



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social

Monografía Licenciatura en Trabajo Social

***Inclusión y Desafíos: La trayectoria educativa de
adolescentes sordos en Educación Media desde la
mirada del Trabajo Social***

Milagros Barbeito

Tutora: Ana Paula Gómez

Montevideo, 20 de noviembre de 2025.

Agradecimientos

Al llegar al final de esta etapa tan significativa en mi vida, quiero agradecer a todas las personas que me acompañaron, sostuvieron y creyeron en mí a lo largo de este camino.

A mis padres, por estar a mi lado en cada paso de este recorrido. Gracias por impulsarme a ser mejor, por confiar plenamente en mí y por recordarme, una y otra vez, que soy capaz. Todo lo que soy y lo que logré se construye sobre el amor, la entrega y la compañía incondicional que me dieron desde siempre. No hay palabras suficientes para agradecerles.

A mis abuelas, por estar siempre presentes con su amor incondicional y su presencia que abraza el alma. Gracias por acompañarme en cada etapa de mi vida, por sus palabras llenas de ternura, por sus gestos sencillos y por ese cariño que sostienen sin pedir nada a cambio. Su cariño ha sido un refugio y una fuente de energía constante a lo largo de este camino.

A mi familia en general, por acompañarme siempre con paciencia, cariño y comprensión, celebrando cada uno de mis logros y acompañando mis incertidumbres con cariño y paciencia.

A mis amigos/as, por su compañía incondicional, por las charlas, por las risas compartidas como también los silencios. Gracias por estar presentes siempre, por ofrecerme su apoyo constante, por impulsarme a seguir adelante cuando las dudas aparecían y por ser un refugio en los días más difíciles. Su compañía ha sido un regalo invaluable que me sostuvo y motivó durante todo este proceso.

A mis compañeros/as de la facultad, expreso mi profundo agradecimiento por los momentos de alegría, por el compañerismo sincero y por la solidaridad que fortalecieron mi camino y permitieron que los desafíos se convirtieran en oportunidades de crecimiento. Su presencia ha sido un pilar fundamental en esta etapa de formación.

A mi tutora, por su dedicación, su calidez y su mirada atenta pese a la distancia. Gracias por acompañarme con respeto y por estar presente durante este proceso con tanta generosidad.

A la Facultad de Ciencias Sociales, por ser un espacio de formación que marcó mi recorrido de manera profunda, brindándome herramientas, reflexiones y convicciones que me acompañarán en cada paso dentro del campo del Trabajo Social.

A todas y todos: ¡gracias, de corazón!

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Apartado teórico-metodológico	3
3. Antecedentes	7
4. Capítulo 1: Raíces y transformaciones: Una aproximación histórica a la educación de las personas sordas	9
5. Capítulo 2: Perspectivas teóricas sobre la educación en Uruguay	15
2.1: Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva para la Comunidad Sorda en Uruguay	18
6. Capítulo 3: Análisis del Trabajo de Campo: Desafíos y Vivencias en la Trayectoria Educativa de Adolescentes Sordos en Educación Media.	21
3.1 Barreras y accesibilidad: desafíos en la experiencia escolar	21
3.2 Los vínculos en el aula como dimensión clave para la inclusión y la convivencia escolar	26
3.3 Aprender en desigualdad: contenidos, lengua y evaluación	28
7. Reflexiones finales	34
8. Bibliografía	38

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en la monografía final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El estudio que aquí se presenta se centrará en analizar cómo se desarrollan las trayectorias educativas de los/as estudiantes sordos/as que asisten a Educación Media, específicamente en instituciones ubicadas en la ciudad de Las Piedras, realizándose una lectura desde la educación inclusiva.

El interés que motivó esta investigación tiene dos dimensiones, por un lado, está vinculado con mi experiencia en la práctica pre-profesional en el área de Inclusión Educativa, la cual fue llevada a cabo como parte del Proyecto Integral "Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social". A su vez, por la participación que tuve en el año 2020-2023 en un curso dictado por “ComuniCarte”, en el cual se enseña la Lengua de Seña Uruguaya. La aproximación a la comunidad sorda durante el período de práctica me permitió tener conocimiento de las distintas barreras que enfrentan las personas sordas en la sociedad, captando mayor atención e interés las barreras que estos/as estudiantes presentan en cuanto al acceso a la educación.

Durante el curso y las prácticas pre profesionales tuve la oportunidad de profundizar en las necesidades y desafíos que enfrentan los/as estudiantes sordos/as en cuanto el acceso a una educación integral. Este curso no solo brindó conocimientos teóricos, sino también una aproximación a la realidad de los/as mismos/as en cuanto a sus vivencias, entre ellas, en las instituciones educativas a las que asisten. Esta experiencia me permitió comprender de manera más profunda la importancia de garantizar una educación inclusiva a los/as estudiantes sordo/as, en este caso específico, en aquellos que asisten a instituciones secundarias ubicadas en la ciudad de Las Piedras, motivándome a investigar y contribuir a futuras investigaciones.

La importancia de abordar esta temática radica no sólo en aportar a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, sino también en los beneficios que puede aportar una educación inclusiva en aquellos/as estudiantes sordos/as que cursan Educación Media. Es así que, la inclusión, no solo promueve el desarrollo personal y académico de los/as estudiantes sordos/as, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los/as estudiantes al fomentar el respeto por la diversidad, la empatía y la colaboración. Además,

una educación inclusiva prepara a todos/as los/as estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad diversa, donde la capacidad de interactuar y colaborar con personas de diferentes orígenes y capacidades es esencial para el éxito personal y profesional. Por lo tanto, tomando los aportes de Blanco (2006), cabe resaltar que

una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno, y si se les proporcionan los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje (p.10), por lo que, la educación inclusiva está relacionada al “acceso, la participación y logros de todos los alumnos” (p.6).

Lo anteriormente mencionado nos remite a la idea de que para que haya una educación de calidad, la misma debe ser inclusiva y adaptarse a la diversidad del alumnado. Esto significa personalizar la enseñanza y ofrecer apoyos pedagógicos que se alineen con las necesidades individuales de cada estudiante. Es crucial proporcionar los recursos necesarios, como materiales accesibles y estrategias de intervención, para fomentar un aprendizaje efectivo.

La investigación estará enfocada en adolescentes sordos/as que cursan Educación Media en la ciudad de Las Piedras, con el interés de problematizar desde el Trabajo Social y el derecho a la educación los desafíos que enfrentan las personas sordas en las instituciones educativas dada la necesidad de asegurar que todos los/as estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan acceder a una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

A raíz de este interés es que surgen diferentes preguntas orientadoras del tema presente en la monografía: ¿qué acciones realizan los actores institucionales para incluir a los y las estudiantes sordos/as que se encuentran cursando educación media en la ciudad de Las Piedras?; ¿qué formación o tipos de recursos tiene el equipo docente de la Educación Media en relación a la educación inclusiva?

Por otro parte, se pretende dar cuenta en los apartados en los cuales se estructura dicha monografía: la metodología utilizada y los antecedentes, y por otro lado, se profundizará en el marco conceptual, en el cual se delimitaran las mediaciones teóricas vinculadas al objeto de estudio.

En cuanto a estas mediaciones, las mismas se encontrarán centradas en tres importantes capítulos, por un lado, en el capítulo uno se centra en las “Raíces y transformaciones: Una aproximación histórica a la educación de las personas sordas”, el cual estará enfocado en

realizar un recorrido histórico de cómo surgió la lengua de señas y como la misma fue siendo incorporada en la educación. Por otra parte, en el segundo capítulo estará dividido en dos apartados, por un lado, tendrá un primer apartado enfocado en dar a conocer las “Perspectivas teóricas sobre la educación en Uruguay”, dándose a conocer las características generales de la misma y el segundo estará centrado en los “Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva para la Comunidad Sorda en Uruguay”, enfocado en cómo fue evolucionando la participación de las personas sordas en la sociedad, particularmente en el ámbito educativo, y los obstáculos que han enfrentado en ese camino tan arduo, poniendo foco en la educación uruguaya. En el tercer y último capítulo se realizará un “Análisis del Trabajo de Campo: Desafíos y Vivencias en la Trayectoria Educativa de Adolescentes Sordos en Educación Media”.

2. Apartado teórico-metodológico

La metodología utilizada en la presente monografía es la investigación cualitativa de carácter exploratorio. Según Batthianny y Cabrera (2011) una de las principales características de la metodología cualitativa es que:

Los investigadores cualitativos tienden a recoger datos de campo en el lugar donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio (...). Esta información cercana, recogida al hablar directamente con las personas u observar sus comportamientos y acciones en contexto, en una interacción cara a cara a lo largo del tiempo, es una característica central de lo cualitativo. (p. 78).

Se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Analizar cómo se desarrollan las trayectorias educativas de los/as estudiantes sordos/as que cursan educación media en instituciones de la ciudad de Las Piedras, Canelones.

Objetivos específicos:

1. Explorar los factores que inciden en la permanencia y egreso de estudiantes sordos/as en la Educación Media, considerando sus experiencias personales en relación con las políticas de inclusión.
2. Conocer las experiencias educativas de los/as estudiantes sordos/as.

Para realizar la presente investigación y así cumplir con los objetivos planteados se utilizó como técnica la entrevista semi estructurada, Corbeta (2007) citado en Batthianny y Cabrera (2011), expresa que la clasificación de las entrevistas depende del grado de estandarización, es decir “el grado de libertad o restricción que se concede a los dos actores, el entrevistador y el entrevistado” (p. 89). En cuanto a las entrevistas semi estructuradas, Corbeta plantea que “el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular la pregunta” (p. 90).

Para llevar a cabo la misma se realizaron un total de 5 entrevistas, siendo partícipes de estas, 3 estudiantes sordos, (en conjunto con una intérprete de LSU) y 2 madres de los mismos. Para identificar las entrevistas en la monografía final de grado, se utilizará como referencia (E1. Estudiante 1, E2. Estudiante 2, E3. Estudiante 3, M1. Madre 1, M2. Madre 2). La letra “E” alude a la palabra “estudiante”, y la letra “M” a la palabra “madre”, se identificará así a lo largo del capítulo analítico.

Para la selección de los entrevistados se tuvo como criterio la trayectoria educativa de los/as adolescentes sordos/as que cursan Educación Media en instituciones en la Ciudad de Las Piedras, mientras que las madres entrevistadas, tienen hijos sordos cursando Educación Media en dichas instituciones. Con ello se pretende poder tener diversos puntos de vista para así obtener un análisis más enriquecedor sobre la trayectoria educativa de los/as adolescentes sordos/as, considerándose este enfoque esencial para enriquecer la comprensión de cómo se desarrollan y enfrentan los retos educativos de dichos estudiantes que asisten a instituciones educativas secundarias.

Esta monografía estará basada desde la perspectiva de Karel Kosik (1967), quien en su libro “Dialéctica de lo concreto”, desarrolla una propuesta filosófica en la que la realidad no se aprehende de forma inmediata, sino a través de un proceso dialéctico de “rodeos” que posibilita pasar progresivamente desde la experiencia sensible hasta el pensamiento crítico, afirmando que el conocimiento procede desde una “representación viva, caótica e inmediata del todo” (p.34) hacia su conceptualización. Este movimiento, no es lineal, sino que implica “dar un rodeo”, donde “lo concreto se vuelve comprensible por medio de lo abstracto; el todo por medio de la parte” (p.35).

