



***Sociabilidad y acceso al conocimiento
de adolescentes y jóvenes sordos de
escuelas secundarias de la ciudad de Villa
María (Córdoba, Argentina),
año 2023-2024¹***

Autores/as: Cavagnero, Ana; Pagola, Liliana; Grassano, Sofía; Turletto, Mailen; Bosio, Agostina;
Druetta, Juan; Ochoa, María Lucila; Giovani, María Zoé

¹ Directora: Ana Cavagnero

Resumen

Se presentan en este texto, los avances realizados en el Proyecto de Investigación denominado *“Sociabilidad y acceso al conocimiento de adolescentes y jóvenes sordos de escuelas secundarias de la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina), año 2023- 2024”*, que se nuclea bajo el programa Jóvenes en Ciencia, impulsado por el entonces Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba; el mismo se propuso comprender los modos en que acontece la sociabilidad y el acceso al conocimiento de adolescentes y jóvenes sordos en las escuelas secundarias de Villa María (Córdoba, Argentina), durante los años 2023 y 2024. Partimos de la noción de que las infancias, adolescencias y juventudes sordas están atravesadas por lo que sucede en el ámbito educativo, ya sea en las posibilidades de socialización, como también en el acceso al conocimiento. Para explorar las condiciones en las que sucede el complejo entramado de subjetividades, vínculos y escenarios institucionales en las escuelas seleccionadas, se empleó una metodología cualitativa que permitió aproximarse a comprender los modos en que acontece la sociabilidad y el acceso al conocimiento de las adolescencias sordas, con el objetivo de construir conocimiento situado que permitiera fortalecer procesos de transferencia con la universidad y la comunidad educativa escolar, así como también con otros agentes institucionales de la ciudad.

En este sentido y a partir del objetivo general indicado anteriormente, se formularon cuatro objetivos específicos: analizar y comprender en les estudiantes oyentes y sordos las experiencias y prácticas que desarrollan en relación con la construcción de los vínculos intersubjetivos al interior de las aulas; describir y sistematizar los procesos institucionales que se desarrollan a partir de las normativas y prescripciones nacionales y jurisdiccionales relacionadas con la integración de estudiantes sordos en las escuelas secundarias; identificar y clasificar, en las escuelas del nivel secundario, dispositivos institucionales, procesos innovadores y creativos que sostengan prácticas de inclusión que garanticen el acceso al conocimiento en las personas sordas; y por último, se buscó reconocer y problematizar los procesos institucionales que se desarrollan al interior de la escuela en pos del respeto por la identidad lingüística de las personas sordas.

Palabras claves: Sociabilidad, acceso al conocimiento, adolescentes y jóvenes sordos, escuela secundaria

Abstract

This text presents the progress made in the Research Project called *“Sociability and access to knowledge of deaf adolescents and young people in secondary schools in the city of Villa María (Córdoba, Argentina), year 2023-2024”*, which is brought together under the Youth in Science program, promoted by the then Ministry of Science and Technology of the Province of Córdoba; It set out to understand the ways in which sociability and access to knowledge occur among deaf adolescents and young people in the secondary schools of Villa María (Córdoba, Argentina), in 2023 and 2024. Starting from the notion that deaf childhoods, adolescence and youth are affected by what happens in the educational field, whether in the possibilities of socialization, as well as in access to knowledge. To explore the conditions in which the complex network of subjectivities, links and institutional settings occurs in the selected schools, a qualitative methodology was used that allowed us to approach understanding the ways in which sociability and access to knowledge of deaf adolescents occur, with the objective of building situated knowledge that would allow strengthening

transfer processes with the university and the school educational community, as well as with other institutional agents in the city.

In this sense and based on the general objective indicated above, four specific objectives were formulated: analyze and understand in hearing and deaf students the experiences and practices they develop in relation to the construction of intersubjective links within the classrooms; describe and systematize the institutional processes that are developed from national and jurisdictional regulations and prescriptions related to the integration of deaf students in secondary schools; identify and classify, in secondary schools, institutional devices, innovative and creative processes that sustain inclusion practices that guarantee access to knowledge for deaf people; and finally, we sought to recognize and problematize the institutional processes that develop within the school in pursuit of respect for the linguistic identity of deaf people.

Keywords: Sociability, access to knowledge, deaf adolescents and young people, secondary school

Introducción

Sobre la definición del problema de investigación

En las últimas décadas aumentó la preocupación por garantizar el derecho de todas las sujetas a la educación y el desarrollo de estrategias para la inclusión e integración de las personas con discapacidad (Maldonado, 2013).

Tanto la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (2006) como las leyes nacionales y provinciales de educación, reconocen a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, dejando de lado el paradigma tradicional que les consideraba carentes de autonomía y con la necesidad de tener una “tutela”. Se entiende que la participación en ámbitos culturales es un derecho social de todo individuo y, hacerlo en su propia lengua y cultura, es derecho de las personas sordas.

Con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la educación especial se constituye como una modalidad transversal al sistema educativo y, las personas con discapacidad, comienzan a ser consideradas como sujetos de derecho con capacidad para aprender y participar en la vida social.

En Córdoba, la Ley N° 9.870 (2010), garantiza en sus artículos 49 al 51 la integración escolar de niñas y jóvenes con discapacidad favoreciendo el acceso, permanencia y asistencia de les mismas en las escuelas comunes.

