

# **Algunas experiencias en la inclusión educativa de estudiantes sordos mendocinos: Aportes para el debate.**

Viviana Graciela Burad.

Cita:

Viviana Graciela Burad (2019). *Algunas experiencias en la inclusión educativa de estudiantes sordos mendocinos: Aportes para el debate.* XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/667>

## **Algunas experiencias en la inclusión educativa de estudiantes sordos mendocinos: Aportes para el debate**

Burad Viviana

### **Eje 6: Cultura, Significación, Comunicación, Identidades.**

#### **Mesa 110: La “discapacidad” en cuestión: significados, percepciones e identidades en disputas.**

Institución de pertenencia: Facultad de Educación Universidad Nacional de Cuyo

E-mail: [buradvi@yahoo.com.ar](mailto:buradvi@yahoo.com.ar)

### **Resumen**

La inclusión de estudiantes con discapacidad es un objetivo de las políticas educativas argentinas. En este sentido existen instrumentos legales internacionales y nacionales, resoluciones del Consejo Federal de Educación y de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza que organizan su incorporación en los niveles primario y secundario. Sin embargo, no se cuenta con estudios específicos que describan las experiencias y trayectorias de estudiantes sordos mendocinos.

El objetivo de esta ponencia consiste en abrir un espacio de reflexión sobre la temática. Dentro de este marco, la estrategia metodológica es cualitativa y las técnicas son observaciones, notas y entrevistas a estudiantes sordos recién ingresados a un Centro de Educación de Nivel Secundario (CENS) estatal que dispone de aulas exclusivas para ellos.

En esta oportunidad se presenta una parte de los resultados provisorios que apuntan a conocer y discutir sobre las condiciones de inclusión de estudiantes sordos en escuelas comunes y/o sus trayectorias en escuelas especiales y la diversidad de sus experiencias.

Este trabajo forma parte de una investigación en curso de mayor alcance denominada “Desigualdades sociales y experiencias formativas de chicos y chicas en escuelas primarias del Gran Mendoza” (Facultad de Educación SIIP 2019/2020 UNCuyo).

**Palabras clave:** inclusión, educación, estudiantes, sordos, discapacidad.

### **Introducción**

La inclusión de estudiantes con discapacidad es un objetivo de las políticas educativas argentinas. En este sentido existe la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo junto a la Constitución de la Nación Argentina (Artículo 14), la Ley de Educación Nacional 26.206, la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/2016, la Resolución 2.509/2017 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y las Resoluciones 3.399, 3.400 y 3.402 dictadas en 2018 por la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza.

Estas normativas organizan su incorporación en los niveles primario y secundario con carácter obligatorio. Sin embargo, no se cuenta con estudios específicos que describan las experiencias y trayectorias de estudiantes sordos mendocinos, producto de la implementación de las mismas.

El objetivo de esta ponencia consiste presentar algunas experiencias sobre la educación de alumnos sordos en Mendoza abriendo un espacio de reflexión sobre la temática. En esta oportunidad se presentan las vivencias de algunos de ellos -adolescentes y jóvenes- que apuntan a conocer y discutir sus condiciones de inclusión en escuelas comunes y/o sus trayectorias en escuelas especiales.

Este trabajo forma parte de una investigación en curso de mayor alcance denominada “Desigualdades sociales y experiencias formativas de chicos y chicas en escuelas primarias del Gran Mendoza” (Facultad de Educación SIIP 2019/2020 UNCuyo). A su vez, esta es continuación de una anterior elaborada en el período 2017/2018 titulada “Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza” (Facultad de Educación SECTyP UNCuyo).

### **Perspectiva teórica y antecedentes**

Para abordar la cuestión de la inclusión educativa, recurrimos a las investigaciones de Liliana Sinisi, María Pía Venturiello, Carolina Ferrante, Carolina Najmías y Macarena Romero Acuña.

Por una parte, Liliana Sinisi (Sinisi, L., 2010) explicó que la inclusión educativa, como categoría, está sosteniendo políticas impulsadas por organismos internacionales -UNESCO y UNICEF- con el fin de generar prácticas e instituciones que se encaminen a ese fin. Sin embargo, a raíz de sus investigaciones entendió que mientras las cuestiones discursivas avanzaban hacia ese rumbo, las prácticas escolares cotidianas transitan un camino diferente. En este sentido se preguntó si la sola enunciación de un cambio de paradigma modifica automáticamente prácticas educativas para la inclusión que necesariamente implican la visibilización, el reconocimiento y el respeto por la diversidad humana. Para más, advirtió cierta tensión y se preguntó si este paradigma de la inclusión está invisibilizando, encubriendo, ocultando la exclusión de los niños y las niñas con discapacidad que además, no se adaptan a un modelo de estudiante previamente pensado, sin que ningún agente escolar se responsabilice ni por el proceso de enseñanza ni por el proceso de aprendizaje que pudiera estar fracasando. También, la antropóloga pone en cuestión los modos en que las niñas y los niños incluidos: *“producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los excluidos de adentro* (Sinisi, 2010:14).

