



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2020-2022

Educación inclusiva del estudiantado sordo e hipoacúsico en el bachillerato de un liceo público de Montevideo. Repercusiones de la Reformulación 2017 para estudiantes sordos en el período 2017-2020.

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Walter Marcelo Sueldo

Directora de Tesis: Dra. Beatriz Lovesio Gilardoni

Montevideo, 29 de marzo de 2023

Dedicatoria

A mi madre María Rosa por su apoyo constante durante este proceso.

A mi hermano Luis que lucha cada día, heredero de una enfermedad compleja. A Paola mi hermana por su sensibilidad y cuidarme. A mis hermanas gemelas Silvana y Gabriela por sus abrazos interminables.

A mis amigos/as de toda la vida con quienes sigo aprendiendo y me estimularon hasta las últimas instancias: Ana, Verónica, María José, Carlos y Francisco.

Agradecimientos

A Beatriz Lovesio mi directora de tesis. Por cada instancia de aprendizaje, por cada detalle, por su paciencia y disposición siempre. Este es un logro gracias a ella también.

A mi amigo Francisco Rosas por la traducción.

Al liceo que me permitió hacer el estudio de campo, dirección, docentes, intérpretes y estudiantes.

A Lena Fontela y Gabriela Salsamendi, asistentes académicas.

A Silvana Darré por las sugerencias y charlas en momentos difíciles.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice.....	iv
Índice de gráficos.....	vi
Consideraciones previas.....	vii
Glosario de términos y abreviaturas.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Introducción.....	11
Capítulo I: Marco teórico.....	14
1.1. Educación inclusiva para el estudiantado sordo.....	14
1.2. Discapacidad auditiva.....	19
1.3. Educación bilingüe y bicultural.....	25
1.3.1. Tipos de bilingüismo.....	28
1.4. Reformulación 2017 para el estudiantado sordo.....	30
1.4.1. Contexto normativo y antecedentes.....	30
1.4.2. Los cuatro pilares de la Reformulación 2017.....	34
1.4.2.1. Lenguas implicadas en el aula.....	35
1.4.2.2. Metodología de trabajo específico.....	38
1.4.2.3. Perfil del Intérprete Educacional.....	41
1.4.2.4. Evaluación.....	43
Capítulo II: Marco Metodológico.....	46
2.1. Selección del paradigma de investigación.....	46
2.2. Método de investigación. El estudio de caso.....	47

2.3. El caso de investigación	48
2.4. El trabajo de campo	50
2.4.1. La organización del trabajo de campo.	52
2.4.2. Técnicas e instrumentos de investigación.	53
2.5. Operacionalización de los conceptos	55
Capítulo III: Capítulo de Análisis	58
3.1. Perfil de las personas entrevistadas.....	58
3.2. Educación inclusiva.....	60
3.3. Discapacidad auditiva.....	62
3.4. Educación bilingüe y bicultural	64
3.5. Reformulación 2017 para estudiantado sordo.....	68
3.5.1. El contexto de la Reformulación 2017.....	68
3.5.2. Los pilares básicos de la Reformulación 2017.....	73
3.5.2.1. Lenguas implicadas en el aula.....	73
3.5.2.2. Metodología de trabajo específica.	75
3.5.2.3. Perfil del intérprete educacional.....	77
3.5.2.4. Evaluación.....	80
Conclusiones	84
Referencias bibliográficas	91
Anexo 1. Pautas de entrevista	98
A la dirección.....	98
A docentes	99
A Intérpretes LSU	100
A estudiantado sordo	101

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Categorías conceptuales, categorías y dimensiones de análisis.....	57
--	----

Consideraciones previas

Esta tesis incorpora las siguientes sugerencias recibidas por el tribunal evaluador.

1. El cambio del uso del término "Lengua de señas" en lugar de "Lenguaje de señas" de acuerdo a la referencia bibliográfica propuesta de Roso, Mayra (2013) "La lingüística y las lenguas de señas: un abordaje epistemológico". Asimismo, corresponde señalar que el término "Lenguaje de señas" no fue cambiado cuando refieren a palabras textuales de los/as informantes.
2. La categoría inclusión educativa con la cual se había elaborado la tesis se cambió por la categoría educación inclusiva. Al respecto cabe señalar que hay un amplio debate en relación al contenido de las mismas, sus enfoques y los correspondientes usos, así como la bibliografía referenciada.

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ASUR	Asociación de Sordos del Uruguay
CERESO	Centro de Recurso para Estudiantes Sordos
CES	Consejo de Educación Secundaria
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CIE	Conferencia Internacional de Educación
CINDE	Centro de Investigación y Desarrollo para Personas Sordas
CNSE	Conferencia Nacional de Sordos de España
CODICEN	Consejo Directivo Central
DPI	Departamento de Planificación Interdisciplinaria
EMB	Educación Media Básica
EMS	Educación Media Superior
ES	Educación Secundaria
ILSU	Intérprete de Lengua de Señas Uruguayas
LSU	Lengua de Señas Uruguayas
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación
UDELAR	Universidad de la República
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo estudiar las repercusiones de la Reformulación del año 2017 en cuanto a la educación inclusiva del estudiantado sordo e hipoacúsico en el bachillerato de un liceo público del Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Para este estudio se escogió un liceo de Montevideo de Enseñanza Media Superior (EMS) donde asistía estudiantado sordo e hipoacúsico en el período 2017-2020. El planteamiento de la Reformulación 2017 se generó a partir de sus cuatro pilares básicos, esto es, lenguas implicadas en el aula; metodología de trabajo específica; perfil del intérprete educacional y evaluación. La misma tuvo como énfasis la búsqueda de una educación bilingüe y bicultural por ser ésta considerada como innovadora, en cuanto a nuevas metodologías de trabajo; para llevarlas a cabo fueron necesarias las coordinaciones por el Departamento de Planificación Interdisciplinaria (DPI) y por el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO). Esta tesis se enmarca en el paradigma cualitativo de corte interpretativo. Las técnicas de recolección de la información fueron el análisis documental y entrevistas en profundidad a actores institucionales. El análisis de la información dejó entrever que la Reformulación 2017 para el liceo donde se implementó no logró grandes avances ni cambios y que las barreras a las que se enfrentaron siguen sin respuestas en cuanto a una educación inclusiva para estudiantado sordo.

Palabras claves: educación inclusiva - estudiantado sordo - educación bilingüe y bicultural - discapacidad auditiva - Reformulación 2017 para estudiantado sordo

Abstract

The objective of this research was studying the repercussions of 2017's Redrafting that deals with the inclusive education for hearing-impaired students in Upper Secondary Education (ES) of National Administration of Public Education (ANEP). For this research, a high school in Montevideo was chosen; Senior Middle School (EMS) where attended with deaf and hard of hearing students from 2017 to 2020. The approach in 2017's Redrafting has a genesis in the basic pillars of itself; language engaged, specific work methodology, interpreter profile and evaluation. This redrafting centered its efforts in finding a bilingual and bicultural education because it considers it to be groundbreaking. To put them in place it was necessary to coordinate with the Interdisciplinary Planification Department (DPI) and from the Resource Center for Hearing Impaired Student (CERESO). This thesis is part of the qualitative paradigm of interpretative cut. The techniques for collecting the information were documentary analysis and in-depth interviews with institutional actors. The analysis of the information hinted that the 2017 Reformulation for the high school where it was implemented did not achieve great progress or changes and that the barriers, they faced remain unanswered in terms of inclusive education for hearing impaired students.

Key words: inclusive education – deaf students - bilingual and bicultural education – hearing impairment – 2017's Redrafting about deaf students

Introducción

El propósito de esta tesis es analizar las repercusiones de la Reformulación 2017 para estudiantado sordo e hipoacúsico en cuanto a educación inclusiva en el bachillerato en un liceo público del Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el departamento de Montevideo.

La experiencia con estudiantado sordo e hipoacúsico “Prof. Cristina Cabrera” (ANEP-CES, 2006) se viene implementando desde el año 1996, en el ciclo básico del liceo N° 32 y luego se continuó desde 1999 en el bachillerato del liceo N° 35, del Liceo N° 8 turno nocturno de Montevideo y en los Liceos N° 75 y N° 21 del interior del país; todos de educación pública.

Hasta el momento de la implementación de la Reformulación 2017, el colectivo docente trabajaba con el mismo plan que para estudiantes oyentes, si bien se contaba con Intérpretes de Lengua de Señas Uruguayas (ILSU) no existía una metodología que considerara la especificidad de los/as sordos/as o de la comunidad sorda.

Es así que, la experiencia de más de veinte años derivó en que el cuerpo docente pensara en la necesidad de establecer una metodología que, además de la inclusión, se ocupara de atender y profundizar la especificidad de la discapacidad auditiva en los centros educativos tanto en Educación Media Básica (EMB), como en Educación Media Superior (EMS) del CES. Es por esto por lo que la fundamentación de la Reformulación 2017 hace mención a que “Los nuevos discursos educativos vinculados a la inclusión no contemplan la especificidad que la sordera establece, sobre todo en el ámbito educativo.” (ANEP-CES, 2017, p. 1)

En este entorno cabe mencionar el comunicado final del Debate Actores Sociales de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), del año 2016 en Santiago de Chile, que plantea como objetivo el de “(...) debatir, en el marco de la nueva Agenda Mundial de Educación hacia 2030, acerca de la presencia de sentidos ético-normativos de los sistemas educativos y su misión en un escenario de mutaciones epocales del lenguaje, el aprendizaje y el conocimiento” (Assael *et.al*, 2016, p. 3).

Asimismo, el documento agrega que:

Asistimos a un cambio de época signado por la emergencia de un mundo distinto del que conocíamos, caracterizado por una mutación del lenguaje, el aprendizaje y las maneras de acceder, producir y compartir conocimiento, todo ello cruzado por nuevas pobreza, exclusiones y violencias, en un contexto de migraciones, desastres ecológicos e intolerancia (Assael *et.al*, 2016, p. 5).