En este estudio, desde la perspectiva socioantropológica de la comunidad Sorda, se asume que las personas sordas son un otro cultural y lingüístico². Interesó problematizar y poner en la mesa, ¿qué sucede al interior de las escuelas secundarias de Villa María con la sociabilidad de les adolescentes y jóvenes sordas durante los años 2023-2024?, ¿qué aconteció con la sociabilidad y acceso al conocimiento de adolescentes y jóvenes sordas egresados?, ¿cómo son los vínculos intersubjetivos al interior de las aulas entre pares oyentes y sordas?, ¿qué dispositivos institucionales habilitan (o no) el pleno acceso al conocimiento?, ¿cómo se aborda al interior de la escuela la identidad lingüística de las personas sordas?

La construcción del marco conceptual

Las comunidades sordas y su lengua

La interacción social de les Sordas en la sociedad argentina se da, en su mayor parte, con otras Sordas en actividades culturales, políticas, deportivas y religiosas dentro de sus asociaciones y a lo largo de todo el país.

Les Sordas conforman una Comunidad que ha creado históricamente su propia lengua en interacciones cotidianas cara a cara, que mantiene sus propios patrones de interacción social y cultural y, que está integrada económicamente pero separada de la sociedad de los argentinos oyentes hablantes de español (Massone y Machado, 1994; Massone et al., 2000).

En el caso de les Sordas, fueron sus lenguas de señas las que les permitieron no sólo comunicarse, sino también conocer el mundo, tener una identidad propia, es decir, que -y, dialécticamente-, fueron sus lenguas de señas el elemento que más los desprestigió y estigmatizó

² En relación a esta perspectiva, este informe adhiere al uso del lenguaje inclusivo de género, bregando por el reconocimiento y la inclusión de todas las diversidades. En ese sentido, el uso de variantes lingüísticas no binarias estará presente en toda la escritura.

socialmente, pero, a la vez, su herramienta propia de supervivencia. Las lenguas surgen, entonces, una vez constituido el grupo por otras causas –sociales, ideológicas– y como elemento de comunión. La Lengua de Señas Argentina, en adelante LSA es, pues, el producto de la Comunidad Sorda Argentina que tiene el más increíble poder semiótico dado que representa el instrumento de libertad y de rebelión contra la sociedad.

Dentro de la Comunidad Sorda Argentina, la LSA no está en competencia con el español como lo están las variedades en comunidades bilingües. Su función política es endogrupal, no tiene aún función política fuera del grupo, lugar donde los intérpretes son necesarios. Desde el punto de vista cognitivo permite categorizar el mundo, da forma al pensamiento y desde una perspectiva psicoanalítica permite la conformación de la subjetividad, la intersubjetividad y el vínculo social.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD de la ONU) reconoce que las lenguas de señas poseen igual estatus que las lenguas orales y que deben ser respetadas y promovidas.

Los niños sordos tienen el derecho a desarrollar su identidad cultural y lingüística de manera plena (Artículo 30 de la CDPD de la ONU). La mayoría de ellos han debido enfrentar múltiples obstáculos para acceder a una educación de calidad. Entre estos obstáculos, se encuentra el rechazo a la educación de los niños sordos en lengua de señas, lo que implica que no se les están reconociendo sus derechos.

En este sentido, es relevante explicar la diferencia entre lengua minoritaria y lengua minorizada. Por un lado, la primera hace referencia a la reducida cantidad de hablantes que posee esa lengua en relación a otra que también se utiliza en un territorio determinado; por otro lado, la segunda se refiere a la lengua cuyo uso está limitado y/o restringido por motivos políticos o sociales. En lo que respecta a la Lengua de Señas Argentina se dan ambos casos y, con la intención de mantener y defender esta lengua, la Comunidad Sorda Argentina presentó el proyecto de Ley 27.710 que fue sancionada como Ley Nacional 27.710 en el año 2023.

La educación de calidad en la(s) lengua(s) de señas de su nación y en la(s) lengua(s) escrita(s) de su nación es un factor clave para cumplir con el derecho a la educación como así también con los derechos humanos de los estudiantes sordos, tanto niños como adultos.

Las investigaciones muestran que los niños sordos que reciben educación de calidad desde un abordaje multilingüe (por ejemplo, en una lengua de señas y una lengua escrita/oral) tienen mayores probabilidades de progresar académicamente y de convertirse en ciudadanos activos, que participan de forma plena en la vida social.

Los especialistas recomiendan que se exponga a los niños sordos a una lengua de señas lo antes posible para favorecer el desarrollo cognitivo como así también el desarrollo social y académico. Éstos deben tener accesibilidad completa a la educación en su(s) lengua(s) de señas nativa(s), independientemente de cualquier dispositivo tecnológico que puedan estar utilizando.

Los mejores ámbitos educativos para ellos son ambientes multilingües que promueven y respetan su identidad cultural y lingüística y la diversidad de experiencias y elecciones de cada uno y que intentan maximizar sus resultados desde un punto de vista lingüístico, académico, social y, en el largo plazo, económico.

Como sostiene la Federación Mundial de Sordos (en inglés, World Federation of the Deaf o WFD) la necesidad de adquirir una lengua de señas como lengua natural es crucial para todas las personas sordas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD de la ONU) compromete a los gobiernos a reconocer la importancia de las lenguas de señas como así también a promover su uso, permitirles desarrollar sus identidades culturales y lingüísticas, inclusive en ámbitos educativos como derecho fundamental para todes les niñes sordos.

Otro obstáculo a su educación es la falta de docentes capacitades (incluyendo docentes sordos como modelos a seguir), la falta de docentes que dominen la lengua de señas y la falta de un ambiente de aprendizaje, la escasa cantidad de material de estudio y/o trabajo que el estado brinda a las escuelas bilingües y, la falta de una pedagogía que favorezca el aprendizaje efectivo de les estudiantes sordos. La educación bilingüe o multilingüe por sí sola no garantiza resultados educativos debido a que para ello debe haber educación de calidad. En adición, dado que la mayoría de les niñes sordos nacen de padres oyentes que no poseen conocimientos sobre la lengua de señas, existe un obstáculo extra si no existen políticas y programas de apoyo para que las familias con niñes sordos puedan aprender la lengua de señas.