A su vez, María Pía Venturiello considera que la discapacidad de las personas se va construyendo socialmente materializándose en las prácticas y en las relaciones interpersonales reproduciendo *los sentidos que las dominan* y generando obstáculos en el espacio social y físico que originan o crean la

necesidad de ayuda externa para sortearlos (Venturiello M.P., 2017:248). Precisamente, en esos espacios físicos se ubican las instituciones educativas que reducirían el acceso y vulnerarían el ejercicio de los derechos, salvo que se cuente con el Certificado Único de Discapacidad -por sus siglas CUD- que habilitaría a tener algunos beneficios. Además, las ... *normas locales en el tema conjugan diversas concepciones de la discapacidad, algunas más cercanas a un enfoque reduccionista y biomédico, y otras propias del modelo social que enfatiza las barreras del entorno ...* (Venturiello, 2017:249). Para más, los derechos plasmados en las leyes sancionadas en este sentido no siempre se efectivizarían en la realidad o no se pondrían en funcionamiento de manera eficaz. Por esto se observarían vacíos o implementaciones parciales y disociadas o dicho de otro modo, se estaría poniendo en evidencia cierta ausencia de acciones articuladas entre sectores intraestatales y/o la falta de políticas públicas conjuntas y enlazadas que (tal vez) otorgarían eficacia a las prácticas. Además, el paradigma clínico o la *mirada biomedicalizadora de la discapacidad*, en palabras de la autora, continuaría predominando y perpetuando las desigualdades y la opresión, cuestiones que estarían siendo neutralizadas por el Estado mediante la aplicación de ... *políticas compensatorias que les garanticen equivalentes condiciones de acceso ...* (Venturiello, M.P., 2017:249). Por otro lado, para la autora, la gestión cotidiana recae sobre la familia. De hecho, si una discapacidad implica desventajas en la vida social y la expulsión del sistema productivo, es la familia quien se ve obligada a afrontar la situación con limitados recursos padeciendo la discapacidad y las desventajas derivadas de esta, casi del mismo modo que el integrante familiar que tiene diferencias biológicas funcionales. Por su parte, Carolina Ferrante (Ferrante C., 2017) explica que se transita una era marcada por las políticas sobre discapacidad y el reconocimiento de los seres humanos que la portan. Estas cuestiones se sostienen sobre el principio de inclusión fuertemente opuesto a cualquier forma de segregación, desde el modelo social, adoptado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este sentido, negar su plena y efectiva participación en la sociedad constituye un modo de erosionar su condición humana. No obstante lo dicho, la socióloga recupera los argumentos sostenidos por adultos sordos -miembros activos de su comunidad- que justifican su derecho a agruparse entre iguales, a asociarse entre iguales, pues precisamente, los aglutina una lengua en común. Esto forma parte de su naturaleza y no es interpretado por ellos a manera de segregación, lo que no implica que de forma voluntaria, mantienen la capacidad de elegir, autónomamente, cuándo y cómo pretenden participar y compartir espacios con la mayoría oyente (con o sin diferencias biológicas funcionales). Cuando Ferrante en su estudio trae las voces de las personas sordas, puede entenderse que no es un objetivo de ellos, ser asimilados a identidades que consideran ajenas o ser equiparados a los oyentes (con o sin discapacidades) porque sus necesidades son específicas y distintas entendiendo que el límite lo encuentran en la forma diferente de comunicarse. De hecho, se

reconocen a ellos mismo en tanto miembros de una minoría lingüística en donde su lengua no solo los cohesionan sino que la entienden como el patrimonio cultural que pretenden preservar porque les otorga identidad propia (grupal e individual) y les permite ejercer su derecho a ser diferentes.

En relación a la inclusión educativa en la cotidianidad escolar, Macarena Romero Acuña (Romero Acuña M., 2015), en su investigación realizada en una escuela primaria de la Ciudad de Rosario, puso en evidencia las diferentes formas que adquiere cotidianamente la práctica docente en el aula y los nuevos agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva. Dentro de este marco, la antropóloga presenta un organigrama institucional conformado por tres categorías docentes: la docente integradora, la docente de apoyo a la integración o especial y la docente común o de grado. A su vez evidencia los conflictos que surgen diariamente en las prácticas escolares.

En cuanto a la cotidianidad de la educación inclusiva, en Mendoza, a partir de nuestra investigación anterior (Facultad de Educación SECTyP UNCuyo, 2017/2018), pudimos distinguir tres agentes también. Por un lado, la docente integradora a cargo del aula en su totalidad: quien materializa la inclusión, es decir, la docente responsable de la inclusión. Por otra parte, la docente de apoyo a la inclusión: la educadora de la escuela especial que se hace presente en la escuela común. Por último, la Maestra de Apoyo a las Trayectorias Escolares -por sus siglas MATE-: quien ayuda en horario escolar al estudiante (esté o no incluido) para la comprensión de los contenidos y la ejercitación, a raíz de que tienen alguna dificultad al respecto.