Los/as participantes del debate reconocen preocupación en cuanto al aumento de la homogeneización bio-cultural que genera formas de control a nivel global, sosteniendo un mundo dual, que anula la diversidad de ecosistemas en los seres humanos. La educación en este contexto no es excepción; en países y regiones del mundo predominan enfoques economicistas, modelos alejados de la realidad, diseños que configuran un paradigma que hace equivalente la relación calidad de aprendizaje y resultados de evaluaciones estandarizadas, en consecuencia, pobreza en la manera que se piensa y se construye la educación. No obstante, la educación pública exige replantearse respuestas como parte de la búsqueda colectiva de puntos en común, como lo es el reconocimiento de la diversidad en todas las dimensiones, culturales, raciales, lingüísticas, sexuales, epistémica y etaria en la región; que exigen la igualdad de derechos y condiciones. (Assael *et.al*, 2016)

Siguiendo este razonamiento, Maribel Mora expresa: “Creo en la educación inclusiva, una educación que debiese generar un espacio de acogida y encuentro, una educación para todos sin exclusión, un acceso con equidad, una participación con identidad y la incidencia efectiva en el proceso.” (Assael *et.al*, 2016, p. 9).

En base a lo anteriormente citado, es necesario avanzar en la conformación del escenario educativo institucional, donde se logre conocer a los actores involucrados en el proceso hacia una educación inclusiva. Esto significa conocer las necesidades del estudiantado sordo, las condiciones académicas de la institución, la formación y capacitación que responda a la implementación de la Reformulación 2017 y dar las respuestas en cuanto al acceso al conocimiento de las personas con discapacidad auditiva.

En concordancia con lo expresado y para responder a la pregunta inherente al problema de investigación de esta tesis se establecen una serie de objetivos. El objetivo general consiste en analizar las repercusiones de la Reformulación 2017 para estudiantes sordos e hipoacúsicos en cuanto a la educación inclusiva en un liceo público de Montevideo en el período 2017-2020. Como objetivos específicos se plantea caracterizar los componentes de la Reformulación 2017 considerando la educación inclusiva como eje transversal de los cuatro pilares básicos propuestos en la misma e indagar sobre aquellos aspectos relacionados con la discapacidad auditiva y la educación bilingüe y bicultural.

Esta tesis está desarrollada en tres capítulos. El Capítulo I refiere al marco teórico. En primer lugar, aborda el tema de la educación inclusiva para el estudiantado sordo, su conceptualización, el marco jurídico internacional relativo a las personas con discapacidad con énfasis en la discapacidad auditiva, precisiones teóricas de los sujetos sordos y su lengua y la

educación bilingüe y bicultural. A continuación, se presenta la Reformulación 2017 para estudiantado sordo y se exponen los cuatro pilares básicos de la misma.

El Capítulo II, correspondiente al marco metodológico, presenta la selección del paradigma de investigación, el método y selección de caso, la organización del trabajo y las modalidades para la obtención de información, es decir las técnicas e instrumentos de recolección y la operacionalización de las categorías de análisis.

La revisión documental se focaliza en la normativa vinculada a las leyes nacionales y al marco jurídico internacional, documentos relacionados con las políticas públicas en términos de educación inclusiva y discapacidad y, en los cuatro pilares básicos de la Reformulación 2017. Las entrevistas en profundidad se realizan a la dirección, al cuerpo docente, intérpretes de Lengua de Señas Uruguayas (ILSU) y estudiantado sordo del centro educativo seleccionado.

El Capítulo III presenta el análisis de los resultados en base al marco teórico de referencia, para así responder a los objetivos de investigación. Al inicio del capítulo se presenta el perfil de las personas entrevistadas y a continuación se articulan las respuestas en su relación con las categorías de análisis y los cuatro pilares de la Reformulación 2017. Estos pilares son el sustento que mantiene en pie la educación bilingüe y bicultural, la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje, la incorporación de los/as intérpretes educacionales e institucionales y de los nuevos métodos de evaluación.

Una cuestión que amerita ser señalada se refiere a que los cuatro pilares de la Reformulación 2017 fueron analizados en su particularidad debido a las características específicas de cada uno, al momento de la implementación en tiempo y espacio terminan siendo convergentes, ya que interactúan entre sí.

Finalmente, las conclusiones reseñan los aspectos más importantes del análisis realizado en conexión con los objetivos de investigación, las categorías y dimensiones y, los pilares de la Reformulación 2017.

Capítulo I: Marco teórico

Este capítulo aborda, en primer lugar, el tema de la educación inclusiva, su conceptualización, el marco jurídico internacional relativo a las personas con discapacidad con énfasis en la discapacidad auditiva y la educación bilingüe y bicultural. En segundo lugar, presenta la Reformulación 2017 para estudiantes sordos, alude al contexto normativo y los antecedentes en el marco del Consejo de Educación Secundaria (CES) y expone los cuatro pilares básicos de la Reformulación 2017.

1.1. Educación inclusiva para el estudiantado sordo

Uno de los retos que enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo es el de ofrecer a niños y niñas una educación de calidad, existe un creciente interés en cuanto a la educación inclusiva.

El término “educación inclusiva” e “inclusión educativa” es un término “confuso” (Echeita y Ainscow, p. 24). Los autores hacen mención del documento de la UNESCO (2005)¹ que argumenta que en algunos países el tema de la inclusión se piensa como modalidad en los niños y niñas con discapacidad enmarcado en contexto general de educación. En cambio, a escala internacional se entiende de manera más amplia, una reforma que recibe y favorece y apoya la diversidad del alumnado.

El reto que enfrentan los países en el mundo tiene que ver con los sistemas educativos al ofrecer a la niñez y juventud una educación de calidad. Iberoamérica no escapa a la situación de desigualdad en el sentido de que no todos/as tienen acceso a la escuela, particularmente en los países más pobres. Otra situación se da con el estudiantado que pertenece a los países más ricos; donde hay jóvenes que terminan la escuela sin tener aptitudes reveladoras entre otras situaciones (Echeita y Ainscow, 2011).

En cuanto a la educación inclusiva respecto al estudiantado sordo Gómez (2017) señala que:

Para entender la educación inclusiva hay que entender el enfoque multidimensional de la sordera o discapacidad auditiva. Se podría hablar desde distintos planos, el audiológico que analiza los distintos grados de pérdida, la localización del déficit, las ayudas técnicas que pueden compensar la pérdida, etc. que son fundamentalmente en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

¹ UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO

La dimensión sociocultural define a los sordos no por lo que le falta, la audición, ni por lo que son, oyentes, sino por lo que son personas con capacidad que comparten con sus semejantes una lengua, una historia y una cultura propia que les da una identidad (p. 68).

En la Conferencia Internacional de Educación (CIE) del año 2008, bajo el lema “La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, los estados participantes se reunieron con el propósito de abrir debate y reflexión acerca de nuevas acciones políticas frente al tema de la educación inclusiva; en tal sentido el documento dice:

(...) por un lado, un mundo, sociedades y sistemas educativos marcados, como sigue siendo el caso, por numerosas formas de exclusión que no son ni admisibles ni viables; por otro lado, frente a estas problemáticas, aunque haya respuestas y soluciones que pertenecen al presente o al pasado, ya no pueden ser las del futuro y exigen un verdadero “cambio de paradigma”, de concepción y de visión a largo plazo para elaborar y poner en práctica nuevas políticas (UNESCO, 2008, p. 4).

Asimismo: “(...) El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.” (UNESCO, 2008, p. 8).

Según lo señalado, el documento de la CIE establece la inclusión como proceso para responder a la diversidad, mediante la participación del estudiantado en los aprendizajes y de esta manera reducir la exclusión social; proceso que tiene que ver con los contenidos enfocados hacia nuevas estrategias que dan respuestas a las necesidades de estos; brindando la oportunidad de convivir con los diferentes tipos de discapacidades, atendiendo a la posibilidad de elección a los espacios de intercambios.

En este entorno para Blanco (2006) existe en muchos países confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva,

(...) ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales (p. 6).

Por lo expuesto, es importante señalar la existencia de dos enfoques, un foco concibe a la inclusión como más amplia que el de la integración. En América Latina, así como otras partes en el mundo, la integración está ligada a “(...) alumnos con necesidades educativas especiales y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes” (p. 6), recibiendo ayuda para facilitar el proceso educativo y de su autonomía. En cambio, el “movimiento de la inclusión”, es representada como un impulso hacia una educación de calidad para todos/as niños y niñas, aún aquellos con discapacidad que tenían negado este

derecho. En consecuencia “(...) La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones” (Blanco, 2006, p. 6)

Al respecto Echeita y Ainscow (2011), sostienen que un relevo entre la visión y la práctica quedó manifestado a partir de la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), donde se le otorgó a la inclusión el carácter de derecho, una educación más inclusiva para todos y todas y en particular para el estudiantado con discapacidad. Cabe mencionar que:

(...) las escuelas especiales y los internados se presentaban como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, y la educación informal era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginalizados (...) (Naciones Unidas, 2005) (citado en Echeita y Ainscow, 2011, p. 29).

Según Marschark, Lang y Albertini, (2002); Marston, (1996); Powers, (1996); Stinson y Antia, (1999) tuvieron que “lidiar” (p. 188) con las definiciones de inclusión, las que parecieron ampliamente variables. La “(...) integración e inclusión, ambas implican colocar a estudiantes sordos, y otros con necesidades especiales, en aulas regulares de escuelas públicas.” (p. 188) La integración, en algunas oportunidades involucra a niños y niñas en eventos o en clases o en el uso de salas donde los recursos cuentan con capacitaciones especiales, maestros/as o ayudantes. En cambio “(...) La inclusión, por el contrario, implica a los estudiantes recibir todos los servicios de apoyo dentro de la clase regular-habitación y, al menos en teoría, niños sordos siendo completamente Incluido en todos los aspectos del aula y la vida escolar.” (p. 188)

Siguiendo este razonamiento, para Domínguez (2009) se generan dos formas de ver diferente una situación y desde donde hay que partir hacia la búsqueda de otra mirada, otra perspectiva:

La inclusión educativa se ha analizado por algunos autores como una de las alternativas al llamado “dilema de la diferencia” (Dyson y Milward, 2000; Dyson, 2001; Norwich, 2008). La esencia de dicho dilema, como también lo ha reflejado Echeita (en prensa) gira alrededor de la tensión entre ofrecer a cada alumno la respuesta educativa que mejor se ajuste a sus necesidades educativas específicas y, por otro lado, tratar de hacer esto en el marco de sistemas educativos, centros, currículos y aulas “comunes” -inclusivas podríamos decir-, pues es a través de todos ellos donde mejor se pueden aprender los valores, las actitudes y las habilidades sociales que promueven el respeto a la diversidad y la no discriminación (...) (p. 46).