Kosik (1967) sostiene que existen dos procedimientos constitutivos y necesarios para la apropiación del conocimiento de la realidad: uno subjetivo y otro objetivo. Según el mismo,

este camino es indispensable, ya que permite articular lo subjetivo, es decir, la experiencia inmediata, lo primario, lo accesible desde el mundo cotidiano, con una dimensión objetiva, más estructural y profunda. Este movimiento desde la subjetividad hacia la objetividad no ocurre de manera inmediata, sino que implica un proceso mediado históricamente y determinado por las condiciones sociales que configuran nuestra posición frente a la realidad.

En este sentido, Kosik (1967) advierte que si una disciplina, particularmente aquellas orientadas a la intervención social, no logra superar el plano de lo meramente subjetivo, corre el riesgo de quedar anclada en el mundo fenoménico. Este acercamiento, que él denomina concreto sensible, está compuesto por los sentidos, las prenociones y las formas de conocimiento común, que, si bien constituyen un punto de partida legítimo, deben ser constantemente desmitificadas. Solo así es posible acceder a un concreto pensado, el cual se trasciende por medio de la teoría y el debate teórico el cual nos hace enfrentar y dialogar con esa realidad, permitiendo una comprensión más profunda y crítica de la misma.

En este sentido, el autor plantea que la única manera de trascender el sentido común es mediante el saber epistémico, es decir, por medio de una reflexión rigurosa que permita comprender la realidad, no para contemplarla sino para incidir en ella.

El mismo critica al positivismo, planteando que la imagen fiscalista del mismo

ha empobrecido el mundo humano y con su absoluto exclusivismo ha deformado la realidad, ya que ha reducido el mundo real a una sola dimensión y a un solo aspecto: la dimensión de la extensión y de las relaciones cuantitativas (Kosik, 1967,p.29);

por lo que “el hombre sólo puede existir como una determinada actividad abstracta, es decir, como físico, estadista, matemático, lingüista, etc., pero nunca con toda su potencialidad, nunca como hombre entero” (Kosik, 1967, p. 29). En oposición a esta perspectiva, el autor plantea que “La dialéctica trata de la “cosa misma”, pero la “cosa misma”, como se mencionó anteriormente, “no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para captarla se requiere no solo hacer un esfuerzo, sino también dar un rodeo” (p. 15), es decir que, consiste en un enfoque metodológico donde el conocimiento de la realidad debe ir más allá de lo que se percibe en la superficialidad de la apariencia de los fenómenos sociales, promoviendo una comprensión más profunda y totalizadora de los mismos. Siendo así que “la realidad no se presenta originariamente al hombre en forma de objeto de intuición, de análisis y comprensión teórica (...) se presenta como el campo en que se ejerce su actividad práctico-sensible” (p. 15). De

esta forma, esta perspectiva pretende que aquellos fenómenos sociales complejos sean analizados desde las experiencias de vida y las prácticas cotidianas de aquellos sujetos que los atraviesan. (Kosik, 1967).

Se entiende por fenómeno social

un hecho histórico en tanto y por cuanto se le examina como elemento de un determinado conjunto y cumple por tanto un doble cometido que lo convierta efectivamente en hecho histórico: de un lado, definirse a sí mismo, y, de otro lado, definir al conjunto; ser simultáneamente productor y producto; ser determinante y, a la vez, determinado; ser revelador y, a un tiempo, descifrarse a sí mismo; adquirir su propio auténtico significado y conferir sentido a algo distinto. Esta interdependencia y mediación de la parte y del todo significa al mismo tiempo que los hechos aislados son abstracciones, elementos artificiosamente separados del conjunto, que únicamente mediante su acoplamiento al conjunto correspondiente adquieren veracidad y concreción. Del mismo modo, el conjunto donde no son diferenciados y determinados sus elementos es un conjunto abstracto y vacío. (Kosik, 1967, p.45).

Por lo tanto, los fenómenos sociales para que conformen un hecho histórico deben ser analizados y estudiados teniendo en cuenta que estos tienen una interdependencia entre sí, comprendiendo la relación que hay entre los mismos, por lo que los fenómenos sociales no pueden ser analizados de forma aislada para que así no pierdan su veracidad.

Cabe destacar que la muestra de esta investigación está compuesta por cinco personas: tres adolescentes sordos, con edades comprendidas entre 16 y 18 años de edad, que cursan Educación Media en instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Las Piedras, y dos madres de estudiantes sordos. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, considerando criterios como: estar cursando actualmente educación media, residir en la ciudad de Las Piedras y estar dispuestos a participar en entrevistas en profundidad. Las entrevistas fueron de tipo semi estructurada y se contó con la presencia de una intérprete de Lengua de Señas Uruguaya (LSU), lo que permitió garantizar la accesibilidad comunicacional y el respeto por la lengua natural de las personas sordas.

En este sentido, es importante señalar que las trayectorias educativas de estos adolescentes sordos que cursan educación media en la ciudad de Las Piedras no son consideradas casos aislados ni simples ejemplos empíricos, sino expresiones concretas de las estructuras sociales

y educativas que configuran la experiencia de la sordera y la inclusión en el sistema educativo uruguayo. Cada testimonio, tanto de los adolescentes como de las madres, permiten visibilizar las tensiones, contradicciones y limitaciones que atraviesan el discurso y la práctica de la educación inclusiva.

Al adoptar este enfoque, se busca comprender cómo, a través de lo singular, es posible acceder críticamente a las lógicas estructurales del sistema educativo, sus mecanismos de exclusión y sus posibilidades transformadoras. Así, el análisis de estas "muestras" concretas se convierte en una herramienta para reflexionar sobre el todo social al que pertenecen y sobre las condiciones que hacen posible (o dificultan) una inclusión educativa real y significativa para las personas sordas.

3. Antecedentes

La educación de personas sordas ha sido objeto de estudio y reflexión en el ámbito pedagógico, especialmente en relación con los procesos de inclusión, accesibilidad y garantía de derechos. En los últimos años, el concepto de trayectoria educativa ha cobrado relevancia como una perspectiva que permite comprender los recorridos escolares en clave de procesos, considerando no sólo los aspectos institucionales, sino también las condiciones sociales, culturales y subjetivas que los conforman (Terigi, 2009). En este marco, el análisis de las trayectorias educativas de adolescentes sordos se torna especialmente significativo, dado que permite problematizar las tensiones entre los marcos normativos de la inclusión y las prácticas concretas que se desarrollan en las instituciones educativas, particularmente en el nivel medio.

En Uruguay, la aprobación de la Ley N.º 17.378, que reconoce a la Lengua de Señas Uruguayana (LSU) como lengua natural de la comunidad sorda, junto con la ratificación de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley N.º 18.418 (Uruguay 2008), ha supuesto un avance normativo fundamental en el reconocimiento de derechos lingüísticos y educativos de las personas sordas.

Para llevar a cabo esta investigación se realizó una búsqueda exhaustiva de materiales académicos, tales como tesis de grado, maestrías y otros trabajos de investigación relacionados con la educación de las personas sordas en Uruguay. Si bien se identificaron algunos aportes relevantes, la revisión permitió constatar que la producción académica en este campo aún es escasa. La limitada disponibilidad de estudios evidencia la necesidad de

profundizar la investigación, así como de generar más material que aborde de forma sistemática y contextualizada la educación de esta población en el país.

En primer lugar, se halló un trabajo de investigación realizado por Duglio et al. en el 2018, al cual titularon como “Estudio de un caso de inclusión de estudiantes sordos, en un curso de ciencias físicas de primer año en un liceo de Ciclo Básico de la ciudad de Rivera”. En dicho trabajo se tuvo como interés “estudiar cómo se desempeñan los estudiantes sordos en las diferentes situaciones que surgen en la cotidianidad del centro educativo y que acciones emprenden los diferentes actores institucionales para incluirlos” (p. 60).

Por otro lado, se encontró la monografía titulada “¿El liceo en-seña? Una mirada a las representaciones de los y las jóvenes acerca de sus trayectorias educativas en interacciones con oyentes”, escrita por López et al., en el año 2020, para el Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). La misma tuvo como objetivo

Comprender y analizar las representaciones en torno a las trayectorias educativas de las y los jóvenes sordos entre 18 y 24 años en interacción con estudiantes oyentes que asisten al liceo N°32 “Guayabos” y/o al “Instituto Alfredo Vazquez Acevedo” (IAVA) N°35, de la ciudad de Montevideo. (p. 8).

Por último, se toma como antecedente la Tesis para Magíster en Psicología y Educación, en la Facultad de Psicología de la UDELAR, realizada por Sergio Vulcano, en diciembre del 2017, bajo el nombre de “Representaciones docentes sobre estudiantes sordos. Mirada educativo-social sobre la construcción del sujeto de la educación”. La misma tiene como objetivo general “Investigar la percepción de los docentes sobre los estudiantes sordos”, siendo uno de sus objetivos específicos “Identificar aspectos específicos de la educación de estudiantes sordos” (p. 44); donde si bien es una tesis enfocada en la educación primaria, permite tener una perspectiva de la trayectoria educativa de esta población.

4. Capítulo 1: Raíces y transformaciones: Una aproximación histórica a la educación de las personas sordas

En este capítulo se pretende realizar un breve recorrido histórico acerca de la educación de las personas sordas, por lo que cabe destacar que es a finales del siglo XVIII que aparece un pedagogo francés, conocido como Abate de l'Épée, quien defendió la educación de las personas sordas en Francia, siendo el responsable de la creación de “una lengua metódica que conjugaba señas con gramática”. (Míguez, 2018, p. 36). Es mediante tareas filantrópicas y caritativas que él mismo tiene su primer contacto con personas sordas, lo que le generó interés “específicamente en el proceso de aprehensión del conocimiento de esta población a través de una lengua que fuera a través de señas” (p. 36). El mismo fue quien creó un refugio para personas sordas en París, lugar donde las mismas podrían aprender mediante su propia lengua, la lengua de seña; convirtiéndose dicho refugio en el año 1771 en “la primera escuela gratuita para sordos: el Instituto Nacional de Jóvenes Sordos (INJS)”. (Míguez, 2018,p.36).

Ante esto, en 1838, Ferdinand Berthier, un joven sordo que había estado aprendiendo bajo la guía del Abate de l'Épée, fundó en París la “Asociación Central de Sordo-Mudos”. Esta organización fue un hito importante en la historia de la educación y los derechos de las personas sordas, ya que buscaba promover la enseñanza y la integración social de los sordos. Es por ello que, el Abate de l'Épée es conocido por ser uno de los pioneros en la educación de personas sordas, y su enfoque en la lengua de señas sentó las bases para el desarrollo de la comunidad sorda en Francia y más allá. La Asociación ayudó a fomentar un sentido de identidad y comunidad entre las personas sordas, además de defender sus derechos y mejorar sus oportunidades educativas y laborales. Cabe destacar que, esto fue más allá de Francia, teniendo alcance en el resto de Europa como también en Estados Unidos. (Míguez, 2018).