En relación a la inclusión de niñas y niños sordos, contamos también con la investigación de Carolina Najmías (Najmías C., 2014). La socióloga estudió los procesos de elección de instituciones escolares del Área Metropolitana de Buenos Aires -AMBA- y las preferencias de las familias frente a las posibilidades de ingreso al Nivel Inicial y Primer Grado que brindan las instituciones educativas (escuelas comunes públicas y privadas -estas últimas laicas y religiosas- que se suponen inclusivas; escuelas especiales públicas -donde se encontraría la Lengua de Señas-, escuelas especiales privadas oralistas -laicas y religiosas- y escuelas especiales bilingües). En su estudio, la investigadora da cuenta que las familias de clase media estudiadas, se ubican principalmente en el paradigma clínico en busca de la rehabilitación. De hecho, para ellas, la sordera constituye un problema de salud a curar, una dificultad que demanda esfuerzo y un rasgo discriminado por la sociedad, a la que deben adaptarse. Para esto deben poder comunicarse mediante el español hablado y para lograrlo necesitan escuelas que brinden prácticas de oralización. Así, las representaciones sociales dan cuenta de una construcción social de normalidad sostenida por el oralismo y originada en el paradigma médico con equipamientos auditivos y tratamientos fonoaudiológicos. Si bien algunas se inclinan hacia la escolaridad común (pública o privada) para la inclusión de niñas y niños sordos, otra opción es la escolaridad especial pero con metodología comunicativa oral. La investigación arrojó la presencia de

dos cuestiones: por un lado, las preferencias y elecciones de las familias y frente a esto, la efectiva obtención de vacantes con algunas experiencias de rechazo. Es decir que mientras estas eligen una institución escolar, la escuela se atribuye la potestad de no recibir a sus hijos. Aquí se observa claramente que ser una niña o un niño sordo se transforma en un estigma. A su vez el rechazo pone de resalto que aun cuando la inclusión educativa es una política vigente, no siempre se materializa, al menos, en la educación privada, mientras que en la educación pública sí se obtienen vacantes pero si esta escuela no es de la preferencia de la familia, el derecho a elegir se restringe y queda en la letra del papel. Según la investigación de Najmias, en términos generales, en las escuelas comunes (públicas o privadas) mediante la inclusión, el progreso de los estudiantes sordos se considera insatisfactorio y se los transfiere a escuelas especiales, aunque en otros casos continúan en la educación común pero van cambiando de institución. Además, en la búsqueda de escuelas especiales, si bien no encuentran un gran abanico de posibilidades, su prioridad es que el enfoque comunicativo sea oralista y por esto llegan a las escuelas privadas especiales con este perfil porque las escuelas públicas especiales utilizan la lengua de señas. Según la autora, la representación social de la familia es que la escuela especial oralizadora se constituye en una herramienta que colabora con la rehabilitación, la continuidad educativa, la inserción laboral y la incorporación al mundo oyente. Además de lo dicho, para elegir el establecimiento educativo, las familias también articulan las recomendaciones de especialistas y el compromiso que observan en la institución. Por otra parte, saben que una niña o un niño sordo proveniente de familias de clase media, tienen reducidas o limitadas sus oportunidades de matriculación. En este sentido, la diversidad se convierte en desigualdad porque es la sociedad quien establece cuáles son las oportunidades para cada uno, según sus características y las evaluaciones que realiza.

En la línea de las autoras mencionadas y a partir de los resultados de nuestra investigación anterior, en éste trabajo nos preguntamos: ¿Cuáles son las prácticas y las maneras de interpretar la inclusión educativa o la educación de los estudiantes sordos según sus propios dichos y los de sus familias? ¿Cuáles son las experiencias y problemáticas que surgen en relación a su educación?

### **Estrategia metodológica**

La estrategia metodológica es cualitativa, el estudio de casos y las técnicas son, por un lado, entrevistas a estudiantes sordos recién ingresados a un centro de educación de nivel secundario estatal que dispone de aulas exclusivas para ellos y entrevistas a sus familiares, por otra parte, observaciones directas *in situ*, registros, notas y búsqueda de información.

### **La institución escolar elegida**

La institución escolar elegida es un centro de educación de nivel secundario -por sus siglas CENS- estatal de la Ciudad de Mendoza. En esta se encuentran incluidos varios estudiantes sordos desde 2007 en aulas exclusivas para ellos. Si bien, fue creado para alumnos mayores de 18 años, en situaciones excepcionales, se recibe estudiantes con edades inferiores a la mencionada. Allí converge el trabajo de la dirección, la secretaría, el equipo interdisciplinario del servicio de orientación, los profesores (uno de ellos es sordo egresado de esta misma institución), cuatro intérpretes de Lengua de Señas Argentina - Español, las preceptoras (una de ellas con una leve pérdida auditiva) y los celadores. En todos los mencionados se observa un compromiso responsablemente asumido con los estudiantes sordos.

Para los alumnos, la trayectoria escolar consiste en el cursado y aprobación del primer año que es el ciclo básico y del segundo y tercer año que conforman el ciclo orientado ofreciendo un bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades o un Bachillerato en Economía y Administración. La institución se presenta de esta manera, tanto para las aulas de estudiantes oyentes como para las de alumnos sordos.

En 2007 se creó un curso anterior al primer ciclo, cuya duración es de un año lectivo, denominado hasta 2018, Nivelación. No figuraba en el diseño curricular de la Dirección de Educación para Jóvenes y Adultos -por sus siglas DEPJA- de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza. Recientemente se ha incorporado formalmente bajo la denominación Módulo Introdutorio al Diseño Curricular Provincial -por sus siglas MIDCP- cuyo objetivo no deja de ser la nivelación de los conocimientos de los estudiantes sordos menos favorecidos que en un altísimo porcentaje son hijos de madres y padres oyentes.