Todes les jóvenes necesitan una base firme en su primera lengua para su salud cognitiva y psico-social general. Las lenguas de señas son las únicas lenguas a las que les jóvenes sordos pueden acceder perceptualmente sin ningún tipo de barrera y que pueden ser utilizadas sin ningún tipo de dispositivo ni ayuda adicional. El acceso tardío a una lengua puede tener efectos profundamente negativos en el desarrollo lingüístico de un niño (Mayberry 1993, Boudreault 1999).

Esto demuestra que la exposición a una lengua de señas mientras se aprende una lengua oral no impide el desarrollo de la lengua oral. Desafortunadamente, muchas familias de niñes sordos no reciben esta información y, en consecuencia, son enviades a ambientes educativos que les ponen en peligro de privación lingüística.

La educación del joven sorde

Cada día es mayor la lucha para combatir la exclusión social y educativa de las personas sordas, eliminando las barreras físicas, personales, educativas, curriculares y de participación que sufre este colectivo.

Progresivamente, se han hecho valer los derechos y deberes sociales y por tanto han aumentado las acciones que promueven su participación en la comunidad desde el ámbito laboral, social y educativo.

En este marco de derechos, se ha tenido en cuenta a la comunidad sorda, otorgándole importancia a las peculiaridades de su identidad y el papel de la comunicación, en particular, las distintas lenguas de señas. Paulatinamente se va superando el modelo médico e individual, centrado en el déficit o las carencias del sujeto en comparación con la norma, y va cobrando relevancia el modelo social, que destaca la necesidad de conocer las circunstancias y factores del medio que dificultan o propician el acceso y la participación de todas las personas en la comunidad, teniendo en cuenta que la diversidad funcional es un rasgo característico humano.

La fuerza que impulsa a la inclusión está en la idea de que educando a alumnes sordos y oyentes juntas en los colegios, con profesores e intérpretes, se estimula la comunicación y el conocimiento mutuo. Siendo de este modo, todos beneficiarios de la educación.

A través de la historia, la educación para les sordos se ha desarrollado desde dos enfoques predominantes: el clínico y el socio-antropológico. Ramírez (citado por Vesga & Vesga, 2015) dice que “el modelo clínico gozó durante mucho tiempo de alta estima para la formación de niños sordos,

concibe la sordera como una enfermedad, por tanto, todas sus prácticas se centran en procesos de rehabilitación para llegar a su curación y adquirir la oralidad, lo que redundaría en una integración a la comunidad mayoritaria (oyente). Además, en este enfoque, se ve al sordo en un nivel inferior y, en consecuencia, la rehabilitación busca que logre el nivel de la mayoría”.

Por otro lado, Skliar (citado por Vesga & Vesga, 2015) nos dice que “en el enfoque socio-antropológico las personas son sordas no por lo que les falta, esto es, la audición, sino por lo que son: personas con capacidades, lengua propia, historia, cultura; poseedoras de una identidad que debe ser reconocida y aceptada en una sociedad inmersa en la diversidad (p.4)”.

El enfoque socio-antropológico de la sordera implica la construcción de sistemas educativos “inclusivos”; sin embargo, esto sólo puede ocurrir si las escuelas de oyentes se transforman en más inclusivas; en otras palabras, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad, privilegiando la equidad más que la igualdad (Vesga & Vesga, 2015, p.118)

Por consiguiente, si queremos construir una escuela inclusiva sin ningún tipo de discriminación, Patiño (citado por Vesga & Vesga, 2015) dice que “hay que lograr superar el enfoque clínico de la sordera, en el que se sigue viendo al sordo como un minusválido que está a expensas de las decisiones de los oyentes que son quienes deciden sobre sus vidas”.

La lucha para combatir la exclusión social y educativa de les niños sordos es cada vez más fuerte en nuestros días pero aún insuficiente pues hay alumnos que no reciben respuesta educativa en aulas ordinarias a pesar de todos los conocimientos científicos que poseemos hoy. Todo es un cúmulo de desperfectos que van desde la escasa formación y preparación docente hasta la escasez de recursos humanos y materiales derivados de las administraciones.

Escuela secundaria y procesos de inclusión desde las normativas

Para relevar los procesos de inclusión dentro de la escuela secundaria es preciso comprender a la noción de inclusión como principio fundante de la escuela moderna (Dussel, 2004). Siguiendo a la autora, en los orígenes de la misma se puede encontrar que: “la escuela elemental se dirige al pueblo, implica un conjunto heterogéneo de sujetos, y aunque inicialmente puede tener lugar en una iglesia o establo, conocerá una especialización creciente, tanto de sus agentes como de sus locales” (p. 307). Sin embargo, este perfil heterogéneo que poseía en sus inicios mutará prontamente a un carácter uniformado, que se solapaba detrás del ideal de “igualdad”. En ese sentido, definir una identidad igualitaria, también implicó la constitución de un “nosotros”, comunidad a la cual había que integrar un “otro”, que muchas veces supuso una frontera entre lo visible e invisible, con los consabidos efectos políticos sobre quienes se define (Connolly, 1991; Butler, 1993).

En ese sentido, siguiendo la línea anterior, se apela a la construcción socio histórica del concepto de inclusión, que involucra procesos complejos y dinámicos en los cuales se entretajan no sólo las biografías personales, sino también toda la red de sentidos que habilitan las normativas sobre educación existentes. Para acercarse a los contextos situados es necesario el abordaje de las normativas en el plano formal. Para ello, se rastreó y abordó lo que las mismas manifiestan a escala internacional, nacional y provincial, así como también la resolución ministerial que regula la modalidad “Especial”.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 17 establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho modalidades.