Ahora bien, este movimiento fue avasallado en 1880 cuando se realizó el Congreso de Milán. El mismo fue un punto de inflexión en la educación de las personas sordas, donde se impulsó una visión médica y pedagógica que consideraba la sordera como una anomalía y, la falta de lengua oral como una señal de falta de inteligencia intelectual. Este Congreso fue realizado a nivel internacional, en el que participaron únicamente personas oyentes, excluyéndose así la participación de las personas sordas; donde si bien se abarcaron una variedad de cuestiones, el enfoque se centró en “los métodos de enseñanza en las escuelas”. (Míguez, 2018, p. 37).

Oviedo A. (2006) cita a Harlan Lane, un reconocido investigador en el campo de la cultura Sorda, quien plantea que las personas oyentes que participaron de este Congreso consideraron que la lengua de señas era un obstáculo para la adquisición del lenguaje oral y, por lo tanto, para la integración de las personas sordas en la sociedad oyente. En este sentido, se plantea que el gesto no era considerado un verdadero lenguaje, dado que, en lugar de dirigirse a la mente, “estimula la imaginación y los sentidos” (párr. 12). Según esta perspectiva, no había lugar para él en la sociedad y debía ser prohibido, sustituyéndolo por el habla, el cual era reconocido como “el único instrumento del pensamiento humano” (párr. 12) y “el único poder que puede reanimar la luz que Dios alentó en el ser humano” (párr. 12). Es así que se sostenía que las señas mímicas no bastaban para expresar la totalidad del pensamiento, ya que exaltaban los sentidos y fomentaban las pasiones, mientras que el habla “eleva la mente de modo mucho más natural, con calma y verdad” (párr. 12).

A consecuencia de ello es que se da la decisión de privilegiar la enseñanza de la lengua oral, en detrimento de la lengua de señas, fundamentándose en una perspectiva médico-reparadora que consideraba la sordera como una “deficiencia” a ser corregida. Es así que, este enfoque promueve la enseñanza de la lengua oral, relegando la lengua de señas, por lo que las decisiones tomadas en Milán tuvieron un impacto profundo y duradero en la educación de las personas sordas, llevando a la marginación de la lengua de señas en las aulas y, a su vez, a la promoción de métodos de enseñanza que ignoraban las necesidades y capacidades de los/as estudiantes sordos/as. Este enfoque refleja una visión dominante en la época que no solo subestima las capacidades de las personas sordas, sino que también desestimó su cultura y sus lenguas. A pesar de que hubo educadores y defensores de la lengua de señas presentes en el Congreso, la presión de la corriente médica y pedagógica prevaleció, marcando un retroceso significativo en la educación de las mismas.

La institucionalización del “Programa Oral Puro” en el Congreso de Milán refleja un enfoque que ha sido muy controvertido y criticado dentro de la comunidad sorda. Este programa buscaba “desenmudecer” (Míguez, 2018, p. 38) a las personas sordas a través de la enseñanza exclusiva de la oralidad, por lo que las repercusiones de este congreso se sintieron durante muchas décadas, limitando las oportunidades educativas y la inclusión social de las comunidades sordas. (Míguez, 2018).

Por lo tanto, el Congreso de Milán de 1880 tuvo un impacto profundamente negativo en la comunidad sorda, como ya se mencionó, donde se dió la prohibición de la lengua de seña y la

imposición de la oralidad, lo cual no solo afectó la comunicación, sino que también llevaron a una pérdida significativa de identidad y cultura. Durante casi un siglo, las personas sordas enfrentaron la deslegitimación de su forma de ser y de comunicarse, lo que generó un sentimiento de aislamiento y marginación.

Es por ello que, con el transcurso de los años, hubo diversas razones que llevaron a concebir al sordo como una “figura de la anormalidad” (Benvenuto, 2006, p. 2). Una de estas razones se encontraba sujeta a la falta de lenguaje que tenían los sordos, en la época en que tanto la ciencia como la filosofía aún no había reconocido otro medio de comunicación que la oralidad, por lo que esta condición hacía que las personas sordas fuesen “asociados a una animalidad que rompía con el orden viviente” (p.3).

Es a mediados del siglo XX, en el año 1951, que se comenzaron a realizar diversas luchas y movimientos con el fin de lograr el reconocimiento de la comunidad sorda, y así generar cambios tanto en el ámbito político como social, buscando con ello “el reconocimiento de las personas sordas como sujetos de derechos” (Míguez, 2018, p. 38).

Parra (2010), plantea que la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien en 1990 fue un hito importante en este sentido, al destacar la importancia de garantizar la educación para todos/as, ya que una de las problemáticas más importantes que se detectó en dicha Conferencia fue que “grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación” (p. 78). Es por ello que, posteriormente se da la Declaración de Salamanca, surgida de la Conferencia Mundial sobre las “Necesidades Educativas Especiales” (p. 77) en 1994, la cual representó un acontecimiento crucial en el impulso de la educación inclusiva a nivel internacional. Este evento fue impulsado por el gobierno español y la UNESCO, quienes reunieron representantes de diversos países para discutir cómo abordar las necesidades educativas de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades o “necesidades especiales”.

Esta Declaración destacó la importancia de una educación inclusiva que reconozca y responda a la diversidad de necesidades de todos/as los/as estudiantes. En lugar de enfocarse en la segregación o la exclusión de ciertos grupos, abogó por sistemas educativos que promuevan la participación, la equidad y la calidad para todos/as; considerando que, para avanzar en la provisión de una educación inclusiva, era necesario implementar una estrategia

global en la educación, así como nuevas políticas económicas y sociales que respalden este enfoque (Parra, 2010).

Es a finales del siglo XX, que se comenzó a gestar un "despertar sordo", donde comenzaron “a generarse nuevas luchas por el reconocimiento de la comunidad sorda a nivel mundial” (Miguez, 2018, p. 38) dándose primero en Europa y Estados Unidos y, luego en América Latina. Por lo que, este movimiento se centró en la reivindicación de la lengua de señas, el orgullo sordo y el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de las personas sordas. (Miguez, 2018).

En cuanto a la Comunidad de los Sordos, “está formada por aquellos que buscan el intercambio con los suyos, y para quienes el modo habitual de comunicación (al menos entre ellos) es el lenguaje gestual o Lengua de Señas”. (Mottez, 2019, p. 152). Esta Comunidad puede ser percibida desde dos enfoques; por un lado, y considerando que este trabajo se enfocará desde dicha perspectiva, se encuentra la visión que reconoce a la comunidad sorda como una minoría lingüística, partiendo del

hecho de que la lengua de señas sea utilizada por un grupo restringido de usuarios, quienes, por lo tanto, viven una situación de desventaja social, de desigualdad y que participen, sólo limitadamente, en la vida de la sociedad mayoritaria. Resulta curiosa la coincidencia de esta definición con algunas de las ideas dominantes en la educación de sordos, específicamente aquellas que insisten en que el uso de la lengua de señas constituye un factor de exclusión de la sociedad mayoritaria (Anderson, citado en Skliar, 1998, p.7).

Ante esto, cabe tener en cuenta que cuando se habla de minoría lingüística se hace referencia

en primer lugar, tener una lengua propia, una lengua que la mayoría no comprende. Esta lengua no se aprende en la escuela sino en contacto con otros miembros de la comunidad. Es la lengua que se utiliza en general “entre sí”, para expresar cosas de la vida cotidiana, sentimientos, intereses. (...) en según lugar, ser bilingüe. Se puede tener un manejo perfecto de la lengua de la mayoría o se la puede dominar parcialmente, pero siempre se la conoce al menos un poco. (Mottez, 2019, p. 245).

Este enfoque planteado se opone al enfoque oralista, el cual “implica no sólo el aprendizaje de la palabra, sino también la prohibición de lengua de señas” (Mottez, 2019, p. 124). El autor

Skliar (1998) cita a Lane (1993), quien expresa que, desde esta perspectiva, la persona sorda es concebida

exclusivamente una dimensión clínica -la sordera como deficiencia, los sordos como sujetos patológicos- en una perspectiva terapéutica -la sordera debe reeducarse y/o curarse, los sordos deben ser reeducados y/o curados-. Y la conjunción de ideas clínicas y de ideas terapéuticas condujo históricamente a una transformación progresiva y sistemática del contexto escolar, y de sus discusiones y enunciados, en contexto médico hospitalarios (p. 3).

Es así que la Comunidad Sorda sostiene con firmeza su derecho al uso de la lengua de señas, reivindicándose como una minoría lingüística y cultural. Este reconocimiento trasciende la noción médica de la sordera como una deficiencia, situándola en un marco sociolingüístico y antropológico. En contraste, el oralismo ha sido históricamente percibido como una forma de asimilación forzada que, al privilegiar exclusivamente la idea lengua oral, ha contribuido a la marginación de la lengua de señas y, con ello, a la negación del derecho de las personas sordas a su identidad cultural. En la actualidad, se promueve un enfoque más inclusivo y equilibrado que respete y valore la lengua de señas y la cultura sorda, al tiempo que facilite el acceso a la lengua oral y escrita, favoreciendo así una educación verdaderamente bilingüe y bicultural.

Es importante considerar que el enfoque de la educación bilingüe-bicultural se basa en un cambio de paradigma, pasando de un enfoque clínico a uno pedagógico. No se trata simplemente de una modificación de métodos, sino de una reestructuración en la forma de abordar la socialización y el aprendizaje. Es decir que, este modelo pedagógico tiene como objetivo ofrecer al niño sordo las mismas oportunidades psico-sociolingüísticas que al niño oyente, buscando crear una identidad bicultural sólida, permitiendo que el niño y niña sordo/a desarrolle su potencial dentro de la cultura sorda, mientras se aproxima a la cultura oyente a través de ella. Por lo tanto, se considera que es imprescindible incorporar tanto las lenguas como las culturas de ambas comunidades dentro del aula, con representantes de cada una, desempeñando roles pedagógicos. Para ello, es fundamental generar conciencia en toda la comunidad educativa, no únicamente en los docentes, sino también, y especialmente, en las autoridades educativas (Veinberg, 2002, p. 9).

Es importante aludir que cada niño y niña desarrollan su propia estructura gramatical y participa en un proceso comunicativo natural al formar parte de una comunidad que utiliza la lengua de señas. La interacción tanto lingüística como social entre padres sordos y sus hijos sordos es igualmente compleja y similar a la que ocurre entre padres e hijos oyentes. Este proceso de interacción entre madre e hijo, o entre el adulto socializador y el niño, favorece que el pequeño no solo active sus habilidades lingüísticas y comunicativas, sino que también comience a forjar una identidad social vinculada a una cultura específica, lo que le permite acceder tanto al conocimiento de su comunidad sorda como a la sociedad oyente en la que vive (Veinberg, 2002, p. 2).