Dentro de este contexto, en los cuatro niveles, pueden acceder a servicios de interpretación ya que los educadores se expresan en español hablado y escrito, salvo tres excepciones: dos educadoras (una de ellas es quien escribe) y un co-educador o referente Sordo que dan clases en Lengua de Señas.

Las asignaturas que cursan en el módulo introductorio son las siguientes: Matemática, Lengua (Española), Estrategias de aprendizaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua de Señas y Comunidad Sorda (a cargo de quien escribe y del co-educador o referente Sordo mencionado más arriba).

En términos generales, en este nivel se encuentran los jóvenes sordos con conocimientos inferiores a los básicos. De hecho, no saben leer ni escribir en la mayoría de los casos, sin conocimiento de la Lengua de Señas y con baja oralidad.

Los estudiantes sordos viven en lugares bastante alejados de la escuela, algunos de ellos, en los Departamentos de Lavalle, Tunuyán, Tupungato, Luján y este año (2019) un alumno se traslada diariamente desde la provincia de San Juan.

Las familias de los alumnos de este ciclo están compuestas por personas oyentes. En términos generales sus padres y madres están divorciados o separados o se encuentra ausente alguno de ellos o ambos; no tienen estudios universitarios y la situación económica se observa desfavorable. Tampoco conocen ni utilizan la Lengua de Señas para comunicarse con sus hijos.

### **Algunas trayectorias y experiencias de adolescentes y jóvenes sordos**

En este apartado se intentará describir, de modo iniciático, cómo han transitado algunos de los estudiantes sordos el proceso escolar en los niveles inicial y primario, sus experiencias educativas y en su caso, cómo las perciben y cuáles son los conflictos y/o tensiones que podrían haberse producido. Para esto se entrevistaron estudiantes adolescentes y jóvenes sordos mendocinos -todos hijos de madres y padres oyentes- recién ingresados este año a un Centro de Educación de Nivel Secundario -CENS- de la ciudad de Mendoza, al nivel previo a Primer Año, denominado actualmente Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP-. También fueron entrevistados hasta ahora, la intérprete de la escuela primaria de uno de los estudiantes, la madre de un alumno y el hermano de otro estudiante.

Este año lectivo 2019, ingresaron aquí diecisiete estudiantes.

Tres de ellos (LE:17 años; DG:15 años y MC), tienen leves pérdidas auditivas de tal modo que se podría decir que son casi oyentes en el sentido de que son buenos hablantes cuyas conversaciones son claramente comprensibles; de hecho escuchan música, saben leer y escribir y provienen de escuelas comunes; desconocen la Lengua de Señas porque no la necesitan y no son miembros de la Comunidad Sorda; fueron promovidos a primer año; ninguno de los tres se reconoce como persona sorda.

Una alumna Sorda (AC: 21 años) que presenta muy buena comprensión y producción de la Lengua de Señas, aunque no sabe leer ni escribir, también fue promovida a primer año porque desde su lengua y con la intervención del intérprete, es capaz de entender los contenidos teóricos; vive en una zona alejada de la escuela (Blanco Encalada, Las Compuertas, Luján de Cuyo).

Situación similar sucedió con otra estudiante Sorda (CR) con amplia producción y comprensión en Lengua de Señas adquirida desde niña a raíz de sus intercambios comunicativos con los compañeros en una escuela primaria especial religiosa oralista. Aunque, no sabe leer ni escribir, también fue promovida a primer año porque desde su lengua y con la intervención de un intérprete también puede entender los contenidos teóricos; en ella se observa claramente su identificación con la Comunidad Sorda -identidad personal y grupal- y reconoce su ser sordo como un atributo positivo.

También ocurrió lo mismo con otro alumno sordo (FM) que cursó Nivelación durante el ciclo 2018. Al desaprobado algunas asignaturas, este año volvió a ingresar al módulo introductorio. Sin embargo, al comprobar sus avances, se decidió promoverlo a Primer Año. Al ingresar por primera vez a la



escuela, FM desconocía la Lengua de Señas como sistema lingüístico, cuestión que cambió favorablemente para el despliegue de su personalidad.

A parte de lo dicho, durante el primer semestre de 2019 abandonaron la escuela dos estudiantes: un joven sordo colombiano (JA: 22 años) y una jovencita sorda peruana (MV: 19 años), ambos con residencia en Mendoza.

JA utiliza la Lengua de Señas Colombiana; ingresó a la escuela, al curso Nivelación, durante tres años consecutivos (ciclos 2017, 2018 y 2019); asistió pocos meses y luego abandonó los estudios por razones de trabajo (su familia es de bajos recursos económicos y él trabaja en la construcción); no obstante lo dicho, en estos tres acercamientos a la institución escolar aprendió rápidamente Lengua de Señas Argentina y comenzó a concurrir a la Asociación de Sordos de Mendoza donde tendió lazos de amistad con otros jóvenes sordos; no sabe leer ni escribir.