Este dilema lleva a conflictos que se resuelven de acuerdo a lo que se establece como valores dominantes en la sociedad, de las políticas educativas y la aplicación de las teorías en la práctica. Dicho dilema es extensivo al estudiantado sordo en tanto también se generan controversias respecto al abordaje de la inclusión en dos cuestiones importantes como los son la lengua y la identidad (Domínguez, 2009). Ello conlleva a dificultades al momento de

aprender la Lengua de Señas (LS) y la identidad en un ambiente compartido por estudiantado oyente.

Considerando lo planteado se generan problemas con respecto a las aulas mixtas de estudiantado sordo y oyente. En tal sentido,

(...) Los autores que se oponen a la inclusión de los alumnos sordos en centros ordinarios argumentan la dificultad de desarrollar la lengua de signos o de señas y la identidad de los niños sordos dentro de los centros educativos con mayoría de alumnos oyentes (Corker, 1994; Stinson y Lang, 1994). Los problemas que señalan se sitúan en la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de signos y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos; en las dificultades para interactuar con los alumnos oyentes y con los profesores al no compartir un código comunicativo; así como en las dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes de aula (Domínguez, 2009, pp. 46-47).

Con respecto al lugar físico donde se encuentra el estudiantado sordo algunos/as autores/as consideran que no es lo importante (Antía *et al.*, (2002); Giorcelli, (2004); Powers, (2002) “(...) sino la capacidad de los sistemas educativos (en su totalidad) para encontrar soluciones adaptadas a las características del estudiantado sordo, que permitan su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico” (citado en Domínguez, 2009, p. 47).

En un estudio realizado en Portugal², Afonso, (2007); Amaral, Coutinho y Degado-Martins, (1994) mencionan que el estudiantado sordo podía escoger a qué escuela quería asistir, esto es, escuelas regulares o escuelas especiales, a pesar de que la educación oral era el único enfoque para este tipo de estudiantado. El cambio de enfoque se dio a partir de estudios académicos generados desde la década de 1980; lo que luego pasó a conocerse como bilingüismo de signo que tomó impulso político y social habiéndose promulgado la primera ley específica sobre la educación de las personas sordas (Ministerio de Educación, 1998) (citado en Freire, 2007).

En Uruguay, también se generaron acciones con enfoque hacia un sistema de Educación Inclusiva que no solo refiere en fijar metas en ciertos contextos de los/as estudiantes, sino que forma parte de las nuevas políticas en educación que se establecieron desde el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) del Uruguay.

En el documento de Orientaciones de políticas educativas del CEIP, para el quinquenio 2010-2014, en lo que refiere a Impulso a las Políticas de Inclusión Académica, orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes dice:

² Traducción libre de Freire Sofia. Creating Inclusive Learning Environments: Difficulties and Opportunities Within the New Political Ethos. Instituto Superior D. Afonso III and Centro de Investigaçao em Educaçao da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

No existe otra posibilidad de entender y explicar a la Escuela Pública sino como una escuela inclusiva. La educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a su diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión (ANEP-CEIP, 2010, p. 59).

Mancebo (2018) señala que, a partir de la asunción en el año 2005 del gobierno del Frente Amplio del Uruguay, se impulsaron un conjunto de políticas de inclusión en los diferentes subsistemas de la ANEP, “(...) con múltiples programas abocados a enfrentar las preocupantes manifestaciones de exclusión educativa diagnosticadas en el país desde los años ’90” (p. 4); en tal sentido, “El conjunto de investigaciones y evaluaciones permite sistematizar los rasgos principales de la primera generación de políticas en educación.” (p. 5)

Al respecto, la autora destaca que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) dio a conocer la implementación de 132 programas complementarios en la educación formal entre los que 18 estaban orientados a objetivos de inclusión.

Otra cuestión para mencionar es lo señalado por Martinis (2016) acerca de que “(...) ciertas construcciones de sentido sobre la “inclusión educativa” encuentran continuidad con respecto a aquellas producidas durante el proceso de reforma educativa en torno al significante “equidad.” (citado en Conde, 2020, p. 149). Este planteo es relevante al momento de definir los bajos resultados en las trayectorias educativas de los sectores populares con respecto al término “inequidades” y que se presentan en referencia al papel del término “equidad” en educación (Conde, 2020).

En este sentido corresponde recordar que en los años ’90 Uruguay impulsó una reforma educativa (BID, 2000) focalizada en cuatro objetivos: “(...) el mejoramiento de la calidad educativa, el avance en la equidad, la dignificación de la función y profesión docente y la modernización de la gestión de la educación” (p. 2). Braslasvsky (2001) expresa que la reforma tuvo consenso desde todos los partidos políticos y desde los actores sociales para lograr que se impulsara dentro de una concepción global y cuyo conductor fue Germán Rama.

Por lo tanto, los aspectos mencionados posicionan, en una trama discursiva, el tema de políticas de inclusión generando tensiones en el sentido de que, por un lado, hay continuidad producto de la reforma de 1990 y, por otro, en el énfasis que implica tomar los sujetos ajustados en un marco de educación universal. (Conde, 2020)

Las políticas focalizadas de los años ’90 abarcaron la “(...) intención de mitigar la caída de amplios sectores de la población en la pobreza sin pensar modificaciones estructurales, ni políticas universales” (Arroyo y Nóbile, 2015, p. 73) (citado en Conde, 2020, p. 150)

En el contexto de medidas desarrolladas en el primer período (2005-2010) de gobierno del Frente Amplio del Uruguay, se destaca “La implementación de programas de inclusión educativa que aspiraron a superar la dicotomía universalismo-focalización, planteando que ésta es una estrategia ineludible para efectivizar las políticas universales” (Mancebo y Narbono, 2010, p. 12; Bentancur, 2011, p. 10). (citado en Conde, 2020, p. 150)

Asimismo, en este mismo período, con respecto a documentos acerca de políticas educativas a nivel nacional la referencia está dada en la focalización de pretender la universalidad que de esta manera genera “(...) una construcción híbrida (...)” (Bordoli, 2016) (Citado en Conde, 2020, p. 150).

De esta manera se generaron tensiones vinculadas a las políticas de inclusión en el formato de escuela tradicional y que se relaciona con los períodos de gobierno del Frente Amplio hacia el carácter focalizado de universalidad. El carácter híbrido antes señalado y diferencial en el contexto en el que aparece y desarrollan políticas de “inclusión educativa” en disputa con las orientaciones que se generaron en la reforma de los ´90. (Conde, 2020)

En este marco, con propuestas de políticas de educación inclusiva donde se impulsaron programas para atender la discapacidad y resignificar el concepto de equidad educativa, es necesario entender la discapacidad para luego abordar la discapacidad auditiva y sus implicaciones.

1.2. Discapacidad auditiva

Como quedó manifestado en la CIE del año 2008, los estados partes acordaron acciones políticas relacionadas al tema de la educación inclusiva. En base al objetivo de la conferencia que es el de brindar respuestas hacia las políticas de inclusión, es necesario analizar y contextualizar la discapacidad en general para luego enfocar la discapacidad auditiva a la que se refiere en esta tesis.

Los Convenios y Tratados internacionales, así como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Unesco, 2008) no solo expresan la educación inclusiva como elemento destacado en las políticas públicas de los estados, sino que la discapacidad no escapa a las acciones de estos; abogando por un mundo donde la familia humana sea considerada en sus derechos no solo elementales sino específicos.³ En particular,

³ Entre algunos otros antecedentes a ser mencionados se encuentran: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (1990); Las Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con

en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los Estados parte acuerdan una serie de acciones en relación a los derechos de las personas con discapacidad. (UN, 2006)

En el Artículo 1, señala que el propósito de la Convención es “(...) asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de la dignidad inherente” (UN, 2006, p. 4). Asimismo, agrega que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan diferencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p. 4).

En el Artículo 2 establece una serie de definiciones referidas a las formas de “comunicación”, al “lenguaje” (oral, lengua de señas, otras formas no verbal), a la “discriminación por motivos de discapacidad”, entre otras. (UN, 2006, pp. 4-5)

En cuanto a Educación, en el Artículo 24, inciso 3, señala que los Estados partes abogarán por brindar a las personas con discapacidad las posibilidades de acceder a los aprendizajes en cuanto a habilidades que los prepare para la vida y el progreso en sociedad, con la finalidad de participar en igualdad al derecho a la educación y en la comunidad. En este sentido promueven “(...) facilitar el aprendizaje de lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas”. (UN, 2006, p. 20)

Asimismo, se señala asegurar la educación, especialmente de niños y niñas que presenten ceguera, sordera o sordoceguera mediante los diferentes accesos a la comunicación pertinentes en busca de óptimo desarrollo en lo académico y social.

En el Artículo 30, inciso 4 sobre la participación, en lo cultural, actividades recreativas, esparcimiento y recreación; se hace referencia al derecho en igualdad de condiciones hacia las personas sordas, en lo que refiere al reconocimiento y apoyo a su identidad cultural.

De esta manera se hizo mención del marco jurídico internacional, que refiere a la discapacidad en general, a continuación, se expone la especificidad de la discapacidad auditiva.

La pregunta es entonces: ¿Qué se entiende por sordera, hipoacusia, déficit y discapacidad auditiva?

Se ha señalado que desde la era precristiana a las personas sordas se los comparaba con los/as tontos/as y el Código Justiniano, del siglo VI consideraba a los/as sordos/as y mudos/as

discapacidad de las Naciones Unidas (1993); La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales (1994). (UNESCO, 2008, p.3)

como mentalmente incompetentes y que los rabinos del Talmud, los/as juntaban con los/as tontos/as y con los niños y niñas. (PAPARELLA, 1983:1265) (citado en Noguera, Pérez y Zaldívar, 2005).

Algunos términos utilizados en ese momento “(...) fueron sordomudo, mudo, sordo y mudo, sordo parcial, semisordo, semimudo, ensordecido, audimudos, sordastros, tartamudos, defectuosos de pronunciación, entre otros” (Noguera *et al.* 2005, p. 1)

Para Herrera,

(...) la sordera es la pérdida total de la audición o tal grado de disminución auditiva, que impida la comunicación verbal con ayuda del oído a aquellas personas que dominan el lenguaje oral en el momento de la pérdida auditiva; mientras que la hipoacusia es la pérdida parcial de la audición que dificulta el del lenguaje oral y su pleno dominio. (Herrera, 1992: 10) (citado en Noguera, Pérez y Zaldívar, 2005, p. 1)

Entre otras definiciones, directores de escuelas norteamericanas para sordos/as acordaron que el sordo/a es quien padece un trastorno auditivo severo; lo que lleva a que no logre procesar la información lingüística como los/as oyentes, o sea mediante la audición. Puede que use audífonos o no, con la salvedad de que, con el uso de este, puede procesar mejor información ya que cuenta con restos auditivos o audición residual. (PAPARELLA, 1983: 1266) (Citado en: Noguera, Pérez y Zaldívar, 2005)

Si bien es cierto que la pérdida total o parcial de la audición tiene implicaciones en las formas de comunicación y acceso a la información, también se lo puede analizar desde otra perspectiva que en sí no refiere a la sordera en sí misma, sino al contexto en el que los sujetos se relacionan con el resto en la sociedad.