La condición bilingüe de la persona sorda está basada en características propias que no solo provienen de la combinación de las lenguas y culturas, “sino también del hecho de que estos niños/as, a diferencia de la mayoría de los/as niños/as bilingües, nacen en familias con las que no comparten una de sus lenguas, que es la lengua más accesible para ellos” (Veinberg, 2002, p. 7) Por otro lado, cabe dar cuenta que el aprendizaje de una segunda lengua en su modalidad oral no es sencillo para un niño/a sordo/a. La lengua oral está diseñada para un “sistema auditivo y vocal” (p. 7), a lo cual el/la niño/a sordo/a no tiene acceso. Esto significa que aprender esta lengua es difícil y que, en muchos casos, no logre los resultados deseados. A diferencia de otros niños/as bilingües, el aprendizaje de una lengua oral para el niño sordo no depende solo de su motivación o necesidad, sino también de su habilidad para articular los sonidos y comprender los movimientos labiales de manera significativa. Claramente la segunda lengua ya mencionada resulta más difícil de aprender para un/a niño/a sordo/a en comparación con un/a niño/a oyente. La lengua de señas no tiene un sistema de escritura, y para integrarse correctamente en la sociedad, el niño/a sordo/a debe aprender la lengua escrita. Esta lengua escrita es su principal herramienta para acceder a la información y para comunicarse con la sociedad oyente. No obstante, no todos/as los/as sordos/as dominan ambas lenguas, ya que esto depende de varios factores, como la educación que recibieron, su contexto familiar y la facilidad con que puedan vivir usando solo la lengua mayoritaria (Veinberg, 2002).

5. Capítulo 2: Perspectivas teóricas sobre la educación en Uruguay

En el marco de este capítulo, se dará cuenta como es la educación pública uruguaya, donde en la misma se consideran como principios fundamentales la laicidad, gratuidad y la obligatoriedad, los cuales fueron proclamados por José Pedro Varela en la reforma de 1876. Estos principios son pilares importantes en el sistema educativo del país y han sido parte integral de su historia y desarrollo.

Según los principios establecidos en la Ley General de Educación N.º 18.437 (Uruguay, 2009), promulgada en el 2009, la educación en Uruguay se rige por la laicidad, gratuidad y obligatoriedad; por un lado, la laicidad en la educación implica que las instituciones educativas no estén asociadas a ninguna religión en particular y que, por lo tanto, deben ser neutrales en términos religiosos, evitando la imposición de creencias religiosas en el ámbito educativo. Por otra parte, la gratuidad refiere a que la educación pública es ofrecida de manera gratuita para todos/as los/as estudiantes, tanto en nivel inicial, primario, secundario como también terciario. Por último y, no menos importante, la obligatoriedad implica que los/as estudiantes están legalmente obligados a asistir a la escuela a partir de los cuatro años hasta cursar educación media, inclusive. Estos principios y características son fundamentales para la concepción y funcionamiento del sistema educativo en Uruguay, reflejando un compromiso con la igualdad de oportunidades y la inclusión en el ámbito educativo.

El desarrollo del sistema educativo en Uruguay puede ser interpretado como un proceso de establecimiento de una sociedad disciplinada. Durante el último tercio del siglo XIX, el país adoptó un sistema educativo inherente al ciudadano. A pesar de enmarcarse en un discurso que aboga por la inclusión social mediante la homogeneización cultural y social de los diferentes individuos, la educación fue conceptualizada discursivamente como un derecho. Este derecho se refiere al acceso a un patrón cultural específico, a una acumulación de conocimientos social e históricamente contruidos, que sirve como base para la integración social, el proceso nacional y el fomento de procesos de mejora en la posición social. (Martinis, 2013).

En este contexto, Martinis (2013) hace referencia a que el sistema educativo se convierte en un mecanismo para transmitir y consolidar un conjunto de valores, conocimientos y comportamientos considerados fundamentales para la cohesión social y el avance del país.

Además, se visualiza como un medio para brindar igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, independientemente de su origen socioeconómico, pero también como un vehículo para el desarrollo personal y colectivo.

Por otra parte, la tradición liberal de la educación, desde una perspectiva pedagógica, la cual ha existido por más de un siglo y ha influido en el imaginario social al considerar que la educación es el principal medio para promover la igualdad entre los individuos en la sociedad moderna. Esta tradición sostiene que la única diferencia legítima entre los individuos se deriva de sus habilidades y capacidades naturales, sin reconocer otras diferencias significativas. Esta visión liberal de la educación se centra en proporcionar oportunidades iguales para todos los individuos, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia u otras características personales. Se basa en la creencia de que todos los seres humanos poseen un potencial innato que puede ser desarrollado a través de la educación, y que la igualdad de acceso a la misma es esencial para maximizar ese potencial y fomentar la movilidad social. (Martinis, 2015)

En América Latina, los sistemas educativos nacionales “se desarrollaron junto con el proceso de consolidación de los Estados nacionales, constituyéndose el Estado como principal promotor garante de la educación” (Martinis, 2021, p. 21). Por lo tanto, cuando se habla de educación pública, inmediatamente se lo relaciona con el sistema educativo estatal (Martinis, 2021).

Uruguay a nivel nacional, cuenta con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el cual es un organismo autónomo con personería jurídica que fue creado por la Ley N°15.739 el 25 de abril de 1985 en Uruguay. Su principal función es la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus distintos niveles de educación en todo el territorio uruguayo. Esto incluye la educación Inicial, Primaria, Media, Técnico-tecnológica (Media y Terciaria), y Formación en Educación. (ANEP, s.f.b)

La ANEP tiene un rol crucial en la coordinación y supervisión de la educación pública en Uruguay. A través de su labor, se busca garantizar la calidad y la equidad en el sistema educativo, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. También se encarga de establecer políticas y directrices educativas, así como de evaluar y mejorar la calidad de la educación en el país. Por lo tanto, ANEP, desempeña un papel fundamental en la

regulación y el desarrollo de la educación pública, abarcando todos los niveles educativos y buscando asegurar una educación de calidad para todos los ciudadanos. (ANEP, s.f.b.).

En cuanto a la educación media, el impulso de su expansión en nuestro país se dio desde la segunda mitad del siglo XX, en términos de garantizar el acceso universal a la educación. Para que la enseñanza media cumpla su función educativa de manera efectiva, es necesario desarrollar un discurso “político-pedagógico” más amplio y profundo que vaya más allá de la mera reivindicación del derecho a la educación. Este discurso debería centrarse en la importancia de proporcionar a todos/as los/as estudiantes conocimientos importantes que les permitan participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo personal y colectivo. Este enfoque pedagógico implica no solo garantizar que los/as estudiantes adquieran habilidades académicas básicas, sino también promover la educación integral que abarque aspectos como el pensamiento crítico, la creatividad, la ciudadanía activa, el desarrollo emocional y social, entre otros. Además, debe tener en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante y adaptarse a los contextos sociales, culturales y económicos en los que se encuentran. (Cristóforo et al., 2017).

La educación media como un derecho humano reconocido internacionalmente, es una construcción relativamente reciente en la historia de la educación. Los primeros acuerdos internacionales que abordan específicamente este tema surgieron en el siglo XX, lo que refleja una mayor conciencia sobre la importancia de la educación secundaria en el desarrollo humano y socioeconómico. Uno de los hitos más significativos en este proceso fue la adopción del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1966. Este pacto, elaborado bajo los auspicios de las Naciones Unidas, reconoce la educación como un derecho fundamental y establece que la educación media debe ser promovida para garantizar la continuidad educativa de los individuos. (Cristóforo et al., 2017).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entiende a la educación como “bien público”. Este principio defiende una visión humanista de la educación, enfatizando su valor intrínseco para el desarrollo humano, la formación ciudadana y la construcción de sociedades más equitativas y justas. Además, el concepto de educación como bien público se ha utilizado para abogar por una financiación pública adecuada que garantice una enseñanza de calidad para todas las personas. Esto significa que se busca que los recursos necesarios para la educación estén disponibles y sean asignados de manera justa, de modo que todos los ciudadanos tengan acceso a una educación

de calidad, sin importar su origen socioeconómico. A su vez, implica reafirmar el rol del Estado, como principal responsable de asegurar el derecho a la educación para todos/as los/as ciudadanos/as. Esto incluye la responsabilidad de establecer políticas educativas, supervisar la calidad de la enseñanza y asegurarse de que haya igualdad de oportunidades para acceder a la educación. (Biblioteca digital UNESCO, 2018).

2.1: Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva para la Comunidad Sorda en Uruguay

En este apartado se pretende dar a conocer cómo ha ido evolucionando la participación de las personas sordas en la sociedad, concretamente en el ámbito educativo, buscando con ello un acercamiento y conocimiento de los diversos obstáculos por los que los/as mismos/as se han tenido que enfrentar.

El concepto de inclusión en la educación surge como respuesta a la necesidad de garantizar que todos los niños y niñas, independientemente de sus características individuales o circunstancias particulares, tengan acceso a una educación de calidad. Este enfoque reconoce que la exclusión educativa no solo se refiere a la falta de acceso físico a las escuelas, sino también a la exclusión de ciertos grupos de aprendizaje y participación en el proceso educativo. Por lo tanto, para lograr una verdadera inclusión educativa, es necesario llevar a cabo reformas estructurales en el sistema educativo, así como implementar políticas y prácticas pedagógicas que fomenten la diversidad, la equidad y el respeto a la dignidad de cada individuo. Esto implica no solo cambios en las escuelas y aulas, sino también en la formación docente, los programas curriculares, los recursos y apoyos disponibles, la colaboración con familias y comunidades. (Parra, 2010).

A lo largo de los años, se han dado avances significativos en cuanto a la educación, ya que se ha llegado a un consenso sobre la educación bilingüe para las personas sordas, por lo que “la lengua de señas funciona como la lengua primera y natural y la lengua oral como la segunda lengua” (Larrinaga y Peluso, 2009, p. 2). Pues, el camino hacia la educación bilingüe es fundamental para promover la equidad y el respeto por la diversidad lingüística, representando un paso importante hacia la inclusión social. Es por esto que, ante la existencia de dos lenguas, y por lo tanto, de dos culturas diferentes, “los sordos viven inmersos en un contexto de relaciones sociales de tipo intercultural, en el que se colocan o son colocados en

posiciones minoritarias y minorizada, lo que supone la generación de fronteras” (Larrinaga y Peluso, 2009, p. 1).

En Uruguay, la lucha por la comunidad sorda comenzó a tener más vigor a finales de los años 80’ con el comienzo del proceso de transición a la democracia, donde “Desde La Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR) y en conjunto con el Centro de Investigación para la Persona Sorda (CINDE) se realizaron sistemáticos reclamos de reconocimiento de la Lengua de Seña Uruguaya (LSU)”. (Miguez, 2018, p. 40.).

Es así que, el año 1987 se publicó el primer Diccionario de LSU, el cual fue denominado como “Lengua de Seña Uruguaya”, siendo considerado de gran relevancia, ya que, si bien en ese entonces no había “ningún cambio en la legislación uruguaya, este es el primer documento oficial en el que se reconoce a la LSU como la lengua de las comunidades sordas uruguayas”. (Peluso, 2016, p. 126).

