (2020) Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La

Plata.

- Skortou, E. y Tsokalidou, R. El translenguaje como enfoque pedagógico sustentador culturalmente- Perspectivas de educadores bi/multilingües en Swanwick et al (2022) Translenguaje. Recuperado en: [1.11: El translenguaje como enfoque pedagógico sustentador culturalmente- Perspectivas de educadores bi/multilingües - LibreTexts Español](#)
- Strobel, K. (2008); Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em educação. Linha de pesquisa educação e processos inclusivos. Recuperado de: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91978>
- Sueldo, W. Educación inclusiva del estudiantado sordo e hipoacúsico en el bachillerato de un liceo público de Montevideo. Repercusiones de la Reformulación 2017 para estudiantes sordos en el período 2017-2020. Tesis de Maestría. Flacso, 2023. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10469/19682>
- Taylor, C Identidad y reconocimiento* Universidad McGill, Montreal, Canadá Texto original de una conferencia impartida en el Centro Cultural Internacional de Cerisy L^ Salle (Francia) en junio de 1995 cedido por el autor para su publicación en el presente número de la RIFP. 10 RIFP/7 (1996) pp. 10-19
- Tello Navarro, F. Las esferas del reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. Revista de Sociología, n° 26.2011 pag. 45-57. Recuperado de:: <https://www.researchgate.net/publication/318840453>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71 . Recuperado en: [\(Microsoft Word - Terigi Documento OEA versi\363n completa 16 de marzo _2_.doc\) \(ieo.edu.ar\)](#)
- UNESCO (1990) Declaración mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje. Jomtien. Recuperado en: [Declaración de Jomtien - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. Recuperado en: [Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- UNESCO (2015) Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. Recuperado

en: [Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos - UNESCO Biblioteca Digital](#)

Untoiglich, Gisela y Szyber, G. Comp. (2020). Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes. Buenos Aires, Argentina, Noveduc.

Uruguay (2001). Ley n° 17378- Lengua de Señas Uruguaya. Recuperado de: Ley N° 17378 (impo.com.uy)

Uruguay (2008) Ley n° 18437- Ley General de Educación. Recuperado de: [Ley N° 18437 \(impo.com.uy\) Ley General de Educación - Actualizada | MEC \(www.gub.uy\)](#)

Uruguay (2010) Ley n° 18651 de Protección integral de personas con discapacidad. [Recuperado en: Ley N° 18651](#)

Van der Bogaerde, B y Schermer, T(2015) Estudios para sordos en los países bajos. Universidad de Amsterdam. Mundos sordos 2007 | vol 23 (1 y 2) ISSN 1362–3125

Vulcano, S. (2017) Representaciones docentes sobre estudiantes sordos. Mirada educativo-social sobre la construcción del sujeto de la educación. Tesis de Maestría en Psicología. Facultad de Psicología- Udelar. Recuperado de: [Colibri: Representaciones docentes sobre estudiantes sordos :mirada educativo-social sobre la construcción del sujeto de la educación \(udelar.edu.uy\)](#)

ANEXOS

Cronograma general

Año/mes	2021	2022	2023	2024
Cursado de asignaturas				
Integración a Programa				
Elaboración del proyecto de tesis				
Entrega para aprobación del		setiembre		

proyecto de tesis				
Trabajo de campo			abril/noviembre	
Redacción de Tesis				hasta diciembre
Entrega de Tesis				Diciembre 2024
Defensa de Tesis				
Entrega de Informe final a la DGETP y presentación en la institución educativa de los resultados				posterior a la defensa

Tabla de registro para observación de aula

	Descripción ¿Qué veo?	¿Qué pienso?	¿Cómo me siento?
Disposición en el salón/			
Interacciones entre estudiantes			
Interacciones con el docente			
Presentación de la clase (materiales, estrategia didáctica)			



Hoja de información para participantes

Título de la Investigación: Trayectorias escolares de estudiantes sordos en la educación media técnica desde la perspectiva del reconocimiento

Institución: Facultad de Psicología- Universidad de la República. Tristán Narvaja 1674. Montevideo.

Centro/Grupo de investigación: Maestría en Psicología y Educación de Facultad de Psicología- Cohorte 2021.

Fuente de Financiación: Beca Carlos Quijano.MEC

Número de expediente del Comité de Ética de Investigación: no asignado aún Datos de contacto de la investigadora responsable: Lic. Ps. Claudia Apestegui, claudiapestegui@gmail.com ; 092128745

Director de Tesis: Prof. Agdo. Dr. Leonardo Peluso Crespi, leonardo.peluso@gmail.com

La presente investigación tiene como objetivo recoger la opinión de los estudiantes sordos respecto de su educación en cuanto a los vínculos con sus pares y docentes, los aprendizajes, y su expectativa y proyecto educativo.