La ley antes mencionada explica que, la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la Educación Primaria. La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. La Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Siguiendo con lo que la citada ley manifiesta, se puede decir que la Educación Especial conforma una modalidad dentro del sistema educativo que tiene por objeto el brindar el derecho y el acceso a la educación de las personas con discapacidades, ya sea temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades (Ley Nacional de Educación, 2006).

La Educación Especial, ha sido víctima de una serie de transformaciones para llegar a ser lo que actualmente es, los primeros antecedentes del sistema de Educación Especial en la Argentina datan del siglo XIX, tal como describen Pérez, Gallardo, Schewe (2018) “las primeras escuelas de Educación Especial se crearon en la Argentina a mediados del siglo XIX, aunque anteriormente habían existido algunas experiencias” (p. 35). Un sistema que se forjó impregnado de un paradigma médico y normalizador. Los mismos autores citados con anterioridad explican que, “(...) la formación de los/as docentes que se dedicarían a la Educación Especial debía estar orientada a la ‘especificidad’ de los diagnósticos asignados a sus destinatarios/as (...)” (p. 36).

Recién en el siglo XX, tras la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, en 1993, hubo algunas modificaciones en relación al sistema. La ley mencionada mantuvo separado a ambos sistemas, empleando el término de “régimenes especiales”, incorporándose aquí la Educación Especial además de otras modalidades.

Siguiendo con el breve recorrido histórico, fue en el año 2006 cuando se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde se forjan algunos cambios significativos como redactan Pérez, Gallardo, Schewe (2018), (...) el énfasis está puesto en el concepto de ‘inclusión’ para destacar que todos/as deben ser sujetos de derechos de la educación. Esto produce una modificación en la concepción de la Educación Especial, en la medida en que ahora la prioridad, (...), es que todos/as los/as estudiantes tengan garantizado el acceso a la educación común, con excepción de algunas situaciones puntuales. (p.38)

En Argentina, en el año 2008 adquiere carácter de ley la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Allí se concibe a la discapacidad como, un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Particularmente, es el artículo 24 el que establece las regulaciones referidas a educación, obligando a los Estados parte a hacer efectivo el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Por una parte, hace referencia a: i. la necesidad de acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; ii. los ajustes razonables en función de las necesidades individuales; y iii. se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva. Por otra parte, la regulación menciona la obligación de los Estados en la formación de maestros y profesionales calificados en todos los niveles educativos. Además de los saberes especializados en lengua de señas o Braille, la

formación incluirá “la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad”.

El 19 de noviembre de 2014 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adquirió jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044.: (...) Se trata del primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, que regula en 50 artículos principios, derechos y obligaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en condiciones de igualdad. La CDPD se suma a la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad - adoptada en el año 1999 y aprobada en Argentina por la ley N° 25.280-, que si bien no incorpora derechos, como sí hace la CDPD, tiene por objetivo prohibir toda forma de discriminación que se encuentre fundamentada, de alguna manera, en la discapacidad. (Ministerio Público Fiscal. Dirección General de Derechos Humanos, s/f, p. 11)

Por su parte, la Ley Provincial de Educación N° 9.870, sancionada en el año 2010, adhiere al carácter manifestado por la Ley de Educación Nacional respecto a la Educación Especial. En su objetivo general declara:

La educación especial debe asegurar una atención multiprofesional brindada por equipos interdisciplinarios que posibilite la identificación y valoración de la discapacidad y/o de las personas con necesidades educativas especiales -temporales o permanentes- con el objetivo de facilitar su inclusión en los diferentes niveles del sistema de enseñanza, particularmente los obligatorios y un seguimiento continuo en los aspectos afectivo, intelectual, familiar y social. (p. 29)

De esta manera, busca garantizar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, donde resaltamos tres cuestiones fundamentales: i. contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los docentes de la escuela orientada; ii. asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar y iii. crear todas las instancias institucionales para la adecuación y el sostenimiento de la trayectoria escolar más conveniente de los estudiantes con discapacidades.

Dentro de la normativa vigente, la Resolución Ministerial N° 1.825/19 de la Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria está destinada específicamente a estudiantes con discapacidad que cursan distintos niveles y modalidades del sistema educativo, con el objetivo de regular las trayectorias escolares de los estudiantes. Particularmente, tiene alcance a las escuelas de modalidad especial, a docentes de nivel y apoyo a la inclusión (DAI) y escuelas de nivel y modalidad especial (tanto de gestión estatal como privada) a través de espacios compartidos.

Esta resolución determina que el estudiante con discapacidad puede requerir en algún momento alguna sugerencia, recomendación, e intervención en torno a la Propuesta Pedagógica del grupo clase. Esta intervención puede ser bajo dos formatos: Ajustes razonables y la Propuesta Pedagógica para la Inclusión (P.P.I.). Este abordaje es necesario que sea abordado institucionalmente entendiendo sus múltiples dimensiones. Por ello, se involucra a equipos de gestión, estudiantes, familias, grupos de pares, docentes, preceptores, coordinadores, equipos técnicos y todo otro agente que sea relevante en el acompañamiento. Este trabajo conjunto está asentado en el criterio de corresponsabilidad, ya que implica un encuentro entre nivel y modalidad, fomenta la construcción colectiva, y anima a compartir obligaciones y compromisos.

Otras herramientas institucionales que fomenta la resolución son: creación de legajo único; orientación de la trayectoria; sostenimiento de espacios compartidos y firma de actas acuerdos o

Convenio Interinstitucional para equipos privados.