En el marco normativo actual, las personas sordas pueden recibir atención educativa adaptada a sus particularidades lingüísticas en todos los niveles, desde la Educación Primaria hasta la Universidad. (Larrinaga y Peluso, 2009). De acuerdo al marco normativo vigente, en el 2001 se promulga la Ley N° 17.378 (Uruguay, 2001) donde se reconoce a todos los efectos a la Lengua de Seña Uruguaya como lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República. La presente ley tiene por objeto la remoción de las barreras comunicacionales y así asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacúsicas (art. 1).

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), la cual es aprobada en Uruguay, en el artículo 24, se expresa que los Estados Partes tienen que aseverar que

Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

La educación secundaria de las personas sordas e hipoacúsicas el periodo de 1996 al 2015 estuvo centralizada en los liceos de Montevideo, pero con el transcurso del tiempo, en el año 2015 se creó en el Consejo de Educación Secundaria, un Centro de Desarrollo Accesible,

denominado Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO) en el marco de la educación inclusiva, que impulsó a que la educación de las personas sordas e hipoacúsicas se expandiera a diferentes centros educativos del Uruguay, dejando así de estar centralizada únicamente en la capital. (ANEP, s.f.a). A su vez, durante el periodo mencionado, anteriormente la educación de estas personas era planificada de manera diferente a la de las personas oyentes, pero es a partir de la aparición del CERESO que se comenzó a desarrollar “contenidos educativos en formato de Diseño Universal de Aprendizajes, diseñando recursos y contenidos que contemplan los diferentes estilos de aprendizajes de los estudiantes” (ANEP, s.f.c), siendo así que “el diseño de contenidos pedagógicos se desarrolla en el marco de un grupo de clase y para todos los estudiantes”, por lo que hoy en día hay aulas integradas, tanto por personas oyente como también por personas sordas e hipoacúsicas. (ANEP, s.f.c). Para ello, se cuenta en Uruguay con la Ley de Protección Integral de Personas con discapacidad N°18.651 (Uruguay, 2010) , la cual, en el artículo 40 busca garantizar “el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios”, donde se aspira a garantizar dicha inclusión mediante la “flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional” (Uruguay, 2010).

Ante ello, se da cuenta que el reconocimiento normativo de la Lengua de Señas en Uruguay representa un avance significativo en términos de derechos lingüísticos y visibilización de la comunidad sorda. No obstante, persisten tensiones entre este reconocimiento normativo y su implementación en la esfera social y cultural. La distancia entre lo legalmente establecido y la realidad cotidiana de las personas sordas pone de manifiesto la necesidad de repensar las nociones tradicionales de discapacidad desde una perspectiva que contemple la diversidad lingüística y comunicacional. Por lo tanto, puede afirmarse que el reconocimiento legal de la Lengua de Señas constituye un punto de partida, pero no garantiza por sí mismo una inclusión social plena de la comunidad sorda. Desde el modelo relacional de la sordera, se sostiene que la sordera no debe ser comprendida exclusivamente como una deficiencia individual, sino como una experiencia construida en interacción con un entorno social que, muchas veces, no contempla ni respeta la diversidad comunicacional. En consecuencia, es indispensable avanzar hacia un reconocimiento real, que se traduzca en políticas públicas inclusivas, en prácticas educativas equitativas y en una transformación cultural que valore a la Lengua de Señas como una lengua plena y legítima.

6. Capítulo 3: Análisis del Trabajo de Campo: Desafíos y Vivencias en la Trayectoria Educativa de Adolescentes Sordos en Educación Media.

Este capítulo presenta el análisis del trabajo de campo realizado con adolescentes sordos que cursan educación media en la ciudad de Las Piedras, así como también a sus madres. A partir de las entrevistas semiestructuradas, se exploran sus vivencias, percepciones y trayectorias educativas, con el objetivo de comprender los desafíos que enfrentan en el proceso de inclusión dentro del sistema educativo.

El análisis se sustenta en un enfoque cualitativo, guiado por los aportes teóricos de Karel Kosík (1967), quien propone interpretar la realidad como una totalidad concreta, en la que confluyen múltiples dimensiones sociales, históricas y personales. Desde esta perspectiva, las experiencias narradas por los/as participantes permiten identificar tanto barreras estructurales como formas de acciones y resistencia que configuran su recorrido escolar.

Los siguientes subcapítulos organizan los hallazgos emergentes del trabajo de campo en torno a ejes temáticos que dan cuenta de las tensiones, desafíos y aprendizajes presentes en la trayectoria educativa de estos/as adolescentes. La voz de los sujetos entrevistados constituye el eje central del análisis, permitiendo construir una mirada situada y crítica sobre la inclusión educativa de personas sordas en la educación media.

3.1 Barreras y accesibilidad: desafíos en la experiencia escolar

La accesibilidad en el ámbito educativo no puede entenderse únicamente como la inclusión física de los y las estudiantes en las aulas, sino que más allá de la asistencia, implica un compromiso activo de las instituciones para tratar de garantizar condiciones reales y sostenidas de participación, comprensión y aprendizaje. Ello toma mayor relevancia y complejidad en el caso de los/as estudiantes sordo/as, quienes suelen enfrentar barreras comunicativas estructurales que limitan su plena inclusión en el sistema educativo.

Tal como lo expresa uno de los adolescentes entrevistados, “El cambio fue difícil, antes en la escuela, en la clase éramos todos sordos, ahora comparto la clase con personas oyentes, y los profesores no saben lengua de seña, mis compañeros tampoco, dependo siempre del intérprete para comunicarme”. (E1, 2025)

Este testimonio da cuenta que la figura del intérprete cumple un rol fundamental, pero solo su presencia no alcanza para garantizar una participación plena, ya que cuando docentes y compañeros/as no manejan la lengua de señas, se genera una fuerte dependencia del intérprete y, al mismo tiempo, se restringe la posibilidad de construir vínculos con el entorno educativo.

Esto evidencia una tensión entre solo estar dentro del sistema educativo y el ser incluido en el mismo, entendida esta última como la posibilidad de participar activamente, aprender y sentirse parte del grupo. Sin transformaciones en las prácticas institucionales, se corre el riesgo de que la inclusión termine siendo superficial, colocando la responsabilidad de adaptarse sobre el propio estudiante sordo. La ausencia de condiciones estructurales adecuadas para garantizar una educación accesible también se manifiesta en la experiencia de las familias, que muchas veces deben asumir funciones que corresponden al sistema educativo.

Las madres entrevistadas expresan:

- “Todos los años empezamos las clases sin intérprete, y yo arranco las clases con él siendo su intérprete, hasta que aparezca una. Hubo un año que estuve hasta fines de agosto con él siendo su intérprete.” (M1, 2025).
- “Por lo general todos los años tenemos problemas para que le asignen un intérprete y empieza las clases solo, sin nadie que le interprete, de esa forma es imposible que aprenda como sus demás compañeros”. (M2, 2025).

Mediante estos relatos se pone en manifiesto una de las barreras más significativas de la educación de las personas sordas: la carencia de acceso a servicios de interpretación en entornos educativos donde predominan personas oyentes. Esta ausencia no solo entorpece el proceso de aprendizaje de los y las adolescentes, sino también obstaculiza la construcción de vínculos sociales con docentes y compañeros/as al quedar interrumpido un eje fundamental como lo es la comunicación, dándose cuenta de una vulneración del derecho a la educación en igualdad de condiciones. Pero a su vez, la falta de provisión del servicio de interpretación produce también una sobrecarga para la familia. Lejos de tratarse de un caso excepcional, esta situación refleja una lógica que se repite año a año, como lo indican las entrevistadas.

Desde una perspectiva de derechos, esto refleja un incumplimiento por parte del Estado, quien tiene la responsabilidad de garantizar las condiciones necesarias para que todos/as los/as estudiantes puedan ejercer plenamente su derecho a la educación. En este sentido, la

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) ratificada por Uruguay en 2008 (Uruguay, 2008) establece en su artículo 24 que los Estados parte deben asegurar “que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad (...), en igualdad de condiciones con las demás”, incluyendo el acceso a la lengua de señas y “el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación”. (Art. 24).

Asimismo, la Ley General de Educación N.º 18.437 (Uruguay, 2009) reafirma estos compromisos en su artículo 18, al establecer que el sistema educativo debe promover la equidad y garantizar apoyos específicos para estudiantes con discapacidad, asegurando los recursos humanos, materiales y técnicos necesarios.

Lo que da cuenta aquí es que no se trata de una dificultad personal del estudiante ni de su familia, sino una barrera estructural, lo que sería la ausencia de políticas públicas que aseguren intérpretes desde el inicio del año lectivo. Esta situación no solo vulnera derechos, sino que también reproduce la desigualdad en el acceso al conocimiento y en el desarrollo de trayectorias educativas plenas. La figura del intérprete no puede depender de soluciones informales o familiares, sino que debe ser un recurso garantizado por el sistema educativo de forma sostenida y planificada.

Lo relatado por las madres se vuelve significativo dado que exponen cómo la supuesta inclusión se sostiene en la práctica, sobre esfuerzos individuales frente a la ausencia de respuestas institucionales.

Desde una perspectiva de educación inclusiva, la accesibilidad debe asumirse como un principio transversal que atraviesa todos los niveles de la práctica pedagógica y de la organización institucional. Esto implica no sólo la adecuación de materiales y metodologías, sino también la formación del personal docente, la disponibilidad de recursos humanos especializados, y, sobre todo, el reconocimiento efectivo de la lengua de señas como lengua natural de la comunidad sorda, así como el respeto por su identidad cultural.

Con respecto, a cómo ha sido el ingreso a secundaria de los estudiantes, una de las madres entrevistadas expresa que:

con ciertos profesores ha sido más difícil, porque hablaban conmigo y me decían porque no lo llevaba a un liceo de Montevideo donde haya sordos, “acá no estamos

preparados para trabajar, ni la clase, ni los alumnos”, pero yo les decía que él es de

Las Piedras y tiene derecho de estudiar acá, que era cuestión de prepararse. (M1,2025)

Este relato también permite profundizar en las barreras estructurales que enfrentan los y las estudiantes sordos/as en su trayectoria educativa, donde una madre al momento de inscribir a su hijo en secundaria, encontró cierta resistencia institucional. La entrevistada relató que, ante la novedad de recibir a su hijo, el primer estudiante sordo en esa institución, se le sugirió como alternativa que el adolescente asistiera a un liceo en Montevideo, donde ya hubiera otros/as estudiantes sordos/as.

Si bien esta propuesta busca ofrecer una solución, podría enriquecerse incorporando una perspectiva más centrada sobre el derecho a la inclusión. De este modo, se reforzaría el compromiso institucional con la creación de entornos verdaderamente accesibles, evitando que la responsabilidad recaiga exclusivamente en los individuos.

Sin embargo, la postura de esta madre no solo desafió estas barreras, sino que abrió un camino significativo. En sus palabras:

Yo insistí mucho para que mi hijo pueda estudiar ahí, él tiene el mismo derecho que un oyente, y más allá de todo, lo que hice sirvió también para después ‘abrirle la puerta’ a todos los demás sordos que fueron y van a estudiar ahí. Fue un gran logro (M1, 2025).