Para Angulo (2018), el hecho de que la discapacidad se da en contexto social determinado histórica y culturalmente definiéndola como una construcción social. Se entiende a la discapacidad en principio desde el paradigma tradicional o “paradigma de la rehabilitación” (p. 14), cuyo máximo exponente es el “modelo individual”, enfocado en el sujeto con deficiencia, vinculado a funciones corporales. La deficiencia refiere a una condición biológica. Esta visión es cuestionada desde los años sesenta, discutida, problematizada desde movimientos sociales y desde las personas con discapacidad. (Angulo, 2018)

La respuesta aparece con el “paradigma de la autonomía” (p. 14), donde los referentes preponderantes son el “modelo social” y el “modelo biopsicosocial”. En este sentido la discapacidad es entendida como producto de las interacciones sociales, por lo tanto, más que una condición biológica el acento responde al contexto social. Este paradigma “(...) aboga por la inclusión de los sujetos con discapacidad mediante la eliminación de barreras sociales y culturales.” (p. 17). Se intenta así traspasar la visión del modelo individual, cambiando el foco

que hasta el momento lo establecía las condiciones biológicas, por el del contexto social, en el sentido de que el entorno produce, genera y reafirma la exclusión.

Por lo expuesto “La deficiencia se transforma en discapacidad a partir de factores sociales y culturales que promueven la producción y reproducción de deficiencias en las estructuras y funciones corporales de los sujetos.” (p. 17) La deficiencia entendida como construcción social se puede erradicar, disminuir o prevenir, de acuerdo a las prácticas en contexto determinado, que pueden habilitar o inhabilitar la deficiencia y a la vez generar espacio a la discapacidad. (Díaz Velázquez, 2010) (citado en Angulo, 2018)

Muñoz *et al.*, (2011) señalan que la CDPD establece un cambio de paradigma, del enfoque médico a un enfoque político y social, en cuanto a promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad. En tal sentido, se basa en no tomar a los individuos como grupo homogéneo sino de contemplar las situaciones diferentes y establecer medidas para cada una de ellas. En relación con esto agrega que:

(...) Cuatro factores fundamentales protegen y garantizan, por lo tanto, los derechos humanos de los miembros de las comunidades sordas: el acceso y el reconocimiento de las lenguas de signos y de la identidad lingüística y cultural de las personas sordas, una educación bilingüe en lengua(s) de signos y lengua(s) oral(es), la interpretación de dicha lengua y la accesibilidad a todos los ámbitos de la sociedad y la vida, incluyendo una legislación que garantice a todos la ciudadanía en igualdad y que prevenga la discriminación (Muñoz *et al.*, 2011, p. 73).

Para la CDPD la discapacidad incluye a las personas “(...) que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (UN, 2006, p. 4)

En este contexto, (Muñoz *et al.*, 2011) mencionan que en la sociedad actual el acceso a la información y las comunicaciones son predominio de personas oyentes, esto hace que se genere un desconocimiento del mundo que los rodea, cuando no del resto del mundo. Estas barreras de comunicación son las que hacen que las personas sordas no logren una verdadera satisfacción de sus derechos y necesidades aumentando el riesgo a ser discriminadas y excluidas y, en particular como lo establece la CDPD, “(...) no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.” (UN, 2006, p. 19)

Asimismo, señalan que el colectivo de personas sordas es heterogéneo y presentan expectativas diversas. “En él encontramos personas sordas prelocutivas (con sordera congénita o adquirida en la primera infancia) y poslocutivas (con sordera adquirida después de la primera infancia) (...)” (p. 73). En uno u otro grupo hay quienes se comunican con lengua de señas y asumen pertenecer a un grupo social minoritario, con historia, lengua y cultura propia. La

lengua de señas es fundamental para que la comunidad sorda⁴ acceda a la información y posibilite su participación en la sociedad de manera de que pueda disfrutar de los derechos humanos concernientes al derecho en sí de comunicarse en la lengua de señas.

En el año 1994 la Comisión para el Desarrollo Social de Naciones Unidas promovió la puesta en práctica de Normas que reflejaran la igualdad de oportunidades para las Personas con Discapacidad. En ese entonces y en lo que respecta a las organizaciones de personas sordas las respuestas dieron cuenta de que en sus países no había un marco legal que contemplara la participación de integrantes o de representantes de colectivos de esta índole, en las decisiones de políticas y programas. Esto demostró que las comunidades sordas no tenían participación plena con respecto a la planificación de estrategias o políticas relativas a su condición: "(...) aún son muchas las personas sordas en el mundo que no son conscientes de sus derechos y viven como un colectivo marginado, especialmente en los países en vías de desarrollo" (Muñoz *et al.*, 2011, p 74).

Otro trabajo mencionado por estos autores, vinculado al desarrollo de políticas y programas sanitarios para la comunidad sorda en España, señala la importancia de adoptar un enfoque con mirada social "(...) que garantice el principio de participación plena y efectiva de las organizaciones de personas sordas" (Muñoz *et al.* 2011, p.74). Al respecto dan cuenta de una serie de principios y valores básicos tales como: el reconocimiento de las comunidades sordas como minorías lingüísticas y culturales al igual que otras minorías; tener en cuenta la existencia de estereotipos, prejuicios y actitudes negativas hacia la comunidad sorda, así como también considerar las relaciones desiguales de poder entre la comunidad sorda y la comunidad oyente. Estas potenciales barreras vinculadas a factores actitudinales, sociales, políticas, entre otras, que muchas veces enfrentan las personas sordas, operan como obstáculos para el logro de una participación plena en la sociedad.

Ahora bien, el mensaje corporal puede considerarse también como un canal de comunicación. Para Hoover y Marín (2012) el gesto puede ser un elemento clave para disminuir la distancia entre las personas oyentes y las no oyentes y "(...) puedan comunicarse a través del lenguaje corporal" (p. 112). De esta manera se señala que, al repertorio lingüístico propio,

⁴ ¿Qué se entiende por comunidad sorda? Barbosa (2015) expresa: Por Comunidad Sorda, entiendo el grupo de personas, con distintos grados de pérdida auditiva, que eligen la lengua de signos como medio de comunicación habitual. Alrededor de esos núcleos de personas con alguna forma de sordera, personas oyentes también forman parte de esta comunidad compartiendo la lengua y signos y la Cultura Sorda: familiares, traductores/intérpretes de lengua de signos (TILS), profesores, logopedas e investigadores implicados (...). (p. 32)

se suma la gestualidad; el gesto que también tiene su significado, el gesto como signo transportando significado.

La gestualidad también tiene que ver con lo que se ve, lo que se observa; acerca de códigos y decodificación, Barthes (1995) pregunta:

¿Puede concebirse un [código] analógico y no meramente digital? Sabemos que los lingüísticos consideran ajena al lenguaje toda comunicación por analogía, desde el lenguaje de las abejas hasta el lenguaje por gestos, puesto que estas comunicaciones no poseen una doble articulación, es decir, que no se basan como los fonemas, en una combinación de unidades digitales (p. 29).

Para este autor, la comunicación a través de la imagen y de los gestos no constituyen lenguaje.

Así como Barthes descalifica la lengua de señas como lenguaje, otros autores encuentran un camino intermedio, “(...) *La interacción cara a cara tiene sus propios reglamentos; tiene sus propios procesos y su propia estructura y ellos no parecen ser de naturaleza lingüística, aunque frecuentemente expresados por un medio lingüístico*” (Goffman, 2002, p. 20, traducción y cursivas mías) (citado en Barbosa, 2015, p. 36). Este aporte se da a pedido de Goffman en el sentido de que se debería tener presente la situación social que trae consigo la comunicación cara a cara.

En Uruguay la comunidad sorda es una comunidad lingüística con repertorio propio, conformado por dos lenguas que se relacionan de acuerdo a su distribución, ya sea funcional y social; esto es, la Lengua de Señas Uruguayas (LSU), de la cual son hablantes nativos y del español como segunda lengua (Peluso, 2018).

Según Morales (2009), la comunidad sorda es particular en el sentido de que cuenta con lengua y cultura propias; lo que hace que se reconocen en ella “(...) modos de vida, valores, creencias y actitudes que le confieren sello especial (...)” (p. 78). Penetrar ese mundo o acercarse a la comunidad sorda es un desafío para los/as investigadores; es por esto por lo que, “(...) nadie puede colocarse en los zapatos de una persona sorda y sentir como ellos o ver el mundo desde su posición (...)” (p. 80), lo que estaría implicando tener presente varios aspectos que se involucran en la realidad de las personas.

Para brindar respuestas hacia las políticas públicas en educación inclusiva, es necesario atender la especificidad de las personas sordas y asegurar el derecho a la educación, en cuenta a facilitar el aprendizaje en tiempo y espacio, contemplando una educación bilingüe y bicultural. El tiempo y espacio estaría significando el contexto del aula o del liceo como institución. Por un lado, el tiempo que se dispone para el proceso enseñanza-aprendizaje y por

otro, el espacio con respecto a todo aquello que se encuentra a disposición que tiene que ver con la infraestructura en sí misma.