MV asistió a Nivelación durante el ciclo 2018, dos meses aproximadamente y abandonó la escuela; este año retomó la cursada y a los dos meses dejó de asistir nuevamente; no se comunica en ninguna lengua, de ninguna manera, ni siquiera con gestos o con dibujos; con gran dificultad pudo escribir su nombre y su apellido, el nombre de su progenitora y el nombre y apellido de su padre; sus actitudes corporales muestran temor, desconfianza (en especial y marcadamente, hacia el género masculino); no alcanza a comprender las temáticas abordadas en el aula; su madre -una persona de bajos recursos económicos- explicó que había cursado la primaria en una escuela oralista peruana.

Así, el módulo introductorio del ciclo 2019 quedó conformado solo por diez estudiantes: NAC, AC, RO, MQ, GR, SR, SS, AT, OP y FA.

Esta diferenciación entre estudiantes que son promovidos a primer año y los que se mantienen en el módulo introductorio es la consecuencia de los resultados de los diagnósticos realizados por los docentes de las asignaturas y las entrevistas personales que realiza el Servicio de Orientación, al iniciar las clases.

De los estudiantes que transitan este módulo, FA vive en la vecina provincia de San Juan y viaja diariamente desde su casa a la escuela y viceversa. Otros provienen de localidades alejadas de la Ciudad de Mendoza donde se ubica la escuela (AC del Departamento de Lavalle; AT del Departamento de Luján).

En términos generales, al iniciar este año escolar, NAC, AC, RO, MQ, GR, SR, SS, AT, OP y FA ingresaron sin saber leer ni escribir; la comprensión y la producción en Lengua de Señas era nula, casi nula o elemental. Para alguno de ellos, la adquisición de esta lengua viso espacial y motora se va produciendo de manera veloz mientras que para otros, el proceso es muy lento.

Por esta razón, cuando se realizó el intento de entrevistarlos (en la lengua que ellos prefirieran), en algunos no hubo respuestas mientras que en otros fueron confusas. A raíz de esto, de manera posterior

y para aclarar la situación, se tomó la decisión de entrevistar a la madre de un estudiante, al hermano de otro alumno y a la intérprete de otro estudiante.

Las preguntas realizadas a los alumnos fueron las siguientes: ¿A cuál escuela primaria fuiste? ¿Cómo se llama esa escuela? ¿Es una escuela para niños sordos o una escuela común? ¿Cómo te sentías en esa escuela? La dificultad para responder estas preguntas fue tan alta que sus contestaciones se transcriben a continuación en tercera persona.

NAC (21 años) no supo decir el nombre de su escuela primaria ni pudo diferenciar una escuela para niñas y niños sordos de una escuela común.

RO (más de 30 años) dijo haber realizado su escolaridad primaria en una escuela para niñas y niños sordos del estado provincial; su respuesta fue corta; solo produjo la seña del nombre de esta escuela.

MQ (28 años; tres hijas de 3, 6 y 10 años; concurre a clase con la más pequeña) dijo haber asistido a una escuela para niñas y niños sordos del estado; también su respuesta fue corta; dijo solo la seña del nombre de esta escuela.

GR (no recuerda cuántos años tiene) respondió hablando y por sus titubeos y dudas se deduce que no distingue las escuelas especiales para niñas y niños sordos de las otras, pero mencionó haber transitado su escolaridad primaria en tres instituciones distintas: una de estas para niñas y niños con cualquier discapacidad y la llamó Mercado (no dijo el nombre correcto aunque se pudo deducir que se trata de una escuela especial estatal (V.M.) ubicada en la Ciudad de Mendoza; luego dijo haber ido también a dos escuelas oralistas privadas, una religiosa y la otra laica; de las dos mencionó sus nombres.

SR (17 años) dijo haber transitado la primaria en una escuela pública para niñas y niños sordos y en una escuela privada oralista religiosa; realizó la seña de los nombres de las instituciones.

SS (20 años) brindó su respuesta hablando; refirió haber ido a una escuela oralista privada laica; solo mencionó su nombre.

FA (21 años) dijo haber asistido a la Escuela de Educación Especial JAT en la Ciudad de San Juan que es una escuela pública que recibe niñas y niños con cualquier diferencia biológica funcional.

AC (19 años) no supo mencionar el nombre de su escuela primaria ni pudo diferenciar una escuela especial para niñas y niños sordos de una escuela común.

OP (18 años) de la manera que pudo (no se le entiende lo que dice de manera hablada y no sabe Lengua de Señas) dijo que concurrió a una escuela común de la que no sabe el nombre.

AT (17 años) explicó señalando extensamente que primero fue a una escuela de oyentes de la que no sabe el nombre y luego, aproximadamente cuando tenía 8 años, fue a una escuela privada especial religiosa oralista para niñas y niños sordos de la que señó su nombre y realizó algunos comentarios sobre este instituto.

A raíz de la ausencia de claridad en las respuestas de los estudiantes, se intentó realizar una entrevista con el padre de AC y al no poder localizarlo, la comunicación se realizó con su intérprete de la escuela primaria (MB), luego con la madre de OP y posteriormente con el hermano de AT.