Vale mencionar en este apartado lo relativo a la Ley N° 27.710, aprobada por el Senado de la Nación por unanimidad, en abril del 2023, la misma recibe el nombre de Ley de Lengua de Señas Argentina y tiene por objeto, (...) reconocer a la Lengua de Señas Argentina (LSA) como una lengua natural y originaria que conforma un legado histórico inmaterial como parte de la identidad lingüística y la herencia cultural de las personas sordas en todo el territorio de la Nación Argentina, y que garantiza su participación e inclusión plena, como así también de las personas que, por cualquier motivo, elijan comunicarse en dicha lengua (Ley de Lengua de Señas Argentina, 2023).

La definición metodológica y la concreción de parte del trabajo de campo

En este apartado se pretende explicitar el posicionamiento elegido y lo lógica que permea el trabajo de investigación, como así también dar cuenta de las diferentes resoluciones metodológicas que se eligieron y que fueron conduciendo el proceso.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, se seleccionó una institución educativa, perteneciente al nivel medio, de gestión estatal, de la Ciudad de Villa María, Córdoba, y dentro de la misma un grupo de estudiantes sordos pertenecientes a 1er año y a 6to año. Es preciso mencionar que, cada familia responsable de los estudiantes accedió a participar de la investigación mediante la firma de consentimientos informados. Los mismos fueron presentados al Comité de Ética perteneciente a la Universidad Nacional de Villa María.

Se empleó una metodología cualitativa, en donde para dar respuesta a los objetivos propuestos, se diseñaron e implementaron estrategias específicas por objetivos.

En relación al objetivo específico de analizar las experiencias y prácticas en relación a la construcción de vínculos intersubjetivos al interior de las aulas entre estudiantes oyentes y sordos, se diseñó una estrategia metodológica que permitiera acceder a las voces y perspectivas de los propios estudiantes. Se optó por realizar entrevistas semiestructuradas grupales, las cuales fueron registradas en video para un análisis detallado de las interacciones no verbales y de la Lengua de Señas Argentina (LSA).

Con el fin de garantizar una comunicación auténtica y minimizar las barreras lingüísticas, se aplicó un enfoque etnográfico, asignando a miembros sordos del equipo de investigación la tarea de entrevistar a los estudiantes sordos. Estas entrevistas, realizadas en LSA, fueron posteriormente traducidas al español y subtituladas para facilitar su análisis. A través de este diseño metodológico, se logró obtener información rica y detallada sobre las experiencias cotidianas de los estudiantes, tanto oyentes como sordos, en el aula. Se identificaron las modalidades de interacción predominantes, la frecuencia de los contactos y las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de estos vínculos. Los resultados obtenidos permitieron comprender en profundidad los factores que facilitan o dificultan la construcción de relaciones intersubjetivas en este contexto escolar, así como las estrategias que los estudiantes utilizan para comunicarse y relacionarse entre sí.

Luego, la investigación se propuso describir y sistematizar los procesos institucionales que se desarrollan a partir de las normativas y prescripciones relacionadas con la integración de estudiantes sordos en la escuela secundaria. Para lograrlo, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los documentos institucionales presentes en la carpeta compartida, incluyendo el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI). El análisis de estos documentos permitió identificar las normativas y prescripciones, tanto nacionales como jurisdiccionales, que rigen la inclusión de estudiantes sordos. Se examinó el nivel de

implementación de estas normativas, así como la coherencia entre las políticas declaradas y las prácticas educativas. La combinación del análisis documental y las entrevistas permitió obtener una visión integral de los procesos institucionales de inclusión, contrastando el discurso oficial con la realidad cotidiana de la escuela.

Para dar respuesta al objetivo específico, el cual buscaba identificar y clasificar los dispositivos institucionales, procesos innovadores y creativos que promueven la inclusión de estudiantes sordos, garantizando el acceso al conocimiento, se realizó un análisis exhaustivo de los documentos institucionales y se complementó con las entrevistas realizadas a ellos. Finalmente, en respuesta al cuarto objetivo específico, que tenía como foco reconocer y problematizar los procesos institucionales que se desarrollan al interior de la escuela en pos del respeto por la identidad lingüística de las personas sordas; se analizó en detalle el Proyecto Curricular Institucional (PCI), los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) y se complementó con las entrevistas realizadas.

Desarrollo

El análisis de los documentos

Se realizó un análisis detallado de un documento institucional que establece principios y objetivos educativos fundamentales en el contexto de una comunidad escolar. Este documento resalta, desde su lema, que la perseverancia y la inclusión son aspectos esenciales que caracterizan el enfoque pedagógico de la institución. Los pilares fundamentales de este enfoque incluyen el respeto, la solidaridad y la aceptación, lo que refuerza la idea de una educación accesible y justa para todos los estudiantes.

La institución, en su evolución histórica, ha buscado satisfacer la necesidad de ampliar las ofertas educativas para asegurar la inclusión de estudiantes provenientes de contextos diversos. A lo largo de los años, ha mantenido como prioridad la inclusión social y el acceso igualitario a la educación para todos los grupos, especialmente aquellos que podrían encontrarse en situaciones de vulnerabilidad o marginación, aunque sin hacer alusión explícita a estudiantes sordos.

El perfil de los estudiantes atendidos se ha caracterizado por una población diversa, proveniente principalmente de sectores populares y clases trabajadoras.

El documento subraya el desafío institucional de reconocer y valorar las identidades juveniles, los diferentes estilos de aprendizaje y las trayectorias educativas individuales dentro de un marco de reestructuración institucional. Este desafío implica una reflexión sobre la necesidad de adaptar las propuestas pedagógicas a las características particulares de cada estudiante, con un enfoque en la diversidad de necesidades.