Si aceptas participar de la investigación, se te entregará un cuestionario breve y participarás de al menos una entrevista, de aproximadamente una hora de duración para profundizar las respuestas. Tendrás la posibilidad de enviar además un video para responder el cuestionario. Contarás con intérprete de LSU, en todas las instancias en que se requiera. También se te propondrá participar de un grupo de intercambio entre los participantes al cierre del trabajo de investigación.

Toda la información obtenida será almacenada y procesada en forma confidencial y anónima. Sólo la investigadora, su Director de Tesis y las intérpretes que se encuentren presentes en cada entrevista tendrán acceso a los cuestionarios y los registros que se realicen, y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de los

participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes. Tu participación no tendrá beneficios directos para vos aunque es posible que de manera indirecta te permita reflexionar sobre tu proceso educativo, tus experiencias en la UTU, identificar opciones y además aportará a la comprensión científica de cómo transitan los estudiantes sordos en la educación técnica para identificar aspectos que es necesario tener en cuenta, que pueda ser necesario mejorar o atender, teniendo en cuenta su identidad y lo específico de sus trayectorias.

Este tipo de estudios puede ocasionar que al recordar situaciones que has vivido, que puedan no ser agradables te sientas enojado/a, angustiado o incómodo/a. En caso de que esto ocurra sos libre de manifestarlo y la Investigadora estará a disposición para conversar sobre eso y colaborar en las coordinaciones que sean necesarias en caso de requerir atención. Esas coordinaciones podrán ser con la Facultad de Psicología o con tu prestador de salud. Asimismo, en todo momento la Investigadora tomará las precauciones necesarias para garantizar que se respete tu lengua (con intérprete, dando la posibilidad de responder con videograbaciones) a efectos de evitar cualquier tipo de violencia simbólica que pudiera implicar el uso del español en las interacciones.

La participación en la investigación es voluntaria y libre, por lo que puedes abandonar la misma cuando desees sin necesidad de dar explicación alguna,

Si existe algún tipo de dudas sobre cualquiera de las preguntas o sobre cuestiones generales del cuestionario o de la investigación, podrás consultar directamente a la investigadora responsable. También puedes realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al mail que figura en el encabezado de esta hoja de información:

Nombre de la investigadora responsable: Lic. Ps. Claudia Apestegui

Firma

Fecha:

Consentimiento Informado para mayores de edad

Acepto participar en la Investigación: Trayectorias escolares de estudiantes sordos en la educación media técnica desde la perspectiva del reconocimiento, llevada adelante por la Lic. Ps. Claudia Apestegui en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología- UDELAR. Participaré en actividades que incluyen: completamiento de cuestionario breve, entrevista de profundización de los ítems del cuestionario y grupo de intercambio al cierre de la investigación.

Declaro que:

- He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro, así como la posibilidad de acceder a la misma en LSU a través de registro en video.
- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y mi participación en el mismo.
- Entiendo que mi participación es **voluntaria y libre**, y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno sobre mi persona.
- Entiendo que no obtendré beneficios directos a través de mi participación, y que en caso de sentir incomodidad o malestar durante o luego del estudio, se me ofrecerá la atención adecuada y que dispongo de vías de contacto con la Lic. Apestegui y con su tutor Dr. Leonardo Peluso para canalizar mis inquietudes.
- Estoy informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán mis datos personales.
- Entiendo que al firmar este consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y localidad _____:

Firma del/de la participante:

Aclaración de firma:

Aclaración de firma:

Firma del/de la investigador/a:

Hoja de Información- Observación participante

Título de la investigación: Trayectorias escolares de estudiantes sordos en la educación media técnica desde la perspectiva del reconocimiento.

Institución: Facultad de Psicología. Universidad de la República.
Tristán Narvaja 1674, Montevideo.

Centro/grupo de investigación: Maestría en Psicología y Educación- Cohorte 2021

Fuente de financiación: Beca Carlos Quijano-MEC

Número de expediente del Comité de Ética de Investigación: 191175-000025-23.

Datos de contacto del/de la investigador/a responsable: Lic. Ps. Claudia Apestegui. Mail: claudiapestegui@gmail.com Cel: 092128745

Docente responsable: Dr. Leonardo Peluso Crespi. Mail: leonardo.peluso@gmail.com

La presente investigación tiene como objetivo recoger la opinión de los estudiantes sordos respecto de su educación en cuanto a los vínculos con sus pares y docentes, los aprendizajes, y su expectativa y proyecto educativo. Para ello la investigación utiliza lo que llamamos observación participante, actividad que nos permite conocer más sobre las personas al observar lo que ellas hacen, participar en sus actividades y charlar con ellas en caso de ser posible.