1.3. Educación bilingüe y bicultural

En relación a la educación del estudiantado sordo existe una variedad de debates en torno a modelos educativos que se vinculan a la diversidad lingüística y cultural de las personas sordas y la concepción que se tiene sobre las mismas. Al respecto cabe señalar que:

En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en esa concepción que nos está llevando de una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficit, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades; con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos (...) (Domínguez y Alonso, 2004). (citado en Domínguez, 2009, p. 47)

Así mismo, la autora hace mención a que la historia de la educación está polarizada entre una concepción que responde a la audiológica y otra que responde a la sociocultural y sus respectivas implicaciones, que suponen “(...) el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de las personas sordas” (p. 47). La perspectiva audiológica lleva al análisis de los distintos grados de discapacidad auditiva, localizar el déficit; las ayudas que puedan compensar la pérdida de la audición. En cambio, la perspectiva sociocultural establece que,

(...) las personas sordas se definen no por lo que les falta (la audición), ni por lo que no son (oyentes), sino por lo que son, personas con capacidad que además comparten con otros semejantes una lengua, una historia y una cultura propia, que les confiere una “identidad” que debe ser aceptada y reconocida en una sociedad que abogue por la “igualdad en la diversidad” (Minguet, 2001; Moreno, 2000). (citado en Domínguez, 2009, p. 47)

En este sentido, en lo que respecta a la educación del estudiantado sordo, Pérez y Tovar (2006) mencionan que la concepción más extendida se origina en Francia de mediados del Siglo XIX que plantea “(...) una educación bilingüe y bicultural que reconoce la lengua de señas local como la primera lengua del sordo y le da a la lengua oral del entorno o solamente a sus formas escritas el carácter de segunda lengua (...)” (p. 105).

La lengua de señas consiste en un sistema verbal “(...) cuyos significantes organizan una materialidad viso-espacial, por oposición a la lengua cuyos significantes estructuran una materialidad acústica” (Peluso, 2020, p. 51). En otras palabras, para el autor, lo verbal consiste o está conformado por un sistema de reglas que tienen dos tipos de significantes; uno que se apoya en las lenguas orales y otro en lengua de señas.

Las personas sordas a lo largo de los años se las consideraba personas enfermas, pero, esta concepción no es real ya que estas personas con discapacidad auditiva han logrado desarrollar respuestas de tipo sociocultural y lingüística; donde la lengua de señas ha logrado sustituir las barreras que imponen la pérdida auditiva (Robles, 2012).

En cuanto a si es necesaria una educación bilingüe y bicultural para las personas sordas, Peluso (2020) considera a:

(...) la comunidad sorda como una comunidad lingüística con un repertorio conformado básicamente, como veíamos anteriormente, por dos lenguas en relación de distribución funcional y social: -la lengua de señas en la que se sienten hablantes nativos; - la lengua oral que funciona como una segunda lengua y de la mayoría, sobre la que cada uno tiene mayor o menor grado de competencia y de identificación (pag. 53).

La educación bilingüe y bicultural brinda la posibilidad a las personas sordas de adquirir dos lenguas, la lengua de signos de la comunidad sorda y la lengua oral de la comunidad oyente lo que le permite participar en las dos comunidades lingüísticas.

El término bilingüismo si bien es un término sencillo se puede abordar desde diferentes puntos de vista, es así como,

(...) existe cierto consenso profesional en que el bilingüismo no es la simple suma de dos lenguas, sino que más bien se trata de un *continuum* entre ambas, que va desde la perfecta competencia en ambas lenguas hasta la competencia mínima en algunas de las habilidades lingüísticas básicas de ambas. (Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero, 2002, p. 18)

Queda claro que el bilingüismo en personas oyentes puede tratarse de dos lenguas como el español y el inglés, cosa que no se debe entender de la misma manera como el bilingüismo en personas sordas para quienes “(...) el bilingüismo se refiere al uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintácticas y gramaticales diferentes: una viso-gestual, la Lengua de Signo, y una auditivo-vocal, la lengua oral” (Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero, 2002, p. 18).

Asimismo,

(...) Todo niño sordo, cualquiera sea el nivel en su pérdida auditiva, debe tener derecho a crecer bilingüe. Conociendo y usando la lengua de signos y la lengua oral (en su modalidad escrita y, cuando es posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales (Grosjean, 1999, p. 1).

Robles (2012) se refiere a que hay que dejar en claro que no siempre la comunidad sorda vive en situación monolingüe ya que son pocas esas instancias, más bien, continuamente están en contacto con la lengua oral ya que convive en la comunidad de oyentes, ampliando su competencia comunicativa. De esta manera la educación bilingüe presenta dos características, el grado de ambigüedad y el carácter de verdad; esto significa, por un lado, que se pueden encontrar varias interpretaciones y, por otro, que el conocimiento de ambas lenguas trae consigo un avance en la educación para las personas sordas.

Una visión global puede tener como finalidad la integralidad que supone una educación bilingüe, por lo tanto, se hace necesario definir y clasificar el bilingüismo con aportes enfocados desde diferentes disciplinas como “(...) la lingüística, la pedagogía, la sociología y la psicología” (Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero, 2002, p. 20). Como dimensión lingüística la lengua de señas es el instrumento principal en la integralidad de las personas sordas, la dimensión pedagógica aporta datos acerca de la forma de enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la dimensión sociológica hace referencia a la participación social y la Escuela como agente esencial socializador, la psicología aporta el papel que tiene el lenguaje en el desarrollo cognitivo o las implicaciones de la ausencia de este.

La escuela, después de la familia, ha tenido en cuenta los aportes que se han realizado desde la Sociología, en cuanto al desarrollo del individuo en su integralidad; eso generó la observación atenta por parte del cuerpo docente, que se transmite en el comportamiento del estudiantado sordo. Por ejemplo, en niños/as, se percibió con frecuencia “(...) actitudes agresivas, falta de autocontrol, impulsividad, falta de atención, baja autoestima, falta de habilidades sociales” (Marchesi, 1995) (citado en Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero, 2002, p. 24). No obstante, estos resultados no se ven aplicables en el contexto de educación bilingüe ya que el estudiantado sordo, que viene escolarizado en cuanto a proyectos en educación enfocados en bilingüismo, denota una identidad definida y más equilibrada, lo que refleja mejor autoestima y autocontrol. (Ej. Lewis, 1992) (citado en Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero, 2002)

En el contexto escolar, durante años la escuela se enfocó en el monolingüismo oral, cosa que para las personas sordas se hizo inaccesible, lo que dificultó los procesos de enseñanza-aprendizaje con respecto al acceso a las posibilidades de participar. Esto generó un cambio en el enfoque lo que derivó en una enseñanza bilingüe y bicultural hacia la educación de la Comunidad Sorda (Robles, 2012).

Al respecto Pérez y Tovar (2006) en cuanto a aspectos que atañen a maestros/as e intérpretes señala que “(...) El maestro es libre de desarrollar sus estrategias metodológicas a partir de sus concepciones y de su experiencia, pero debe tener en cuenta la primacía del canal visual para los alumnos sordos.” (p. 108)

En los estatutos de la Comunidad de Andalucía explican por qué la necesidad de una educación bilingüe y bicultural, donde dice:

Si los niños han desarrollado un sentido de identidad, orgullo de sí mismos y de su herencia cultural, es necesario que tengan un contacto con otros miembros de su grupo etnolingüístico y, por lo tanto, con su lengua materna. Esto les facilitaría alcanzar en el proceso educativo un desarrollo armónico, psicológico y social de acuerdo a las necesidades para desenvolverse en la sociedad (Adamo Quiniela, D; Acuña, Robertson, X.; Cabrera Ramírez, I. y Cárdenas Pérez, A., 1995) (Citado en Robles, 2012, p. 3).

No obstante, por más que la intención sea buena, no es suficiente, ya que “(...) mientras que no se reconozca y se conceda a la cultura sorda⁵ un espacio real dentro del sistema educativo, las posibilidades de desarrollar y profundizar este proyecto bilingüe quedarán reducidas a experiencias parciales y aisladas” (Minguet, 2001) (citado en Robles, 2012, p. 77).

Grosjean (1999) lo define como:

(...) el conocimiento y uso regular de dos o más lenguas. Un bilingüismo lengua oral/lengua de signos es la única vía a través de la cual el niño sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir, comunicar desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa, comunicarse plenamente con el mundo circundante y convertirse en un miembro del mundo sordo y del mundo oyente (pp. 2-3).

En cuanto a la dimensión pedagógica es de destacar que los resultados arrojados en las evaluaciones, en centros en los que se implementa la lengua de señas en las aulas, confirman que son las barreras que se generan en la comunicación las que impiden el logro de niveles de conocimiento que se esperan. Ahora, si se logra la presencia de códigos lingüísticos eficaces, como lo es la lengua de señas, estaría favoreciendo la consolidación de esta en el aula y en las instituciones; alcanzando aprendizajes efectivamente significativos (Lewis *et al.*) (Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero, 2002).

Se ha considerado con respecto al bilingüismo, los métodos enfocados en la sordera, esto es, el clínico-terapéutico y el socio-antropológico. Luego de esto se pasó al concepto de bilingüismo en cuanto a su relación con la LS y las formas escritas. El bilingüismo brinda la posibilidad de que los sujetos, personas sordas, tengan acceso a la información y las comunicaciones en diferentes ámbitos, en especial en el contexto escolar o del liceo; es así como también cabe destacar dentro de la categoría, los tipos de bilingüismo.

1.3.1. Tipos de bilingüismo.

Sin ahondar excesivamente en el concepto de “bilingüismo”, se podría definir el bilingüismo de las personas oyentes como el uso y/o competencia lingüística de una persona en dos lenguas orales (por ejemplo, castellano y francés). Sin embargo, para las personas sordas

⁵ Con respecto al concepto de cultura Barbosa (2015) se refiere al propuesto por "(...) Clifford Geertz en el Clásico *La interpretación de las culturas*: [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 1973, p. 20, cursivas más)" (citado en Barbosa, 2015, p. 32).

el bilingüismo se refiere al uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintácticas y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la Lengua de Signos, y una auditivo-vocal, la lengua oral. (Robles, 2012)

De acuerdo al concepto de bilingüismo antes mencionado en personas oyentes, como el uso y/o competencia lingüística de dos lenguas orales; el bilingüismo en las personas sordas refiere al uso y/o competencia lingüística pero de dos lenguas gramaticalmente opuestas: una que es viso-gestual (LS) y la otra que es auditivo-vocal (LO), “(...) por lo que podemos entender educación bilingüe como *todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primer lengua del alumno.*” (Fishman, 1976, citado por Galcerán, 1998) (citado en Robles, 2012, p. 79)

Hay varias maneras de clasificar al bilingüismo según los diferentes factores que se tengan en cuenta, pero la usada con más frecuencia es la de la literatura científica que es la que además se relaciona con el ámbito educativo. Estas son: a) según la edad de adquisición de las dos lenguas y b) según la identidad cultural del sujeto. A seguir se sintetizan estos dos tipos de bilingüismo en base a Robles (2012) y Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero (2012).

a) Según la edad de adquisición de las dos lenguas.