En su visión, se recalca el compromiso de garantizar el derecho a aprender y el acceso al conocimiento, sin hacer distinciones explícitas en cuanto a las discapacidades de los estudiantes. Este compromiso se orienta a que todes les jóvenes, independientemente de sus características personales o condiciones, puedan participar activamente en su educación y en su desarrollo integral. La propuesta busca asegurar que todes les estudiantes puedan comunicarse, trabajar y participar en la sociedad, apoyando así un desarrollo humano sostenible.

El objetivo institucional de diseñar, gestionar y evaluar propuestas pedagógicas inclusivas y equitativas refleja la intención de ofrecer una educación que promueva la formación integral de todes les estudiantes, respetando su derecho a la inclusión y a la calidad educativa. La institución, con un enfoque inclusivo, se compromete a atender la diversidad de necesidades educativas,

promoviendo la integración y la participación activa de los estudiantes en la comunidad escolar. Este compromiso se refleja en las políticas educativas que favorecen la adecuación curricular y la inclusión de estudiantes con diversas trayectorias y características. Si bien se menciona la inclusión de diversos grupos, como aquellos con Trastornos del Espectro Autista (TEA), no se realiza una referencia explícita a la inclusión de estudiantes sordos.

El documento menciona la importancia de contar con un equipo diverso de actores educativos, como preceptores y profesionales técnicos, que desempeñan un papel esencial en la creación de estrategias que favorezcan la inclusión. Sin embargo, no se hace mención específica a los apoyos necesarios para los estudiantes sordos ni a las estrategias de inclusión específicas para este grupo.

En los objetivos institucionales, se establece el compromiso de diseñar y ofrecer propuestas pedagógicas que fortalezcan la relación entre la escuela, los estudiantes y los aprendizajes, con énfasis en los valores de inclusión, igualdad y calidad. Aunque se mencionan estrategias generales para promover la inclusión, no se abordan de manera específica las necesidades de los estudiantes sordos.

La Lengua de Señas Argentina (LSA) no solo constituye una herramienta de comunicación para los estudiantes sordos, sino que también es un vehículo esencial para la construcción de identidad cultural. La LSA es un sistema lingüístico con una estructura propia que permite a los individuos sordos construir su visión del mundo y establecer vínculos intersubjetivos dentro de su comunidad. A pesar de su relevancia, las investigaciones y la normativa internacional, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, subrayan que las lenguas de señas deben ser tratadas con igual estatus que las lenguas orales, algo que todavía está en proceso de reconocimiento en muchas instituciones educativas. En este contexto, la educación bilingüe que integra la LSA como lengua de instrucción es un derecho clave para los estudiantes sordos. Sin embargo, el PCI analizado muestra una prevalencia del español y la oralidad como lenguas de instrucción. Esta falta de reconocimiento explícito de la LSA en el proyecto curricular plantea una barrera para una verdadera inclusión de los estudiantes sordos, quienes enfrentan obstáculos significativos cuando no se les ofrece acceso pleno a su lengua materna.

A continuación, se presenta un análisis detallado de dos de los principales espacios curriculares, en relación con la presencia de la oralidad, lectura, escritura, y la posibilidad de integrar la Lengua de Señas Argentina (LSA) como un recurso inclusivo para los estudiantes sordos. Desde el Espacio Curricular Lengua y Literatura el PCI subraya la importancia de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y enfatiza que la instrucción lingüística debe ir más allá de un conocimiento técnico de las unidades y reglas de la lengua. Sin embargo, en este enfoque, no se menciona la Lengua de Señas como una de las herramientas esenciales para la participación plena de los estudiantes sordos. La oralidad, en particular, se presenta como una capacidad central, lo que podría excluir a los estudiantes sordos de las interacciones lingüísticas dentro del aula si no se incorporan adaptaciones pedagógicas que reconozcan la LSA como una modalidad legítima de comunicación. Por otra parte, el espacio curricular de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) menciona la necesidad de familiarizar a los estudiantes con los lenguajes digitales y multimediales. No obstante, en ningún momento se hace referencia a la inclusión de la Lengua de Señas dentro de los recursos tecnológicos, lo que podría limitar las posibilidades de los estudiantes sordos para acceder al aprendizaje en condiciones de equidad.

Lo que nos dejaron las entrevistas

Entre los objetivos que se planteó nuestra investigación fue la de indagar en las experiencias y prácticas de los estudiantes sordos y oyentes en relación con la construcción de vínculos intersubjetivos dentro de las aulas, a través de las voces de los propios estudiantes. El enfoque metodológico empleado —a través de entrevistas semiestructuradas grupales y la participación activa de miembros sordos del equipo de investigación— permite acceder a una comprensión profunda y matizada de las interacciones, tanto verbales como no verbales, que configuran las relaciones entre estudiantes oyentes y sordos en este contexto educativo.

Una de las principales barreras que los estudiantes sordos pueden enfrentar en el aula es la comunicación. Según las entrevistas, los estudiantes de 5to año manifiestan que, en muchas ocasiones, la comunicación entre compañeros se realiza mediante el uso de la Lengua de Señas Argentina (LSA), a veces sin la intervención de un/una intérprete, lo cual señala un nivel de autonomía en la construcción de vínculos entre los estudiantes sordos. No obstante, la presencia del intérprete sigue siendo fundamental en contextos específicos, como en la interpretación de las consignas de trabajo. Este hecho pone de manifiesto que, aunque algunos estudiantes logran desenvolverse en sus interacciones sin la necesidad de un mediador, la intérprete continúa siendo un puente esencial en el proceso de comprensión y participación en actividades académicas. Esto nos sugiere que, si bien la autonomía comunicativa ha avanzado en algunos casos, la Lengua de Señas Argentina sigue siendo indispensable para la accesibilidad completa al aprendizaje y a la interacción con los demás.