MB, la intérprete de AC, señaló lo siguiente:

*Que es lo que necesitas saber de AC (estudiante del CENS). ... Él estaba "ni": ni oral, ni lengua de señas. ¡Imaginate! ¡Cuando yo llegué a la escuela, él hacía todo dibujos! Así que imaginate las profes de sordos que habían ahí ... la verdad que dejan mucho, pero mucho que desear. ¿Qué hicimos con L (se refiere a LP, un adulto referente sordo que trabaja en la escuela especial para niñas y niños con cualquier diferencia biológica funcional en el Departamento de Lavalle) al ingresar yo? Nos pusimos con la Lengua de Señas permanentemente para ... que tenga un medio de comunicación, porque ¡no! ¡Imaginate! ... Con L tiene una muy buena comunicación. Es más, muchas veces él ha sido de intérprete, hasta de mí. En un principio hacía eso. Después ya no, nos entendíamos los dos ... es la Escuela DDS de Lavalle, Villa Tulumaya. Yo ingreso en el año 2017 ... a la escuela. El año que ingreso, era el primer año en el cual el aula de sordos ... se cierra para la escuela, por ser tan pocos. Es como que dentro de esta escuela, los grados los van separando de acuerdo a la edad de ellos ... AC (estudiante en el CENS) estaba en sexto ... En cuanto a lo que es la lengua de señas ... como te expliqué, es ni para un lado ni para el otro. Él (se refiere a AC, estudiante del CENS) se expresaba a través de dibujos ... La comunicación ¡yo no lo podía creer! la parte de lo que era la lectura, comprensión cero. ... Bueno y L, yo sé que está hace muchísimos años ahí en esa escuela con el Taller de Mimbres, lo que es jornada extendida ... iba dos días a la semana por la tarde ... hasta el año 2016 porque ya en el año 2017, cuando ingreso yo, le quitaron un día, entonces íbamos los días martes al taller de mimbres ... después, al otro año siguiente, ya empieza a hacer tres horas nada más porque lo que él hacía, los talleres, no pueden estar en la primaria ... tienen que estar en las EFI (se refiere a las Escuelas de Formación Integral que actualmente se denominan Escuelas de Educación Integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad) pero la directora lo mantiene y hemos tratado de armar como un proyecto porque es como el referente sordo de los chicos. Lo estamos cuidando como oro ¿me entedés? ahí en la escuela ... Cuando yo ingreso AC (estudiante del CENS) tiene trece años. ... AC adoptó o tomó muy bien la situación ésta de estar en grado con otros compañeros oyentes (con cualquier discapacidad) ... Se adaptó perfectamente ... Es una escuela de educación especial ... la S (menciona el nombre de la escuela) de Lavalle. Hay chicos autistas, hay chicos Down ... con discapacidad motriz ... y de conducta. Has visto que a los alumnos que no los pueden retener las docentes de educación común, porque tienen una conducta, no esperable*

*para ellas, los derivan ahí, a estas escuelas y las docentes de educación especial los tienen que tener en el grado con los alumnos con discapacidad. Y te digo ¡de conducta bastante jodida! ¿no? que las docentes de educación no lo saben sobrellevar, no saben guiar y en esta escuela sí. Por lo menos, es lo que han demostrado desde que yo entré acá ... (Entrevista telefónica realizada a MB, la intérprete de AC en una escuela especial pública del Departamento de Lavalle; 15 de mayo de 2019).*

La intérprete también hizo referencia a que los padres de AC estaban separados. La tenencia la tenía su madre y en 2017 pasó a su padre. A partir de allí tuvo mejor asistencia. Su madre falleció de cáncer hace poco tiempo.

Por su parte, la madre de OP, mediante comunicación por mensaje de voz grabada, explicó lo siguiente:

*... O (se refiere a OP estudiante en el CENS) fue al E (menciona un instituto privado oralista laico). Yo lo cambié al P (menciona otro instituto privado oralista religioso). Bueno después con el problema del P (menciona el mismo instituto privado oralista religioso) fue a AM (dice el nombre de una escuela especial del Departamento de Godoy Cruz) que es de ahí que me piden que lo cambie porque para que estudie porque dice que tenía posibilidades pero escuela de oyentes, ninguna, porque en AM (dice el nombre de la misma escuela especial de Godoy Cruz) habían muchos discapacitados. Es AM ... y sí era un tipo de EFI para aprender. Él (OP) estaba en floricultura así que no había terapeutas. Habla un poco y bueno ahora desde que va a esa escuela (se refiere al CENS) sí hace muchas señas pero habla poco y nada, algunas palabras. O. nace sordo el 100 % ... de los dos audífonos ... de los dos oídos y bueno en el 2005 recibe el primer implante y en el 2006 el otro ... Es hipoacúsico bilateral ... me parece que a los cinco le pusieron el izquierdo y a los seis el derecho. ... (Entrevista a la progenitora de OP estudiante en el CENS; 10 de Julio de 2019).*

Estas dos entrevistadas hacen referencia a las Escuelas de Formación Integral conocidas como EFI o Posprimarias. En 2018 la Dirección General de Escuelas de Mendoza las reorganizó en función de la Resolución 1500/2018 derivada de la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/16. Esta normativa cambia su denominación por Escuelas de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad organizando la trayectoria escolar en dos etapas. Por un lado el Ciclo Básico de dos años de duración. Por otra parte, un Ciclo Orientado con carácter diversificado de cuatro años en Educación Artística y Educación Técnico Profesional. Es decir que son seis años de trayectoria para lograr el egreso. Los estudiantes pueden ingresar al finalizar la escuela primaria especial y tiene que tener como máximo quince años. El objetivo es brindar una propuesta pedagógica para el desarrollo integral y autónomo de los estudiantes. Además de estas escuelas, existen otros organismos

gubernamentales con programas diversos para los adultos con cualquier diferencia biológica funcional.