Para el registro de lo observado utilizaremos notas de campo que serán recogidas a los efectos de poder recordar aquello que es importante para la investigación. Toda la información será tratada en forma confidencial y anónima. Solo la investigadora, su Director de Tesis tendrán acceso a los registros que se realicen, y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de los participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes.

La participación no tendrá beneficios directos aunque es posible que de manera indirecta permita a los estudiantes participantes y a la institución reflexionar sobre el proceso educativo, las experiencias en la UTU, identificar opciones y además aportará a la comprensión científica de cómo transitan los estudiantes sordos en la educación técnica para identificar aspectos que es necesario tener en cuenta, que pueda ser necesario mejorar o atender, teniendo en cuenta su identidad y lo específico de sus trayectorias.

La participación es voluntaria y libre y la investigadora deberá abandonar la misma en caso de que la institución en la que se realiza le solicite hacerlo.

Al participar en este tipo de estudios puede ser que al recordar situaciones que han vivido, que puedan no ser agradables, los estudiantes se sientan enojado/as, angustiados o incómodo/as. En caso de que esto ocurra serán libres de manifestarlo y la Investigadora estará a disposición para conversar sobre eso y colaborar en las coordinaciones que sean necesarias en caso de requerir atención. Esas coordinaciones podrán **ser con la Facultad de Psicología o con su prestador de salud**. Asimismo, en todo momento la Investigadora tomará las precauciones necesarias para garantizar que se respete su lengua (con intérprete, dando la posibilidad de responder con videograbaciones) a efectos de evitar cualquier tipo de violencia simbólica que pudiera implicar el uso del español en las interacciones.

Si existe algún tipo de dudas sobre la investigación, puede consultar directamente al/a la investigador/a responsable. También puede realizar preguntas luego del estudio, llamando al teléfono o escribiendo al mail que figura en el encabezado de la presente hoja de información.

Nombre investigador/a responsable

Firma

Fecha

Consentimiento Informado para Observación participante

Como representante de la DGETP en el territorio, en mi calidad de integrante del Equipo de Dirección del centro educativo doy permiso de acuerdo a la Resolución para participar en la investigación Trayectorias escolares de estudiantes sordos en la educación media técnica, realizada por la Lic. Ps. Claudia Apestegui estudiante de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. En la misma, el/la investigadora observará y participará en espacios del centro educativo, donde interactúan estudiantes como por ejemplo: horarios de recreo, entrada, salida, recorridas por el centro, con la precaución de no interrumpir las dinámicas de clase, salvo que medie autorización del docente a cargo.

Declaro que:

- He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.
- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio.
- Entiendo que la participación es voluntaria y libre, y que la investigador/a debe retirarse del estudio en caso de que consideremos necesario.
- Entiendo que no obtendremos beneficios directos, y que en caso de existir incomodidades o malestares durante o luego del estudio, el/la investigador/a ofrecerá la atención adecuada.
- Se ha informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán los datos personales recabados.
- Entiendo que al firmar este consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento,
en la fecha _____ y localidad
_____:

Firma del/de la participante:

Aclaración de firma:

Firma del/de la investigador/a:

Aclaración de firma:

¿Qué cosas positivas podrías decir de tu pasaje por la utu?

¿y qué cosas negativas?

¿Cómo es tu relación con tus compañeros de clase?

¿Cuál es tu momento preferido en la UTU? (las clases, las tareas, el recreo?)

¿Por qué motivo?

¿Qué características son para ti positivas en un docente?

¿Y qué características son negativas?

Alguna vez te has sentido discriminado, dejado de lado, o ignorado en la UTU?

Si te pasó: ¿En qué situaciones ha sido? ¿pudiste decirle a alguien del centro educativo, de tu familia o amigos?

Si te pasó y le dijiste a alguien del centro educativo. ¿Qué hizo para solucionarlo?

¿Qué puntaje le darías a tu experiencia en general en el salón de clases

¿el curso te resulta fácil o difícil? ¿Qué es lo que más te cuesta y por qué?

¿Has pensado en dejar el curso alguna vez? (responde si o no)

Si tu respuesta es sí: ¿por qué pensaste dejarlo? -----

Cambiaste de idea? ¿por qué?

PARTE C - PROYECCIÓN DE EGRESO

¿en cuanto tiempo vas a terminar el curso que estás haciendo?

¿Qué piensas hacer después?

- solo seguir estudiando
- trabajar
- estudiar y trabajar
- otro

Si tuvieras que contarle a alguien en pocas palabras ¿cómo es estudiar en utu para una persona sorda: ¿que le dirias?

Muchas gracias por tu tiempo.