Se distinguen principalmente dos tipos de bilingüismo: el bilingüismo sucesivo y el bilingüismo simultáneo.

En el bilingüismo sucesivo se aprende una segunda lengua luego de adquirir la primera lengua. Esta base lingüística que, en las personas sordas es la Lengua de Señas Española (LSE), será un pilar importante para la adquisición de aprendizajes posteriores como la segunda lengua, la lengua oral (LO) “(...) ésta es la lengua natural de las personas Sordas y por lo tanto la que se adquiere de forma espontánea, significativa y sin esfuerzo “(...) luego de la cual se comienza con el aprendizaje de la segunda lengua que en el estudiantado sordo es la lengua oral o escrita” (Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero, 2012, p. 19).

En el bilingüismo simultáneo la LSE y la LO se presentan en forma simultánea, y adquieren o aprenden a la misma edad, en el mismo curso escolar, si bien pueden darse en momentos y espacios diferenciados. (Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero, 2012).

b) Según la identidad cultural del sujeto.

Se diferencia entre bilingüismo bicultural y bilingüismo monocultural.

En el bilingüismo bicultural la persona sorda adquiere a los dos grupos culturales, la comunidad sorda y la comunidad oyente; y, con el hecho de valorarlos y aceptarlos. En este caso se considera que la persona sorda adquiere no solo otra lengua, sino que se interioriza en los dos grupos que participa. No pasa solo por participar y conocer, sino que los valores, tradición y lengua son aceptados, incorporados. De esta manera ser bilingüe y bicultural significa que la persona sorda incorpora sentimientos de pertenencia hacia ambos grupos, sin sentir que se es parte de un colectivo inferior o superior, que solo se da si se dominan ambas lenguas y aceptan ambas culturas.

En el bilingüismo monocultural, el estudiantado sordo se apropia de una sola cultura, o sea, de uno de los grupos a pesar de utilizar ambas lenguas; por lo tanto, su entorno está condicionado a un solo grupo cultural.

Por lo antes mencionado respecto a la educación bilingüe y bicultural, es que se considera necesario contemplar a las personas sordas dentro de las políticas de educación inclusiva y basados en el derecho a la igualdad de condiciones en el acceso a la educación, que contemple al estudiantado sordo e hipoacúsico en Ciclo Básico y Bachillerato del CES.

1.4. Reformulación 2017 para el estudiantado sordo

1.4.1. Contexto normativo y antecedentes.

El encuadre de la normativa específicamente de la comunidad sorda se enmarca en la legislación vigente, Ley General de Educación N° 18.437 y la Ley de Lenguas Uruguayas N° 17.378 que reconoce la Lengua de Señas Uruguayas como Lengua Natural de las personas sordas.

La reformulación abarca a toda la comunidad sorda de educación secundaria. En un principio se implementó exclusivamente en grupos de estudiantado sordo en Educación Media Básica (EMB) del Liceo N° 32 y primer año de bachillerato de Educación Media Superior (EMS) del Liceo N° 35.

La Comisión de Políticas Lingüísticas del MEC, ANEP, DODICEN establece que:

(...) la Educación Pública propone definir una segunda lengua atendiendo a su funcionalidad: "aquella lengua que resulta complementaria para cada individuo, aquella respecto a la cual no se

identifica, o se halla menos competente, o posee un repertorio lingüístico más limitado, o simplemente por la menor frecuencia de uso” (ANEP, 2008:144). (citado en ANEP-CES, 2017, p. 4)

Con respecto a las políticas públicas Thoenig y Meny (1992) señalan que dichas políticas “En teoría (...) se presentan como un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico: la seguridad, la salud, los trabajadores inmigrantes (...)” (p. 90) a las que se les atribuyen un conjunto de características que si bien resultan útiles para el análisis, en la práctica y ante situaciones concretas son pasibles de presentar dificultades.

Una definición en la que existe consenso define a la política pública como "(...) una concatenación de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y ocasionalmente privados -cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían-, a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. (...)" (Knoepfel, Larrue, Varone e Hinojosa, 2007, p. 12).

Entre otras cuestiones planteadas por estos autores cabe mencionar la existencia de un triángulo conformado por los distintos actores de la política pública. De esta manera, en el vértice superior se encuentran los actores públicos quienes están implicados en la ejecución de estas políticas públicas mientras que en los vértices inferiores están, por un lado, los grupos-objetivo (los afectados) y, por el otro los beneficiarios de estas, o sea los que padecen los efectos negativos del problema. Es de interés señalar que “Los *grupos objetivo* están compuestos por personas (físicas o morales) y organizaciones de tales personas, cuyo comportamiento se considera, políticamente, la causa (in) directa del problema colectivo que la política pública intenta resolver” (...) (p.15).

En Uruguay la Federación Nacional de Instituciones de la Comunidad de Sordos del Uruguay (FENASUR)⁶, fundada en 1955, nuclea a la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR); Centro de Investigación y Desarrollo para la persona sorda (CINDE)⁷; Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU) y Asociación de Sordos de Salto (ASS). Desde estas organizaciones se han logrado avances importantes con respecto a la educación de las personas sordas; estas implican avances de integración y avances en cuestiones legislativas.

⁶ <https://www.mapeosociedadcivil.uy/organizaciones/federacion-nacional-de-instituciones-de-la-comunidad-sorda-de-uruguay/>

⁷ El Centro de Investigación y Desarrollo para la Persona Sorda (CINDE) nace como comisión especializada de la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR, fundada en 1928) a mediados de la década de 1980 y a partir de 1991 comienza el dictado de cursos de Lengua de Señas Uruguaya, de formación de Intérpretes y formación de Docentes sordos de Lengua de Señas Uruguaya, siendo la institución pionera en la materia autorizados por ANEP y MEC. <https://www.cinde.edu.uy/>

En el marco de lo mencionado, y respecto a la Reformulación 2017 para estudiantes sordos, en términos de antecedentes relativos a políticas públicas en educación, resultantes de acciones tomadas para resolver un problema colectivo, en este caso de una minoría vulnerable; corresponde una revisión de la normativa vigente, a partir de leyes que contemplan el discurso con enfoque hacia la especificidad que requiere el estudiantado sordo. En este encuadre cabe mencionar la Ley General de Educación N° 18.437 (MEC, 2008) y la Ley de Lenguas Uruguayas N° 17.378 (MEC, 2001).

La primera establece que la educación es un derecho humano fundamental, que promueve el goce y ejercicio a la educación de calidad (art.1); y el reconocimiento de la educación como un bien público y social con finalidades como el desarrollo físico, psíquico, intelectual, social y ético sin discriminación alguna (art. 2).

En su art. 8 de la diversidad y educación inclusiva se señala que “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social (...)”. Más adelante en relación a la igualdad de oportunidades o equidad (art. 18) el Estado se compromete en brindar apoyos específicos a sectores en situación de especial vulnerabilidad, enfocados en la inclusión de aquellos sectores discriminados en lo cultural, económico o social; en la búsqueda de permanencia y logros en los aprendizajes.

En estos artículos queda de manifiesto que la Ley General de Educación, en primer lugar, reconoce a la educación como un derecho humano fundamental, un bien público y social y, en segundo lugar, con alcance para todos y todas, sin discriminación, por lo tanto, inclusiva. De esta manera queda expuesto también el apoyo necesario y específico en los casos de discapacidad o de enfermedad que afecten los procesos de aprendizajes de dichas personas (MEC, 2008).

En segundo lugar, La Ley de Lenguas Uruguayas 17.378 (MEC, 2001) establece el reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguayas como lengua nativa de las personas sordas y de sus comunidades, con la finalidad de remover las barreras comunicacionales en busca de equiparación de oportunidades; asimismo la promoción de la carrera de intérpretes de Lengua de Señas.

La ley menciona además que el Estado asegurará el derecho a la información con la implementación de los/as intérpretes de Lengua de Señas Uruguayas en diferentes medios de comunicación que sea relevante en cuanto a mensajes para dicha comunidad. Se aprecia así que los individuos con discapacidades, en este caso particular de estudiantado sordo e

hipoacúsico estarían contemplados en la ley en lo que concierne a que pertenecen a colectivos minoritarios y que además son vulnerables.

Estas dos leyes de la normativa nacional vigente, en sus artículos mencionados (entre otros) amparan la Reformulación 2017 en cuanto a los derechos de los colectivos minoritarios que refiere a inclusión social, la igualdad de oportunidades en el derecho a la educación; teniendo en cuenta que estos colectivos minoritarios son contemplados desde sus capacidades diferentes, no solo en el acceso a la misma, sino también en la permanencia.

La Reformulación 2017 para estudiantes sordos (ANEP-CES, 2017) del Ciclo Básico y de Bachillerato, tiene sus antecedentes en el año 1996, momento en el que comenzaron en Uruguay las primeras experiencias de integración con el estudiantado sordo e hipoacúsico denominada “Prof. Cristina Cabrera”. En el ciclo básico del Liceo N° 32; fue el primer paso hacia la inclusión del estudiantado sordo en una institución educativa del Consejo de Educación Secundaria (CES). Desde el año 1999 abarca el Liceo N° 32 de ciclo básico, el bachillerato del Liceo N° 35 I.A.V.A. y del Liceo N° 8 turno nocturno de Montevideo y a los Liceos N° 75 y N° 21 del interior del país; todos de educación pública.

El colectivo docente durante veinte años fue acumulando experiencias de diversa índole y de formación académica específica; que luego desde las coordinaciones institucionales sirvieron para ir elaborando una propuesta educativa. No obstante, fueron quedando en el camino docentes que se jubilaron o que se alejaron porque sus esfuerzos no siempre eran contemplados (ANEP-CES, 2017).

De hecho y antes de la Reformulación 2017 del CES, el cuerpo docente realizaba adaptaciones para el estudiantado en cuestión, a pesar de que no contaba con orientaciones definidas para atender a las personas con discapacidad auditiva. Para no perder estas experiencias acumuladas y seguir trabajando para lograr una verdadera inclusión del estudiantado sordo es que se consideró necesaria esta reformulación que contemplara las iniciativas del colectivo docente. En este sentido la preocupación consistía en que:

(...) Los nuevos discursos educativos vinculados a la inclusión no contemplan la especificidad que la sordera establece, sobre todo en el ámbito educativo. Esto ha llevado a un retroceso general de lo ya aprendido en estos años, debiendo explicitar permanentemente lo ya sabido a quienes se incorporan a la experiencia en cargos resolutiveos como directores e inspectores (ANEP-CES, 2017, pp. 1-2)

La propuesta de reformulación tuvo por objetivo “(...) recopilar el trabajo realizado por los colectivos docentes del liceo N° 32 y N° 35 generando una reformulación educativa bilingüe para los estudiantes sordos desde un abordaje psico socio lingüístico y antropológico de la sordera” (ANEP-CES, 2017, p. 2).