Esta afirmación destaca el rol activo y transformador de las familias en la lucha por la inclusión educativa. Su persistencia no solo garantizó el acceso de su hijo, sino que también sentó un precedente que contribuye a la construcción gradual de un sistema educativo más accesible y abierto a la diversidad. De esta forma, la experiencia individual se convierte en un logro colectivo que desafía las barreras institucionales y promueve la igualdad de derechos.

Cuando se hace referencia a una educación inclusiva se hace alusión a que

todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para

hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales”. (Parra, 2010, p. 77).

Desde esta perspectiva, el sistema educativo no puede seleccionar, condicionar ni desviar a los/as estudiantes en función de sus características personales. El hecho de que la presencia de un/a estudiante sordo/a sea vista como un “problema” a resolver mediante su traslado a otra institución que ya esté ‘acostumbrada’ a recibir estudiantes sordos, evidencia la falta de formación, voluntad institucional y/o recursos necesarios para garantizar la inclusión en la institución. Esta situación termina reforzando un mensaje implícito: que la diversidad no es bienvenida si requiere ajustes o transformaciones institucionales.

Ante ello y lo establecido en la CDPD (ONU, 2008), particularmente en su artículo 24, las personas sordas deben ser reconocidas como sujetos plenos de derecho dentro del sistema educativo, en igualdad de condiciones con las demás. Esto implica no solo una admisión formal, sino también la garantía de una inclusión efectiva en todos los niveles del sistema educativo, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. En este artículo, se menciona que se debe:

Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (Art. 24).

Para ello es necesario eliminar todas las barreras (comunicacionales, pedagógicas), que obstaculicen su acceso y permanencia en los espacios educativos. Del mismo modo, se deben implementar ajustes razonables y medidas de apoyo personalizadas, como la provisión de intérpretes de lengua de seña, materiales accesibles, formación docente especializada, con el objetivo de asegurar el pleno ejercicio de su derecho a la educación.

Cabe tener presente que la exclusión de las personas sordas del ámbito educativo, ya sea de forma directa o indirecta, constituye una vulneración de sus derechos fundamentales y un

incumplimiento a los compromisos asumidos por los Estados parte de la CDPD. En este sentido, se debe promover un enfoque inclusivo que respete la identidad lingüística y cultural de las personas sordas, reconociendo la lengua de seña como medio legítimo de comunicación y aprendizaje. De esta forma se logrará una educación verdaderamente equitativa, inclusiva y de calidad, donde se de una participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad, en este caso particular de las personas sordas.

El análisis de las entrevistas pone de manifiesto que la inclusión educativa de los y las estudiantes sordos/as continúa siendo, en muchos casos, más una aspiración normativa que una realidad concreta. Las barreras comunicacionales, la falta de recursos adecuados y la escasa formación docente en lengua de señas refuerzan una inclusión superficial, que deja intactas las estructuras excluyentes del sistema educativo.

La dependencia del intérprete, la sobrecarga de las familias y la resistencia institucional a asumir transformaciones necesarias son indicadores claros de un modelo que quizás aún no logra garantizar el derecho a una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

Desde una perspectiva de derechos, resulta imprescindible avanzar hacia un cambio de paradigma que reconozca a las personas sordas como sujetos plenos de derecho, promueva la accesibilidad como principio transversal y garantice los apoyos necesarios de manera sostenida y planificada. Solo así será posible construir una institución educativa que no solo admita la diversidad, sino que la acoja, la respete y la valore como parte constitutiva de una sociedad más justa.

3.2 Los vínculos en el aula como dimensión clave para la inclusión y la convivencia escolar

Al pensar en los vínculos del aula, se hace visible que las experiencias de los/as estudiantes sordos/as están atravesadas por las posibilidades reales de comunicarse, compartir y sentirse parte del grupo. Las relaciones que se tejen en el espacio escolar no son solo un componente de aprendizaje sino una parte esencial del proceso de inclusión, siendo que en ellas se juega la oportunidad de construir confianza, reconocimiento y pertenencia.

Uno de los aspectos que emergen con fuerza en los relatos de las madres entrevistadas es la experiencia de soledad e incomunicación que enfrentan muchos/as adolescentes sordos/as dentro del entorno escolar. En palabras de una de ellas:

Mi hijo quiere que la intérprete esté siempre con él, hasta en el recreo, ya que no tiene a veces con quien conversar ni nada y generalmente las intérpretes que le han tocado se quedan con él y lo acompañan siempre. (M2, 2025)

Este testimonio revela que la figura del intérprete adquiere un rol que trasciende la mediación lingüística, transformándose en el único canal de comunicación, pero también en un sostén afectivo y social. A su vez, este fragmento invita a reflexionar sobre el lugar que ocupan los y las intérpretes en la vida escolar de los/as adolescentes sordos/as. Su presencia continua, incluso en momentos no académicos, pudiendo leerse como una estrategia de acompañamiento emocional frente a un entorno que no facilita la interacción entre estudiantes sordos y oyentes. Al mismo tiempo, pone en evidencia la falta de políticas y prácticas institucionales que fomenten el vínculo entre pares, generando una forma de “dependencia forzada” del intérprete, no por elección, sino por necesidad.

La figura del intérprete, tal como aparece en el relato de la madre, se vuelve central no sólo en términos de accesibilidad académica, sino como puente relacional en contextos donde el/la adolescente sordo/a no logra insertarse socialmente. Si bien esto habla del compromiso y sensibilidad de muchos/as intérpretes, también deja en evidencia una omisión institucional: el rol del intérprete no debería suplir la función social de los pares ni la responsabilidad del centro educativo de generar condiciones para la inclusión afectiva.

Autores como Paulo Freire (1970) han señalado que la educación debe fundamentarse en el amor, el diálogo y el reconocimiento del otro sujeto como legítimo interlocutor. En este sentido, la exclusión social vivida por los/as adolescentes sordos/as no solo vulnera su derecho a la educación, sino también su derecho a ser parte de una comunidad que los reconozca en su diferencia y que los integre de manera plena.

La inclusión se construye en los vínculos cotidianos, en los gestos, miradas y palabras que habilitan el encuentro con el otro. No se trata solo de contar con intérpretes o recursos específicos, sino de promover una cultura donde todos y todas puedan sentirse parte. Cuando la institución educativa genera espacio de diálogo, empatía y reconocimiento mutuo, no solo garantiza la accesibilidad comunicativa, sino también la posibilidad de construir pertenencia y comunidad. En ese proceso los vínculos se vuelven una herramienta fundamental para transformar la experiencia educativa en una experiencia verdaderamente inclusiva.

3.3 Aprender en desigualdad: contenidos, lengua y evaluación

En Uruguay, aunque existe un marco jurídico sólido para garantizar la educación inclusiva, como la adhesión a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley n°18.418 y N°18.651) que explícitamente obliga al Estado a proveer apoyos pedagógicos y técnicos a estudiantes con discapacidad, siendo este compromiso también reafirmado por las políticas nacionales. A su vez, el Plan de Política Educativa Nacional (2020–2025) considera la inclusión como un eje transversal, siendo así que en el año 2022 se aprobó el Decreto N° 350/022 donde se estableció un “Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva” dirigido a todos los niveles del sistema educativo. (MEC, 2021).

No obstante, el testimonio de la madre de un estudiante sordo revela que muchas de las obligaciones normativas siguen sin plasmarse en la realidad educativa. En su relato manifiesta que: “Tampoco hay materiales adaptados, ni docentes especializados” (M1, 2025), lo cual pone en manifiesto una discontinuidad entre lo que exige la legislación, la cual contempla recursos adaptados, intérpretes de Lengua de Señas del Uruguay y formación docente, y lo que se observa en la cotidianidad.

Además, otra de las madres entrevistada expresa que:

hay profesores que se comprometen más, que tratan de incluirlo, pero es por voluntad de ellos, no porque el sistema se los exigiera o les diera herramientas para hacerlo. Ahí se ve como la inclusión queda muchas veces en la voluntad de los profesores, y no como parte de una política institucional que se los exija. (M2, 2025).

Tal como se mencionó con anterioridad este desfase entre el marco normativo y su implementación concreta en las instituciones educativas pone en evidencia una brecha estructural que va más allá de falta de recursos. En realidad, se trata de una problemática más profunda, que implica tensiones entre las políticas públicas y las prácticas educativas cotidianas.

La afirmación de que “hay profesores que se comprometen más (...) por voluntad de ellos, no porque el sistema se los exigiera o les diera herramientas”, (M2, 2025) resulta especialmente significativa, ya que pone en cuestión la institucionalización real de la inclusión. En este

sentido, la inclusión no se configura como una obligación sistemática y respaldada por políticas concretas con recursos, formación y seguimiento, sino como una práctica voluntarista y dependiente del compromiso individual de cada docente. Esto revela un problema de fondo, la inclusión, que en muchos casos no ha sido apropiada como una responsabilidad colectiva del sistema educativo, sino que sigue siendo percibida como una carga adicional o como un acto de buena voluntad por parte de algunos actores educativos.

Además, la ausencia de materiales y docentes especializados mencionada por las familias entrevistadas también apuntan a una carencia en los dispositivos de apoyo previstos por la ley. Esto sugiere una implementación fragmentaria de las políticas de inclusión, donde las normativas pueden existir formalmente pero no logran incidir de manera efectiva en las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje.

Se hace visible, entonces, que está presente en el marco legal, pero que no logra materializarse en la vida cotidiana de los centros educativos. Esta situación plantea interrogantes fundamentales sobre los mecanismos de control, evaluación y seguimiento de las políticas públicas inclusivas, así como sobre la formación inicial y continua del cuerpo docente. En definitiva, lo que emerge es un campo de disputas entre lo prescrito y lo vivido, donde el derecho a la educación, pese a estar formalmente establecido, enfrenta obstáculos estructurales, culturales e institucionales para su efectiva implementación.

Esto demuestra que, aun con un protocolo vigente, en la práctica, la efectividad de la inclusión queda condicionada a iniciativas individuales. En el decreto N°350/022 (Uruguay, 2022) se definen criterios de responsabilidad institucional y acceso; pero, sin embargo, la adecuación, como la implementación de apoyos pedagógicos o el uso de materiales accesibles, parece depender del contexto local y no de una política consolidada. La madre, en la entrevista concluye que las políticas no son cumplidas en su totalidad, expresando que lo mencionado anteriormente “no lo vivimos solo nosotros, sino muchas más familias, es un esfuerzo constante para que nuestros hijos accedan a un derecho que ya está reconocido, pero que todavía no se cumple como debería ser” (M2, 2025), poniendo en manifiesto que son más las familias que atraviesan dificultades similares para que sus hijos/as puedan acceder a un derecho ya reconocido.

Esta experiencia vivencial coincide con las recomendaciones formuladas por el Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (CAINFO, 2016), el cual le

sugiere a Uruguay la implementación de un plan de transición hacia la educación inclusiva de calidad, la formación docente obligatoria en discapacidad, como también la disposición de recursos y apoyos necesarios, y la no discriminación en la admisión escolar.