Por otra parte, el análisis de las entrevistas también revela la importancia de la distribución espacial en el aula. En este caso, los estudiantes sordos se ubican estratégicamente en el aula de manera que puedan acceder mejor a la visualización del pizarrón y a la intérprete. Esta distribución no es arbitraria, sino que responde a las necesidades específicas de los estudiantes, como la accesibilidad visual de los contenidos y la proximidad a la intérprete. En este sentido, la organización del espacio es crucial para garantizar la accesibilidad a la información y a las explicaciones del docente.

La diferencia en las necesidades de los estudiantes sordos y oyentes, evidenciada en las respuestas de los estudiantes respecto a la calidad de atención recibida por los docentes, revela que las estrategias pedagógicas adoptadas por los docentes no siempre se ajustan a las necesidades específicas de los estudiantes sordos. La percepción de que la atención no es plenamente equilibrada podría reflejar una falta de formación o sensibilización sobre cómo adaptar las prácticas docentes a la diversidad lingüística y comunicativa de los estudiantes sordos.

En relación con las prácticas inclusivas dentro del aula, uno de los hallazgos más relevantes se refiere a la preferencia de los estudiantes sordos por la escuela de sordos. Al comparar su experiencia entre ambas escuelas, dos de los estudiantes manifestaron que preferían la escuela de sordos, ya que allí la comunicación en LSA es fluida y la identidad compartida permite un ambiente más inclusivo. Este hallazgo refleja la importancia de la identidad cultural y lingüística para los estudiantes sordos, quienes en el ámbito escolar se sienten más cómodos y comprendidos cuando se utilizan herramientas comunicativas accesibles, como la LSA. Además, el hecho de que algunos estudiantes oyentes también aprendan LSA sugiere que las estrategias de integración lingüística pueden fomentar una comunicación más fluida y accesible entre estudiantes sordos y oyentes.

Primeras conclusiones

Se puede decir que los datos recopilados a través de las diferentes estrategias metodológicas durante el trabajo de campo, revelaron una diversidad de experiencias en cuanto a la construcción

de vínculos intersubjetivos entre estudiantes oyentes y sordos. Si bien se observaron algunos ejemplos de interacciones positivas y colaborativas, también se identificaron barreras significativas que limitaban la profundidad y frecuencia de estos vínculos. Por un lado, se constató que la presencia de intérprete facilitaba la comunicación entre estudiantes oyentes y sordos, pero no garantizaba una interacción fluida y espontánea en todos los contextos. Por otro lado, les estudiantes sordos expresaron la necesidad de contar con más oportunidades para interactuar con sus compañeros oyentes fuera del ámbito académico, en actividades sociales y recreativas. También, se observó que les estudiantes sordos tendían a formar grupos más homogéneos con otros estudiantes sordos, lo que podría indicar la existencia de una identidad grupal fuerte y la búsqueda de un espacio seguro para comunicarse en LSA. Sin embargo, como ya se mencionó, algunos estudiantes expresaron el deseo de ampliar sus círculos sociales y de establecer relaciones más estrechas con sus compañeros oyentes. En general, los resultados de la investigación sugieren que la construcción de vínculos intersubjetivos entre estudiantes oyentes y sordos es un proceso complejo y multifactorial, que depende de diversos factores, como las características individuales de les estudiantes, las actitudes de les docentes y las políticas de la institución educativa.

En relación con ello, el análisis de los documentos y las entrevistas a los sujetos de estudio, revela un panorama complejo en cuanto a los procesos institucionales de inclusión de estudiantes sordos. Si bien la institución manifiesta un compromiso en esta línea, se observan contradicciones y desafíos en su implementación. El PEI destaca la inclusión como uno de los pilares fundamentales de la institución, pero no se especifican estrategias concretas. Se observa una falta de articulación entre el discurso inclusivo general y las necesidades específicas de este grupo de estudiantes. Los AEC promueven el respeto a la diversidad, pero por ejemplo, no mencionan la LSA ni la identidad lingüística de las personas sordas. Se observa una ausencia de estrategias específicas para garantizar el acceso al conocimiento y la participación plena de les estudiantes sordos en la vida escolar. En los PCI, se evidencia un énfasis en el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura, sin un reconocimiento explícito de la LSA como lengua natural de las personas sordas. Si bien se mencionan algunos espacios curriculares que promueven una perspectiva sociocultural del lenguaje y la valoración de la diversidad, la LSA y la identidad lingüística de las personas sordas no son abordadas de manera explícita. Los espacios curriculares mencionan la importancia de la diversidad y la inclusión, pero no se traducen en adaptaciones curriculares significativas para les estudiantes sordos. Esta ausencia genera una brecha entre las políticas declaradas de inclusión y las necesidades reales de les estudiantes sordos.

Se observa la necesidad de una mayor sensibilización y formación docente en temas relacionados con la comunidad sorda y la lengua de señas. En pocas palabras, la investigación muestra que la institución se encuentra en un proceso de construcción de una cultura inclusiva. Si bien existen avances en cuanto a la presencia de intérpretes de Lengua de Señas Argentina - Español (ILSA-E) y el apoyo a les estudiantes sordos, se requiere un mayor compromiso con la diversidad lingüística y la implementación de prácticas pedagógicas que garanticen la participación plena de todos les estudiantes.