Sin embargo, después de la Reformulación 2017 los planes y programas continuaron con los mismos cursos dictándose como en cualquier otra institución educativa, esto es, para todo el estudiantado con la variante de ser acompañados/as en el aula por un/a Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya (ILSU).

En cuanto a la igualdad de oportunidades y los apoyos necesarios en acciones hacia sectores discriminados, la Reformulación 2017 señala que: “(...) no se han establecido lineamientos generales respecto a la educación de las personas sordas” y que “El objetivo de esta propuesta de reformulación es establecer una metodología de trabajo específica para estudiantes sordos” (ANEP-CES, 2017, p. 1).

En base a lo señalado, se destaca el establecimiento de una metodología específica para el estudiantado sordo e hipoacúsico, de tal manera que las experiencias del colectivo docente que se fueron generando se tomaran como base y sustento de estas en cuanto a planes y programas adaptados a la comunidad sorda (ANEP-CES, 2017).

En uno de los prólogos del texto de Peluso (2020), De León Pereira refiere a la investigación realizada por el autor quien sostiene que “los sordos ya cuentan con su propio español, el español sordo.” (p. 14) Al respecto señala que hay que tener en cuenta que durante mucho tiempo las personas sordas se han sentido agobiados en cuanto al español, ya que sienten gran dificultad a la hora de tener que expresarse en forma escrita. Cuando escriben sienten que siempre se les está corrigiendo, a pesar de que algunos/as lo pueden hacer sin complicaciones; no obstante, como segunda lengua presenta dificultades al momento de escribir y hasta sienten vergüenza cuando no lo pueden hacer correctamente. Es por esto también que se retraen y no quieren escribir ni leer. Las personas sordas ya cuentan con su propio español, o sea, el español sordo.

Cabe mencionar que la Reformulación 2017 no trata la modificación de los contenidos del currículo, sino que propone un cambio en la metodología de trabajo docente para lo cual presenta cuatro pilares que la estructuran y que se abordan a continuación.

1.4.2. Los cuatro pilares de la Reformulación 2017.

Según lo señalado, las propuestas e innovaciones de la Reformulación 2017 se estructuran en base a cuatro pilares: Lenguas implicadas en el aula, Metodología de trabajo específica, Perfil del intérprete educacional y Evaluación.

1.4.2.1. Lenguas implicadas en el aula.

La Reformulación 2017 plantea la implementación de una nueva metodología que además contemple la educación bilingüe-bicultural, lo que hace pensar en la necesidad de atender la relación entre las dos lenguas: Lengua de Señas Uruguayas (LSU) y el español como segunda lengua. Está claro que la condición de las personas sordas lleva a que necesariamente tenga que aprender una segunda lengua, en el contexto de comunidad de oyentes. Para Comenio (citado en Camilloni, 2016), lo primero que hay que aprender es la lengua propia, indispensable para la comunicación en la vida cotidiana, luego aprender otras lenguas que puedan ser necesarias en el transcurso de la vida. En este caso se trata de aprender el español desde una lengua minoritaria, nativa de la comunidad sorda.

Robles (2012) expresa que:

Actualmente estamos viviendo un momento socio-histórico en el que, dotando de importancia el reconocimiento de la identidad y dependencia de los diversos colectivos, entre los que se encuentra el colectivo sordo, se valora la atención a la diversidad como un elemento esencial dentro del sistema educativo. Por ello, debemos conocer cuál es la verdadera concepción de diversidad de las escuelas, cuáles son los modelos que imperan en la misma y a qué situaciones se ven relegados los niños y niñas sordos (p. 77).

En lo que respecta al monolingüismo oral, muchos/as estaban aislados/as en el acceso al lenguaje lo que limitaba sus posibilidades de adquirir conocimiento o de participar del proceso enseñanza-aprendizaje, proceso que de hecho quedaba reservado a la comunidad oyente. Más adelante un nuevo enfoque, el bilingüe-bicultural contempló a esta colectividad sorda, que trataba de luchar “(...) contra las barreras de aprendizaje y la falta de participación de este alumnado (...)” (Robles, 2012, p. 77).

Para Echeita (2004):

Comprender esta dependencia de las personas con discapacidad de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que, cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza –a través de políticas precisas y coherentes–, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se “diluye” y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de “barreras” (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, etcétera), que dificultan el acceso, el aprendizaje o la participación, la discapacidad “reaparece” para mostrarnos el camino que nos queda por recorrer (p. 32).

La educación bilingüe y bicultural muestra que todo niño/niña nace predispuesto/a a incorporar una lengua natural, que autores como Peluso (2018) llaman también nativa. En este caso de personas con discapacidad auditiva, la lengua de señas es el más accesible ya que es

un lenguaje también visual, “(...) el habla no debe utilizarse con los niños sordos como primer vehículo para el aprendizaje, sino que debe potenciarse al máximo, a través de la lectura y de la escritura” (Robles, 2012, p. 77).

El documento de la Reformulación 2017 establece que:

(...) el bilingüismo de las personas sordas tiene sus particularidades que el docente deberá atender en el aula. El docente que trabaja con estudiantes sordos debe contribuir a desarrollar una reflexión consciente acerca de las peculiaridades de su lengua y fomentar una actitud bilingüe a través del estudio y uso de ambas lenguas (ANEP-CES, 2017, p. 8).

Es necesario rever las propuestas pedagógicas, el planteo didáctico y los tiempos pedagógicos que requiere una verdadera enseñanza de dos lenguas (ANEP-CES, 2017).

La lengua de señas consiste en parámetros que,

(...) son básicamente, a) la configuración de la mano (la forma que adopta la mano, por ejemplo, puño cerrado, palma abierta, etc.); b) el movimiento; c) la orientación de la mano (por ejemplo, palma arriba, palma abajo); d) la ubicación (el lugar en el espacio donde se realiza la seña); y e) los rasgos no manuales (Peluso, 2020, p. 52).

Los gestos, en consecuencia, quedan diferenciados de las señas, ya que acompañan la comunicación humana pero no son considerados elementos verbales; no están organizados como en el sistema verbal. A pesar de ello, se podría utilizar al decir que se habla en lengua de señas, teniendo en cuenta el sentido saussuriano de lo que significa el concepto de habla, con la particularidad de que no se habla en términos sonoros (Peluso, 2020).

La LS no se reduce solamente al léxico signado, va acompañado por expresión facial y dirección de la mirada como aspectos más relevantes, “(...) las negociaciones de significado que ocurren en las interacciones comunicativas con alumnos sordos también sufren las mismas influencias sociales que influyen en los intercambios lingüísticos de hablantes oyentes de una lengua oral” (Barbosa, 2015, p. 36).

Esto significa un conocimiento acerca de la lengua de señas y a la vez de la cultura de la población que se comunica con este lenguaje y que constituye una comunidad lingüística, la de las personas sordas.

La Reformulación 2017 señala que la particularidad se da en el sentido de que el español se utiliza especialmente para la comprensión de textos escritos, de ahí el énfasis del manejo de ambas lenguas. El español y la LSU tienen una particularidad que está dada por el efecto en la distribución funcional. Esto significa que la lengua oral está vinculado a funciones más formales, como la escritura; en cambio la lengua de señas se caracteriza por presentar prestigio encubierto, reducidas en funciones menos formales, esto es, interacciones cara a cara (Peluso, 2018).

Siguiendo este razonamiento para Schaeffer (2013):

(...) aprender una lengua nunca se limita a aprender una sintaxis: un enunciado (un acto de habla) siempre es un ensamblaje entre una sucesión sintáctica y una significación (los estados mentales que el enunciado expresa). No aprendemos primero un código que luego será interpretado; aprendemos, siempre en situaciones concretas, a crear un acuerdo siempre específico con otros (a propósito de esto o aquello), a través de la construcción progresiva de una interfaz (...), aprender una lengua equivale esencialmente a aprender no solo a manejar sino también a compartir esa interfaz, construida por una sintaxis finita (...) manteniendo todo lo demás constante, queda garantizado por un proceso de adaptación y asimilación dialógica (p. 88).

Se genera entonces, una ardua tarea con respecto a los contenidos que se propone en clase debido a que la LSU es un canal diferente para la enseñanza de estos, lo que además conlleva a tener que aprender la modalidad escrita, que es uno de los medios en los cuales se transmite. “(...) Es por esto relevante integrar a la currícula programática de todos los niveles horas de Idioma Español con metodología de segunda lengua y de LSU” (ANEP-CES, 2017, p. 10).

Dicho brevemente, se puede asegurar que la lengua de señas en las personas con discapacidad auditiva nace como respuesta a las necesidades de las personas sordas. Es una lengua que surgió de manera espontánea desde sus experiencias con su entorno visual. La lengua de señas tiene como carácter el de ser no universal “(...) (cada país incluso cada región tiene su propia Lengua de Signos) (...)” (Abadía, Aroca, Esteban y Ferrero, 2002, p. 16).

De este modo “(...) su estructuración en los mismos niveles lingüísticos que cualquier otra lengua oral (aunque con unas características propias que la diferencian) y su eficacia como instrumento válido para el desarrollo lingüístico, cognitivo y efectivo-emocional de la persona Sorda.” (p. 16)

En este contexto, en relación al carácter transversal del dominio lingüístico de los currículos, la Comisión de Políticas Lingüísticas del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y (ANEP, CODICEN (2006-2007) realiza una serie de recomendaciones referidas a la formación docente, a la vez que señala un conjunto de aspectos a tener en cuenta en el sentido de contribuir a dicha formación.

Entre estos aspectos, se menciona que:

A pesar de que se piense en el docente de determinados ámbitos educativos como enseñante fuertemente capacitado en una disciplina científica o técnica específica -y sin que este objetivo sea puesto en duda- es imprescindible que este reciba una formación de tipo pedagógico-didáctico que lo habilite para trabajar eficiente y creativamente con los niveles lingüísticos de su enseñanza y las direcciones de los aprendizajes lingüísticos de los alumnos. (...) todo docente deberá estar en condiciones de servir de soporte al desarrollo de las funciones y los conocimientos lingüísticos de sus estudiantes (p. 98).