Por lo tanto, cabe tener en cuenta que la educación inclusiva se centra en asegurar que todos/as los/as estudiantes, incluyendo aquellas con “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), cuenten con igualdad de oportunidades académicas, por lo que las adaptaciones curriculares son una estrategia esencial para favorecer tanto la participación como el aprendizaje de estas personas dentro de este entorno. En concreto, se trata de ajustes en el currículo general con el fin de responder a las diferencias y particularidades del estudiantado, aportando apoyos y recursos adicionales que faciliten su proceso educativo. Al introducir modificaciones en el currículo educativo, se fortalece el principio de equidad, garantizando que todos/as los/as estudiantes puedan desplegar sus capacidades y competencias. Asimismo, con dichas adaptaciones se impulsa la motivación y la autoestima del alumnado con “necesidades educativas especiales”, al brindarles oportunidades reales de alcanzar el éxito académico y sentirse plenamente integrados en su entorno escolar. (Palacios, 2024, p. 321).

En cuanto al contenido académico, ello no se ve reflejado en lo expresado por los estudiantes entrevistados, quienes mencionan que asignaturas como Español, Literatura e Historia les resultan especialmente difíciles:

- “Idioma español, literatura e historia, para mí fue lo más difícil.” (E2, 2025).
- Se me hace difícil idioma español, las frases largas y el hacer oraciones, si me explican claro a veces entiendo. La historia no me gusta, es aburrida, muy larga, los profesores hablan mucho (...), a mí se me hace más difícil. (E3, 2025).

Esto puede explicarse por varias razones, como, por ejemplo, por la ausencia de adaptación de los contenidos curriculares, la barrera lingüística entre el español escrito y la lengua de señas. Cabe tener en cuenta que la lengua escrita puede ser una segunda lengua para muchos estudiantes sordos/as, lo que exige estrategias pedagógicas diferenciadas. En cuanto a estas estrategias los/as estudiantes entrevistados han mencionado que

hay profesores que usan presentaciones con imágenes, videos, escriben en el pizarrón o me dan los textos antes de la clase. Eso me sirve porque puedo leer y prepararme

mejor, pero no todos lo hacen (...) la mayoría no usa nada, solo hablan, hablan y hablan. (E3, 2025).

Por lo que la falta de adaptación en los materiales y en las propuestas académicas hace que les sea más complejo entender y aprender, expresando así que “Estaría bueno que todos los profes usaran más cosas visuales o pensarán en formas diferentes de explicar, no sólo para mí, sino para todos los estudiantes que aprenden de otra manera” (E3, 2025). De esta forma se pone en evidencia una demanda clara y legítima hacia una educación más inclusiva y diversificada, que contemple no solo su propia necesidad particular, sino también las de otros compañeros y compañeras que aprenden de formas diferentes.

Desde una perspectiva pedagógica, el estudiante está señalando, con sus propias palabras, el valor de diversificar las estrategias didácticas como forma de construir una educación más equitativa y accesible. No reclama un trato especial, sino que propone una visión universalista de la inclusión, por lo que, lo que beneficia a uno, puede beneficiar a todos. En este sentido, su pedido se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual sugiere planificar las clases considerando múltiples formas de representación, expresión y compromiso, para responder a la diversidad del aula desde el inicio. Donde uno de los aportes que se realiza desde la DUA es que:

Se rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad. La diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. (Pastor et al., s.f.d, p.11)

A nivel vincular, el mensaje también deja entrever un deseo de ser tenido en cuenta como sujeto de derecho, como alguien que forma parte del aula, no desde la excepción, sino desde la participación. Reclamar más recursos visuales no es solo una cuestión técnica, sino también afectiva y relacional: implica pedir que el docente se comprometa con el encuentro, con el

acto de enseñar, mirando al otro y reconociendo que no todos/as aprenden de la misma manera.

Autores como Carlos Skliar (2008) han planteado que educar no es solo transmitir conocimientos, sino asumir una responsabilidad ética frente a la existencia del otro. En este caso, el estudiante no se limita a señalar una barrera, sino que ofrece una mirada crítica y constructiva, que interpela directamente a las prácticas docentes. Asimismo, la expresión "no sólo para mí" muestra que su mirada trasciende lo individual, proponiendo una transformación del aula que beneficie a todos/as los/as estudiantes, reconociendo que la diversidad de formas de aprender está presente en todos los contextos, no sólo en aquellos donde hay una discapacidad visible. Ello demuestra una conciencia colectiva, una comprensión de que la educación inclusiva no es un favor, sino una mejora estructural del sistema educativo.

Otro aspecto que se torna visible en los relatos de las familias es el impacto emocional y subjetivo que tiene la experiencia educativa cuando el sistema escolar no logra garantizar la accesibilidad plena ni un acompañamiento pedagógico efectivo. Una madre lo expresó de la siguiente manera:

Hubo un momento, sobre todo en el segundo año, en el que él llegaba a casa muy frustrado, cansado de no poder seguir el ritmo de la clase, o de que nadie le explicara bien, se sentía solo. Como madre, fue muy duro verlo así. (M2, 2025)..

Este testimonio permite visibilizar que la inclusión de adolescentes sordos en la educación media no puede reducirse a la presencia de intérpretes o a la permanencia en el sistema, sino que debe considerar el modo en que se organiza la enseñanza, los tiempos escolares y las prácticas pedagógicas. El "ritmo de la clase", como lo menciona la madre, funciona aquí como un símbolo de una escolarización que normaliza una única forma de enseñar y aprender, invisibilizando otras lógicas de acceso al conocimiento.

Desde la perspectiva de Carlos Skliar (1998), la sordera no debe entenderse como una falta, sino como una diferencia lingüística y cultural, lo cual implica pensar en pedagogías que reconozcan y dialoguen con esa diferencia, en lugar de imponer formatos uniformes. La frustración del adolescente, entonces, no puede ser atribuida a su condición de sordo, sino a la

ausencia de estrategias didácticas inclusivas y del reconocimiento de sus formas de habitar la institución educativa.

Por lo tanto, desde una perspectiva de derechos humanos y teoría educativa, estos testimonios evidencian la brecha que existe entre el reconocimiento legal y su exigibilidad práctica. En Uruguay, se espera que la formación docente incluya contenidos sobre discapacidad, además de recursos como LSU y materiales accesibles, pero se logra visualizar y analizar que estas dimensiones aún no se generalizan en todas las instituciones.

En conclusión, los testimonios relevados permiten comprender que la inclusión educativa, más allá de la normativa vigente, enfrenta múltiples desafíos en su implementación concreta. Aunque Uruguay cuenta con un marco legal avanzado y protocolos institucionales que promueven el derecho a una educación inclusiva, persiste una distancia significativa entre los principios consagrados en la legislación y las prácticas cotidianas en el aula. Esta brecha no solo es estructural y pedagógica, sino también subjetiva y emocional, como se refleja en las vivencias de los estudiantes sordos y sus familias.

Es indispensable contar con recursos accesibles, formación docente específica y estrategias pedagógicas diversificadas que contemplen la pluralidad de formas de aprender. La falta de adaptaciones curriculares, de materiales visuales y de metodologías sensibles a la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes sordos constituye una barrera real al derecho a la educación.

A su vez, los propios estudiantes interpelan al sistema desde una perspectiva inclusiva universal, no como una demanda individual sino como una propuesta transformadora que busca mejorar la educación para todos/as. Su mirada crítica señala que lo que hoy aparece como un "apoyo" específico, en realidad debería ser parte constitutiva de una pedagogía pensada desde la equidad y la justicia educativa.

Por tanto, repensar la inclusión desde una perspectiva de derechos humanos exige no sólo avanzar en la normativa, sino también en la transformación profunda de las prácticas, los discursos y las estructuras escolares, para que todos/as los/as estudiantes puedan aprender, participar y sentirse verdaderamente parte de la comunidad educativa.

7. Reflexiones finales

A continuación, se presentan las reflexiones finales de la presente monografía, en articulación con los objetivos que guiaron el desarrollo del trabajo. El objetivo general de esta investigación fue analizar cómo se desarrollan las trayectorias educativas de los/as estudiantes sordos/as que cursan educación media en instituciones de la ciudad de Las Piedras, Canelones. Para ello, se plantearon como objetivos específicos: explorar los factores que inciden en la permanencia y egreso de estos/as estudiantes, considerando sus experiencias personales; y conocer sus vivencias en el ámbito educativo.

Este análisis no solo permitió identificar barreras estructurales, sino también visualizar formas de resistencia y propuestas de cambio que emergen desde los propios actores involucrados, desde una mirada más integral sobre los desafíos actuales de la inclusión. Desde mi lugar como futura Trabajadora Social, esta investigación representa un compromiso ético y político profundo, que interpela mi formación profesional orientada a la defensa de los derechos, la justicia social y la construcción de entornos inclusivos y equitativos.

Las reflexiones que se desarrollan a continuación dan cuenta del recorrido realizado, permitido aproximarse desde una perspectiva crítica y situada, a las tensiones que se producen entre el marco normativo de la inclusión y su materialización efectiva en el sistema educativo uruguayo, a partir del análisis de experiencias de adolescentes sordos en educación media y las madres de los mismos. A través de los relatos de estudiantes y familias, se vuelve evidente que la inclusión, lejos de ser una condición garantizada por el marco legal vigente, sigue siendo en muchos casos una conquista diaria, sostenida por el esfuerzo individual y familiar, más que por una política educativa integral, sistemática y efectiva.

Uno de los aportes más significativos de esta investigación es haber puesto en circulación las voces de los/as propios/as adolescentes sordos/as, quienes no sólo relatan obstáculos, sino que formulan propuestas, interpelan al sistema educativo y plantean una visión de la inclusión que no se limita a sus necesidades personales, sino que busca mejorar la experiencia escolar para todos/as. Estas voces reclaman con claridad una institución educativa que diversifique sus formas de enseñar, que se abra a múltiples lenguas, que habilite nuevas formas de participar, y que no normalice una única manera de aprender.

Esta demanda resuena profundamente con los principios del Trabajo Social, que plantea la necesidad de intervenir desde la diversidad, respetando la cultura, la lengua y la identidad de

cada sujeto, promoviendo espacios donde se reconozca y valore la pluralidad de formas de vivir y aprender. Reconocer estas voces implica también cuestionar las prácticas profesionales y educativas que reproducen desigualdades, y asumir un rol activo en la promoción de transformaciones estructurales.

A su vez, lo que emerge con fuerza de los testimonios no es únicamente la ausencia de recursos o de intérpretes (cuestiones que podrían pensarse como problemas logísticos), sino una falta más profunda: la escasa transformación de las prácticas pedagógicas, de las estructuras educativas y, especialmente, de los vínculos y las culturas institucionales.

Desde el Trabajo Social, esta realidad confirma la necesidad de una intervención integral que no se limite a resolver necesidades puntuales, sino que aborde las relaciones de poder, las inequidades y las barreras invisibles que sostienen la exclusión.

En este sentido, la inclusión no puede ser entendida solo como una cuestión de acceso físico o de apoyos individuales, sino como una transformación del conjunto del sistema educativo, de sus lógicas, ritmos, expectativas y lenguajes.