Posteriormente, se entrevistó también mediante mensaje de voz grabado al hermano de AT quien manifestó lo siguiente:

*... El tema es así: A (se refiere a su hermano sordo AT) fue a la escuela ¿cómo se llama esta? a la P (menciona una escuela especial privada oralista religiosa para niñas y niños sordos). El salió el séptimo como abanderado de la escuela P (menciona el mismo instituto) y a donde lo mandamos al secundario fue en una escuela normal, no me acuerdo muy bien, no me acuerdo el número de la escuela pero es la escuela de Luján que es una escuela ... más que todo se hacen manualidades allá, no está todo en base a las materias. Entonces yo por eso cambié a A (se refiere a su hermano AT) para que él pudiera hacer un secundario más didáctico ... por el tema de las materias. Por el tema de Matemática, Lengua y así. ... Él cuando quiso empezar Jardín no me lo pudieron ... no pude meterlo porque directamente como no podía dialogar ni interpretar con palabras las cosas, no me lo aceptaron y el entró en Primero tarde. Pero entró directamente a la P (menciona la misma escuela especial privada oralista religiosa para niñas y niños sordos). ... no ha ido a ninguna otra escuela que no haya sido la P (menciona la escuela privada oralista religiosa para niñas y niños sordos) ... puede ser que se haya confundido porque naturalmente el que lo llevaba a la escuela era yo o mis o alguno de mis hermanos ... siempre estando mi papá al tanto pero lamentablemente íbamos nosotros a llevarlo y a traerlo. Pero otra escuela que no haya sido la P (menciona la escuela especial privada oralista religiosa para niñas y niños sordos) no ha ido anteriormente ... A (su hermano AT estudiante del CENS) es del 05 de diciembre del 2001. En este momento, el 05 de diciembre va a cumplir 18 .... (Entrevista al hermano de AT; 10 de julio de 2019).*

En las tres entrevistas se observan las oportunidades educativas que la sociedad ofrece a los estudiantes sordos. Tal como refiere Najmías (Najmías C., 2014) la diversidad se convierte en desigualdad en función de sus características biológicas.

En la primera entrevista aparece una escuela especial pública (para niñas y niños con cualquier diferencia biológica) ofreciendo un enfoque comunicativo basado en la Lengua de Señas incorporada hace pocos años.

Las dos últimas entrevistas podríamos ubicarlas en el paradigma clínico, desde una escuela especial privada religiosa con un modelo comunicativo oralista (criterio fundamental de selección que realiza la familia para elegir la institución escolar). El ser sordo es tan solo un problema de salud a curar o paliar con prótesis auditivas. Aquí aparece la idea de la construcción social de la normalidad, la medicalización de la educación y de las instituciones educativas especiales privadas para niñas y

niños sordos. Los significantes y significados enfermedad - educación / educación - enfermedad aparecen vinculados desde una mirada *biomedicalizadora* en palabras de Venturiello (Venturiello M.P., 2017).

En la segunda entrevista, la madre de OP explicó que su hijo (no obstante haber cursado su educación primaria en una escuela oralista) habla poco y nada, solo algunas palabras y que nació sordo bilateral en un ciento por ciento. Sin embargo, se le colocó un implante coclear a los cinco años en el oído izquierdo y a los seis años en el derecho, es decir, para la época de su escolarización. OP en la actualidad (y por ahora) no habla, no seña, no lee, no escribe.

Entonces, tal como afirma Venturiello, las familias de las niñas y los niños sordos tienen que afrontar y/o experimentar también las desventajas derivadas de la falta de accesibilidad comunicativa y/o su estigmatización.

En la última entrevista se observa de qué forma, ser sordo, emerge como un estigma y la discriminación como respuesta como refiere Najmías (Najmías C., 2014). De hecho, cuando AT quiso comenzar el Nivel Inicial incluido en una escuela común no lo recibieron porque no hablaba ni entendía las palabras. No sucedió lo mismo cuando fue inscripto en una escuela especial privada oralista religiosa para niñas y niños sordos. Por cierto, ser sordo, coloca un límite a las oportunidades educativas. Sin embargo, el habla de AT es comprensible aunque no sabe leer ni escribir y la apropiación de la Lengua de Señas la ha realizado de manera sorprendentemente veloz.

Pero, el ser sordo no deja de concebirse en tanto problema de salud y tragedia que necesita rehabilitación, independiente del contexto social y económico de la familia. Esto también se observa en la segunda y en la tercera entrevista. Dentro del paradigma social, la sociedad construye esta condición discapacitante mediante las barreras de acceso comunicacionales que construyen cuerpos incapaces mediante clasificaciones implícitas que indican qué es la (a)normalidad, qué es un cuerpo sano y uno enfermo, quién es capaz y para qué, cuestión que genera injusticias y desigualdades.

Por otro lado, de acuerdo con el Informe Mundial de Discapacidad (2011) explica Venturiello (Venturiello M.P., 2017) que esta población cuenta con tasas de pobreza más altas. De hecho, AT y OP provienen de familias con bajos recursos.