A pesar de que se fomenta la aceptación de las diferencias, falta un marco normativo claro que garantice el respeto a los derechos lingüísticos de les estudiantes sordos y facilite su plena participación en la vida escolar. Les estudiantes sordos experimentan dificultades en la comprensión de contenidos presentados principalmente de forma oral y escrita, lo que limita su acceso al conocimiento. Además, se observó que, en algunas ocasiones, las dudas específicas de los estudiantes sordos no son abordadas de manera adecuada. Si bien la institución manifiesta un interés por la inclusión, el análisis revela que el respeto por la identidad lingüística de las personas

sordas aún es un aspecto a fortalecer. Es necesario realizar ajustes en los PCI para incorporar de manera explícita la lengua de señas y las necesidades comunicativas de les estudiantes sordos. Asimismo, se requiere una mayor toma de conciencia de la comunidad educativa sobre la importancia de reconocer y valorar la diversidad lingüística.

En cuanto a las prácticas pedagógicas innovadoras, el análisis documental permitió identificar talleres para docentes, jornadas temáticas y actividades de reflexión colectiva, el análisis de derechos, las dinámicas teatrales y la creación de afiches, favoreciendo la participación activa de les estudiantes. Estas iniciativas buscan fomentar un ambiente escolar inclusivo y participativo. Sin embargo, se observó una falta de evaluación sistemática del impacto de estas actividades en el aprendizaje y la participación de les estudiantes sordos. En resumen, la institución muestra un compromiso inicial con la inclusión de estudiantes sordos, pero se requieren mayores esfuerzos para garantizar una inclusión efectiva. Es necesario fortalecer la articulación entre los documentos institucionales y las prácticas pedagógicas, implementar estrategias de evaluación del impacto de los dispositivos, promover su participación en la toma de decisiones y fomentar una cultura escolar que valore la diversidad lingüística y cultural.

A través del análisis documental y de las entrevistas desarrolladas, se logró construir una imagen de la situación de estudiantes sordos en las escuelas secundarias de Villa María. El estudio se centró en identificar los dispositivos institucionales, las prácticas pedagógicas y las experiencias de estudiantes para comprender cómo se construye su sociabilidad y su acceso al conocimiento.

El análisis de los documentos institucionales, como los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), reveló una intención declarada de promover la inclusión y la diversidad. Sin embargo, se observó una falta de especificidad en las medidas destinadas a garantizar el acceso al conocimiento y la participación plena de estudiantes sordos.

Las entrevistas a estudiantes permitieron identificar tanto avances como desafíos en la inclusión de estudiantes sordos. Se observó una diversidad de dispositivos y estrategias pedagógicas implementadas, pero también se identificaron limitaciones en la comunicación entre estudiantes sordos y oyentes y entre estudiantes sordos y docentes.

En conclusión, la investigación ha contribuido a visibilizar la situación de estudiantes sordos en las escuelas secundarias de Villa María y ha identificado áreas de mejora para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos les estudiantes. Los resultados obtenidos pueden servir como base para el diseño de políticas y programas que promuevan la inclusión educativa de estudiantes sordos y mejoren su calidad de vida.

Bibliografía

- Agulhon, M. (2009) El círculo burgués. La sociabilidad en Francia. 1810-1848. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: Guía práctica. (1ª. Ed. pp-55-69). CEAC
- Butler, J. (1993). Bodies that matter: on the discursive limits of "sex". New York, London: Routledge.
- Connolly, W. (1991) Identity difference: democratic negotiations of political paradox. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Dussel, I. (2003). Inclusión y Exclusión en la escuela moderna argentina. Una perspectiva postestructuralista. En: Papeles, Revista de la Universidad de Granada. España.
- Erlanson y otros, (1993). Doing naturalistic inquiry. SAGE. p. 99.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista, L; Pilar (1998). Metodología de la Investigación, segunda edición. McGraw- Hill Interamericana Editores S.A. México.
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. B.O. No. 31062.
- Ley 27.710 de 2023. Ley Federal de Lengua de Señas Argentina. 3 de mayo de 2023. B.O. No. 35.162.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
- Ley de Educación Provincial N° 9.870 (2010).
- Ley de Educación Provincial N° 9.870 (2010).
- Maldonado Victoria, Jorge A. (2013). El Modelo Social De La Discapacidad: Una Cuestión De Derechos Humanos. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Boletín Mexicano de Derecho Comparado, núm. 138, pp. 1093-1109.
- Ministerio Público Fiscal. Dirección General de Derechos Humanos. (s/f). Cuadernillo 3. Derechos de las personas con discapacidad. Dictámenes del Ministerio Público Fiscal ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación (2012-2016) [Archivo PDF].
<https://www.mpf.gob.ar/dgdh/files/2016/07/Cuadernillo-3-Derechos-de-las-personas-con-discapacidad.pdf>
- Mireia, R; Núria, S; (2012). Las relaciones sociales entre los adolescentes sordos y sus compañeros oyentes, Revista de Estudios de Educación y Desarrollo, 35:1, 5-22, DOI: 10.1174/021037012798977430
- Ocampo González, A. (2018). Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas [Archivo PDF].
<https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/14.pdf>
- Resolución Nro. 1.825/19 <https://view.genial.ly/5ef13ab0c060010d875c1099/presentation-res-182519>
- Rom Sedó, Mireia; Silvestre i Benach, Núria. (2011). La amistad en adolescentes con sordera escolarizados en centros ordinarios, en modalidad comunicativa oral. EDUCAR, vol. 47, núm. 2, pp. 341-364. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sabino, C. (1996). El proceso de investigación. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- Vallejos, N. (2015) El niño sordo en el aula ordinaria. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 2, Número 1, Enero 2016, ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015.
- Van Maanen, J. (1983). Qualitative methodology. Beverly Hills, CA: Sage Publications.



Vasilachis De Gialdino, I. (2006) Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona, España.

Velasco y Díaz de Rada, (1997) “El trabajo de campo”. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Ed. Trotta.