Entre los principales obstáculos identificados se destaca la ausencia sostenida de intérpretes de lengua de señas al inicio del año lectivo, situación que se repite sistemáticamente y que impacta directamente en el acceso al conocimiento, la participación en clase y la construcción de vínculos dentro del ámbito escolar. Esta carencia, lejos de tratarse de un hecho aislado, configura una vulneración de derechos y reproduce desigualdades educativas, por lo que la inclusión no puede depender de soluciones informales, como, por ejemplo, la intervención de familiares que asumen funciones que competen al sistema educativo. A su vez, la figura del intérprete, si bien es fundamental, no debe ser concebida como el único recurso de accesibilidad, ya que su presencia no reemplaza la necesidad de una transformación institucional. Esta situación también evidencia una deuda del Estado en garantizar condiciones equitativas y en el acceso efectivo a derechos fundamentales. En este contexto, el Trabajo Social puede desempeñar un papel relevante al visibilizar estas vulneraciones y al contribuir, junto con otros campos profesionales y sociales, a la construcción de políticas públicas más inclusivas y sostenibles que apunten a reducir las desigualdades estructurales.

Al mismo tiempo, la falta de formación del cuerpo docente en lengua de señas, la ausencia de propuestas pedagógicas accesibles (materiales y metodologías adaptadas) y la escasa sensibilización del grupo de pares evidencian una lógica escolar que sigue priorizando la

homogeneidad y que continúa colocando la carga de la adaptación sobre los/as estudiantes sordos/as y sus familias. Ello permite visualizar que las instituciones educativas aún no han logrado adaptarse suficientemente a la diversidad lingüística que implica la presencia de estudiantes sordos/as.

Cabe señalar que los testimonios también muestran que, a pesar de las barreras, las familias no sólo acompañan, sino que muchas veces abren caminos y logran avances que benefician no solo a sus hijos/as, sino también a futuras generaciones de estudiantes sordos/as. Estas experiencias evidencian que la inclusión no puede quedar librada al esfuerzo individual, sino que debe ser garantizada como una política pública activa y transversal.

Pensar en una verdadera inclusión implica cuestionar no solo las barreras visibles, sino también aquellas prácticas naturalizadas que se sostienen, pero supone, además, dejar de ubicar la carga de la adaptación sobre el sujeto que es percibido como “diferente”, y empezar a construir una pedagogía que asuma la diversidad como punto de partida, no como excepción.

A su vez, se suma una dimensión muchas veces silenciada: la exclusión relacional y emocional que atraviesan algunos/as adolescentes sordos/as en el aula y en los espacios de socialización. Los testimonios analizados evidencian experiencias de aislamiento y falta de vínculos significativos con los pares oyentes, lo que genera un profundo impacto en su sentido de pertenencia y bienestar. La figura del intérprete, en este contexto, adquiere un rol que va más allá de la mediación lingüística: se convierte, muchas veces, en el único canal de comunicación e incluso en el único sostén afectivo dentro de la institución.

Desde un enfoque de derechos, resulta indispensable avanzar hacia un cambio profundo en la concepción de la educación y de las relaciones que en ella se construyen. Garantizar intérpretes no es suficiente si no se promueven, al mismo tiempo, condiciones para una inclusión social efectiva; esto implica formar docentes no sólo en aspectos técnicos, sino también en competencias vinculares y éticas que favorezcan una cultura escolar inclusiva, generar espacios de reflexión con los/as estudiantes, construir proyectos pedagógicos que valoren la diferencia como riqueza, y fortalecer el trabajo en torno a la convivencia como eje central del quehacer educativo.

Como futura profesional del Trabajo Social, reafirmo la importancia de abordar la inclusión desde una perspectiva integral que articule los ámbitos de la educación, la salud, la familia y

la comunidad, promoviendo políticas públicas intersectoriales que respondan a la complejidad de las situaciones y a las necesidades reales de las personas. Esta investigación refuerza mi convicción de que los procesos de cambio social son posibles cuando se construyen de manera colectiva, y que el Trabajo Social puede desempeñar un papel significativo en su acompañamiento y promoción.

En definitiva, reconocer a las personas sordas como sujetos plenos de derecho supone también reconocer su lengua, su cultura, su modo de estar en el mundo, buscando promover entornos donde puedan desplegar sus aprendizajes, sus vínculos y su participación sin barreras. La inclusión, para ser real, no puede ser sostenida por esfuerzos individuales o excepcionales, sino por políticas públicas firmes y por instituciones comprometidas con la transformación social.

Desde la mirada del Trabajo Social, no puedo dejar de pensar en el rol que la profesión puede asumir frente a los desafíos que plantea la inclusión educativa de adolescentes sordos/as. Considero que el Trabajo Social, con su perspectiva crítica y su compromiso con los derechos humanos, tiene mucho para aportar en este campo; no solo en el acompañamiento a estudiantes y sus familias, sino también en la promoción de entornos educativos más inclusivos, humanos y sensibles a la diversidad. No obstante, estos procesos requieren del trabajo en conjunto con otros actores institucionales y sociales, reconociendo que las transformaciones profundas son siempre colectivas y de largo plazo.

Me parece fundamental que el abordaje de estas situaciones no se limite a resolver problemas puntuales o “casos individuales”, sino que se inscriba en una lógica más amplia que cuestione las estructuras que reproducen exclusión y que impulse cambios sostenibles tanto en las políticas como en las culturas escolares. Desde esta perspectiva, el Trabajo Social puede contribuir a la generación de espacios de escucha, diálogo y participación, donde las voces de los/as adolescentes sordos/as no solo sean tenidas en cuenta, sino que sean centrales en la construcción de una institución educativa que los/as reconozca como protagonistas. Pensar la inclusión desde el Trabajo Social implica, para mí, poner en el centro la dimensión relacional, emocional y ética de los vínculos educativos, y asumir que la transformación no depende únicamente de la intervención profesional, sino de una responsabilidad compartida entre todos los actores educativos y comunitarios.

8. Bibliografía

ANEP. (s.f.a). *Centro de Desarrollo Accesible (Cereso)*. <https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/cereso>

ANEP. (s.f.b). *Acerca de ANEP*. <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>

ANEP. (s.f.c). *Sobre Cereso*. <https://sites.google.com/view/cereso/cereso/sobre-cereso>

Batthyány, K., (Coord.) y Cabrera, M., (Coord.). (2011) *Metodología de la investigación en ciencias sociales : apuntes para un curso inicial*. Udelar. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/05/FCS_Batthianny_2011-07-27-lowres.pdf

Benvenuto, A. (2004). *¿De qué hablamos cuando hablamos de “sordos”?*. *Ciudadanos: revista de crítica política y propuesta*, (7-8), 89-96.

Benvenuto, A. (2006). *El sordo y lo inaudito*. Uruguay Educa. <https://studylib.es/doc/165269/el-sordo-y-lo-inaudito--1--prof.-andrea-benvenuto>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

CAINFO. (2016, septiembre 7) . *Recomendaciones a Uruguay del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas*. <https://www.cainfo.org.uy/2016/09/recomendaciones-a-uruguay-del-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-de-naciones-unidas/>

Cristóforo, A., Martinis, P., Míguez, M. y Viscadi, N. (coord.). (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Udelar.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20235/1/Derecho%20a%20la%20educaci%c3%b3n%20y%20mandato%20de%20obligatoriedad%20en%20la%20Ense%c3%blanza%20Media%20la%20igualdad%20en%20cuestion.pdf>

Duglio, I., Dávila, F., Leal, M., Mancebo, R., Ojeda, L. y Techera, F. (2018). Estudio de un caso de inclusión de estudiantes sordos, en un curso de ciencias físicas de primer año en un liceo de Ciclo Básico de la ciudad de Rivera. *Revista Enseña de Química*, (2), 58-76.

<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/359/Duglio%20I.Estudio.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva..
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. Grijalbo.
https://proletarios.org/books/Karel_Kosik_Dialectica_de_lo_concreto.pdf

Larrinaga, J. y Peluso, L. (2009). *La educación de personas sordas*. [Ponencia en congreso]. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, 27, Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, 7, Buenos Aires.
<https://cdsa.aacademica.org/000-062/2019.pdf>

López, S, Polgar, J, Ríos, M y Silvera, N. (2020). *¿El liceo en-seña? Una mirada a las representaciones de las y los jóvenes sordos acerca de sus trayectorias educativas en interacción con oyentes*. Jornadas de Investigación: desafíos para las Ciencias Sociales en la pospandemia, 19, Montevideo.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/35204/1/XIX%20JIC_S_Lopez_Polgar_Rios_Silvera.pdf

Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay en la década de los noventa*. UDELAR
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4519/1/FHCE-martinis_pdf.pdf

Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en Blanco: revista de educación*, (25), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744007.pdf>

Martinis, P. (2021). *Disputas en torno al carácter público de la educación en Uruguay*. Udelar.

MEC. (2021, agosto 4). *Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/plan-politica-educativa-nacional-2020-2025>

Míguez, M.(Comp.). (2018). *El sonido de los sentidos: infancia, sordera y psicofármacos*. Estudios Sociológicos. http://estudiosociologicos.org/-descargas/eseditora/el-sonido-de-los-sentidos/el_sonido_de_los_sentidos-maria_noel_miguez.pdf

Mottez, B. (2019). *¿Existen los sordos?*. Estudios Sociológicos Editora. http://estudiosociologicos.org/-descargas/eseditora/Existen_los_sordos-Bernard-Mottez.pdf

MPS. (2020, septiembre 25). *Discapacidad. Semana Internacional de las Personas Sordas*. <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/noticias/semana-internacional-personas-sordas>

ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/18418-2008>

Oviedo, A. (2006). El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre de 1880. *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>

Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria: revista interdisciplinaria de*

- humanidades, educación, ciencia y tecnología*, 10 (18), 313-326.
<https://ve.scielo.org/pdf/crihct/v10n18/2542-3029-crihct-10-18-313.pdf>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Pastor, A., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (s.f.d). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. EducaDUA.
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Peluso, L. (2016). La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 14 (26), 120-146..
<http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d21545e30d2521438.pdf>
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo y biculturalismo: Un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Cultura Sorda*.
<https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Bilinguismo-Skliar.pdf>
- Skliar, C. (2008). «Estos jóvenes de ahora». Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 17 (34), 13-37.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5777150>
- Terigi, F. (2009), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL004307.pdf>
- Uruguay. (1985, abril 25). Ley N° 15.739. Aprobación de la ley de emergencia para la enseñanza general. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985>
- Uruguay. (2001, julio 31). Ley N° 17.378: *Personas discapacitadas, lengua de señas uruguayas*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>
- Uruguay. (2008, abril 12). Ley N° 18.418: *Convención de naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008>

- Uruguay. (2009, enero 16). Ley N.º 18.437: *Ley general de educación*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2010, marzo 09). Ley N°18.651. *Ley de protección integral de personas con discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010> .
- Uruguay. (2022, noviembre 10). Decreto n° 350/022: reglamentación de la Ley 18.651, relativa a la protección integral de personas con discapacidad.
<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/350-2022>
- Veinberg, S. (2002). La perspectiva socioantropológica de la sordera. *Cultura Sorda*.
https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf
- Vulcano S. (2017). *Representaciones docentes sobre estudiantes sordos :mirada educativo-social sobre la construcción del sujeto de la educación* [Tesis de maestría]. Udelar.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18488/1/Vulcano%2C%20Sergio.pdf>