Las consecuencias están a la vista en las tres entrevistas realizadas: tres niños sordos han crecido percibiendo negativamente su condición biológica. De hecho, las barreras también se refieren al modo en que es simbolizado el ser sordo y las connotaciones peyorativas asociadas a esta situación. En este sentido, el estigma aparece al negárseles el reconocimiento como niñas y niños considerándolos solo desde la sordera entendida como algo indeseable y desafortunado que la medicalización de la educación tiene que revertir, idea materializada en las prácticas de las instituciones educativas especiales privadas laicas y religiosas.

Por otro lado, desde el análisis de Ferrante (Ferrante C., 2017) los argumentos sostenidos por los adultos sordos que son miembros activos de su comunidad, justifican su derecho a agruparse entre iguales, pues precisamente, los aglutina una lengua en común que los (auto)identifica como una minoría lingüística y esa lengua, precisamente, es entendida en tanto patrimonio lingüístico y cultural de la Comunidad Sorda.

Sin embargo, de las trayectorias y experiencias de los tres estudiantes (ahora jóvenes) surge que su nivel educativo es más bajo que cualquiera de su misma edad. Peor aún: han sido víctimas de la privación lingüística. A la vista salta que no han tenido la oportunidad de asistir a una escuela donde la Lengua de Señas fuese la lengua de la enseñanza para adquirirla naturalmente, desde pequeños, mediante conversaciones espontáneas con adultos sordos en el rol de co educadores o referentes o modelos lingüísticos.

Efectivamente, la agrupación en torno a esta lengua forma parte de su naturaleza -para muchos desde la adolescencia- lo que implica pensar que sus necesidades son específicas y distintas a las de las niñas y los niños oyentes (con o sin cualquier otra diferencia biológica funcional).

### **Consideraciones finales**

Al iniciar este trabajo, nuestras preguntas fueron dos. Por un lado, cuáles son las prácticas y las maneras de interpretar la educación de las niñas y los niños sordos desde sus dichos y los de sus familias. Por otra parte, cuáles son los conflictos o tensiones que surgen en relación a su educación. De lo presentado de modo acotado, circunscripto a diez estudiantes sordos que recién ingresan a un centro educativo de nivel secundario de la Ciudad de Mendoza, se ha intentado describir las trayectorias educativas de tres alumnos.

Como ha podido advertirse, de lo analizado iniciáticamente, si bien la inclusión de estudiantes con diferencias biológicas es un objetivo de las políticas educativas argentinas, al abordar algunas experiencias, hemos encontrado otras realidades que lejos de ser nuevas, han sido históricamente repetidas (las escuelas especiales y la oralización).

Por ahora, los instrumentos normativos, desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad hasta las resoluciones dictadas por la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza y los derechos que estos pretenden proteger, circunscriptos a la educación de las niñas y niños sordos, quedarían solo en la letra del papel ya que en términos generales, las experiencias y trayectorias de la mayoría de los estudiantes que ingresaron a la institución educativa de nivel medio, no provienen de escuelas comunes inclusivas sino de escuelas especiales para niñas y niños sordos específicamente o para niñas y niños con cualquier diferencia biológica. Pero no solo esto, sino que llegan al nivel secundario sin saber leer ni escribir, con baja oralidad y con poco o ningún

conocimiento de la Lengua de Señas. ¿Sería esta situación una consecuencia de la privación lingüística?

Así, el objetivo de esta ponencia ha sido tan solo presentar algunas perspectivas sobre la educación de estudiantes sordos en Mendoza y abrir un espacio de reflexión sobre la temática, desde un primer acercamiento a resultados provisorios que apuntan a exponer, conocer y discutir sus condiciones, sus trayectorias y sus experiencias escolares.

A raíz de todo lo expuesto, nuevos interrogantes aparecen: ¿Sería la escuela inclusiva la solución a las problemáticas que han aparecido? ¿Lo sería una escuela primaria monolingüe en Lengua de Señas? ¿O una escuela primaria bilingüe exclusiva para niñas y niños sordos? ¿Cuál sería la escuela que las niñas y los niños sordos necesitan?

### **Referencias bibliográficas**

Ferrante, C. (2017). *Las Sordolimpiadas y la Comunidad Sorda: una paradoja en la era de la inclusión*. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10257/ev.10257.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10257/ev.10257.pdf)

Najmias C. (2014). *Estudiantes Sordos e Hipoacúsicos: El proceso de elección de escuelas en el AMBA desde la perspectiva de familias de clase media*. Revista Propuesta Educativa, núm. 41, junio, pp. 118-120, Reseña de tesis. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041712015.pdf>

Romero Acuña, M. (2015). *Políticas socioeducativas y trabajo docente en relación a la “integración-inclusión” de “niños con necesidades educativas especiales”*. Un análisis de procesos cotidianos en una escuela primaria”. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay.

Sinisi, L. (2010). *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?* Buenos Aires: Boletín de Antropología y Educación, N° 01. Diciembre, pp. 11-14.

Venturiello M. P. (2017). *Discapacidad en contexto origen social y responsabilidad colectiva*. Buenos Aires: Bordes, febrero-abril. Revista de Política, Derecho y Sociedad. Disponible en <http://revistabordes.com.ar>