Con respecto a lo antes citado, la Reformulación 2017 entiende que los/as docentes deben atender el uso del español en modalidad escrita como segunda lengua y que además contarán

con el Departamento de Planificación Interdisciplinaria (DPI) en las instancias de espacios de trabajo colectivo.

La Reformulación 2017 (ANEP-CES, 2017) al referirse a las lenguas implicadas en el aula presenta "(...) algunas sugerencias metodológicas generales para el abordaje de los textos en español escrito" Entre ellas se menciona: "Anticipar brevemente el texto que se va a trabajar, brindar información relevante que les permita acercarse al texto con una información previa que contribuya a la construcción del sentido." (p. 10)

Al respecto Alisedo (2004:21) afirma que:

muchas veces se piensa que el alumno va a cultivarse leyendo, y en realidad es lo contrario. El alumno puede leer porque es culto. Lo esencial para preparar al lector sordo es no dejarlo embarcarse solo en los libros de textos o manuales sin una preparación previa muy buena. Porque la lectura que se aprende a medias no permite descubrir cosas nuevas." (citado en ANEP-CES, 2017, p. 10)

Del mismo modo como sugerencias metodológicas la Reformulación 2017 establece: dar tiempo para una lectura individual del fragmento del texto; guiar a los estudiantes para que se apoyen en las palabras que conocen; consultar el diccionario, uso de glosarios y de recursos cuyos contenidos pueden ser en LSU o en español, etc.

Por lo tanto, las lenguas implicadas en el aula tienen una relación directa con la metodología de trabajo específica. Se trata de instancias donde el estudiantado tiene la posibilidad de acercarse más a la lectura poniendo énfasis en otros recursos. Estos recursos tienen que ver con las sugerencias metodológicas antes expuestas que apuntan hacia los textos escritos. En este sentido los/as estudiantes sordos/as necesitan de instancias que generalmente no son las mismas que las de los/as estudiantes oyentes, ya que estos vienen abordando el español escrito desde la niñez.

1.4.2.2. Metodología de trabajo específico.

La propuesta de una Metodología de trabajo específico para el estudiantado sordo comprende un conjunto de innovaciones y decisiones metodológicas donde el trabajo docente juega un papel fundamental, en particular en lo que a estrategias de enseñanza corresponde. A los efectos de situar el tema se mencionan algunas cuestiones generales relacionadas con la educación. Samaniego *et al.* (2019) considera necesario "(...) comprender el significado de la educación ya que es el vehículo que sirve para trasladar el conocimiento de un individuo a otro" (p. 520). El conocimiento y el papel que juega este es sin duda el que desarrolla estrategias educativas. El crecimiento de las sociedades son producto de esos conocimientos adquiridos y

que se generaron desde las propias necesidades de los miembros de esta. La creación de maneras didácticas de enseñanza llevó a que el conocimiento se pueda traspasar entre generaciones; esto a su vez en el proceso educativo ha producido cambios paradigmáticos. Estos paradigmas se formaron en espacios educativos los cuales como estrategias funcionales acompañan la trasposición del conocimiento adquirido. (Samaniego *et al.*, 2019)

En cuanto a la palabra educación, Renés Arellano (2018) dice que etimológicamente proviene de:

(...) *educare*, que significa alimentar o llenar de conocimientos, y *educere* que se corresponde con la capacidad del alumno de potenciar su aprendizaje; la enseñanza originaria del latín *insignare*, es decir, “señalar hacia”, “orientar hacia”, entiende que el docente, se convierte en este proceso en un guía, en orientador que puede conducir al alumnado hacia la sabiduría. (p. 48)

Es así que para orientar al estudiantado se hace necesario planear contenidos programáticos, definir lo que se enseña, los objetivos de aprendizaje, tener en cuenta el tiempo y la utilización del espacio según los materiales de apoyo y las comunicaciones dentro de la clase. (Leal, 2009) (citado en Carrillo y Barraza, 2015)

En este proceso las planificaciones son abiertas o modificables ya que deben contemplar el contexto social y económico de la sociedad, “(...) Dependiendo de las estructuras sociales, la enseñanza ha pasado de ser pasiva a transformarse en un proceso activo (...)” (Renés Arellano, 2018, p. 48)

Mas adelante la autora señala que:

(...) los comportamientos de enseñanza se convierten, por tanto, en un engranaje en el que están implicados los valores y actitudes del profesor, su manera de concebir la enseñanza, los conocimientos que se transmiten y el contexto social, educativo, y cultural en el que se desarrolla su labor educativa, es decir, responden a una manera de enseñar (Renés Arellano, 2018, p. 51).

Esta cita de Renés Arellano (2018) está en consonancia con la Reformulación 2017 para estudiantado sordo cuando propone: “(...) un abordaje diferente en la metodología de trabajo docente [y señala como] imprescindible un cambio radical, sobre todo en lo que supone al trabajo docente.” (ANEP-CES, 2017, p. 7).

Dicho cambio radical no significa romper con las estrategias vigentes, las que se siguen implementado desde cada contexto particular a los que los/as docentes se enfrentan en su tarea diaria. Ese cambio, tiene que ver con la incorporación de nuevas metodologías que son específicas para el trabajo con el estudiantado en cuestión.

En relación a la implementación de nuevas metodologías de trabajo, con el fin de facilitar estrategias docentes para la promoción de aprendizajes significativos, Díaz-Barriga y Hernández (1999) las desarrollan a partir de procesos cognitivos con la intención de promover

mejores procesos de aprendizajes. Las estrategias que mencionan se refieren a: estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos; estrategias para orientar la atención de los alumnos: estrategias para organizar la información que se ha de aprender; estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. (pp. 82-83)

La Reformulación 2017 establece que las estrategias vienen dadas mediante metodologías de trabajo específica; que no tienen relación con los contenidos programáticos sino con las nuevas formas de enseñar, nuevas formas de trabajo docente. (ANEP-CES, 2017)

Como ya fuera señalado la Reformulación 2017 no significa un cambio en los contenidos programáticos, sino que trata de proponer un trabajo colectivo desde el DPI; por lo tanto, es donde se planifican los proyectos en colectivo con las diferentes asignaturas.

Los proyectos colectivos apuntan a la organización de grupos o departamentos rotativos, de acuerdo a los proyectos que se realizan. Eso significa también la articulación de los contenidos de cada asignatura, por parte de cada docente, al proyecto en común, pensados como ejes temáticos. De igual modo, los abordajes metodológicos deben tener en cuenta la especificidad de cada grupo en el mismo nivel, quedando la duración de cada proyecto sujeto a las características particulares del grupo (ANEP-CES, 2017).

En el documento de la Reformulación 2017 se deja claro que estos espacios de coordinación, que tiene por objetivo crear materiales didácticos, son instancias obligatorias para todos/as los/as docentes que cuenten con estudiantado sordo debiendo cumplir cuatro horas semanales de trabajo colectivo siendo también obligatorio para los/as intérpretes trabajar conjuntamente con los/as docentes durante las dos últimas horas de dicha reunión. Es importante destacar que para estas coordinaciones semanales se tendrá el apoyo del Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO) y a su vez éste proporcionará formación permanente en cuanto al manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como una aproximación a la cultura Sorda. (ANEP-CES, 2017)

Por lo tanto, este espacio de trabajo con el colectivo docente es de planificación necesaria y que además aborden estrategias de acuerdo a cada grupo y sus características; para ello deberá tener en cuenta el canal mediante el cual se recibe la información. (ANEP-CES, 2017)

La LSU es un cambio en el canal de transmisión del mensaje, también se entiende que, “De los canales de acceso a la información que posee el individuo, la vista, con un 83%, es el sentido que brinda mayor información (Zankov, citado en Norbis 1971).” (ANEP-CES, 2017, p. 13)

De esta manera:

(...) Es fundamental que el estudiante sordo se acerque a la información y a la investigación, en tanto proceso de adquisición de conocimientos, a través de diversas fuentes. Salidas didácticas, relato y diálogo con testimonios orales, historias de vida personas de su propia comunidad y de otras comunidades, encuentro y procesos de integración de jóvenes estudiantes diversos; son metodologías necesarias en la promoción de actitudes educativas que despiertan curiosidad y permiten que el estudiante sea protagonista de la construcción del saber. (ANEP-CES, 2017, p. 13)

Acerca de la elaboración de materiales, Sancho (2001) se refiere a estos como “apoyos digitales”; en otras palabras, se genera un acervo de materiales que se elaboraron por docentes, generando recursos y propuestas didácticas de manera que puedan ser socializadas, compartidas entre instituciones nacionales o del exterior (ANEP-CES, 2017, p. 13).

Esto significa un espacio colectivo donde participan docentes e ILSU sin perder los objetivos ya que ello depende las tareas en el contexto áulico. Este espacio es clave en cuanto a coordinación sin la cual no se responde a los verdaderos lineamientos; por lo tanto, a los pilares básicos de la reformulación. Un espacio clave de coordinación, donde “(...) Es necesario un espíritu de trabajo colaborativo del colectivo docente (intérpretes y docentes).” (ANEP-CES, 2017, p. 14)

En uno de los prólogos del texto de Peluso (2020), De León Pereira reflexiona sobre la investigación realizada y destaca que los estudiantes oyentes tienen acceso a libros, a internet en su lengua, el español; y la posibilidad de leer diferentes textos de las asignaturas del curso,

(...) En cambio los estudiantes sordos, cuando estudian, tienen un intérprete español-LSU, pero no es escritura, dado que el texto que realiza el intérprete es evanescente. Los estudiantes sordos no tienen textos que permanezcan en su lengua, LSU, que puedan volver a leer, con los que pueda volver a repasar los contenidos a estudiar. Por eso es muy importante el tema de la textualidad diferida y los videos en LSU (...) (citado en Peluso, 2020, p. 13).

Asimismo, en el mismo prólogo de Peluso (2020), De León Pereira agrega que “(...) Los estudiantes miran un video en LSU, se les da tiempo para mirar y se les hace preguntas en esa lengua y después responden adecuadamente. Esta es la forma de enseñar la lengua que necesita basarse en la propia lengua” (p. 14).

Por último, el objetivo de este espacio de integración y coordinación tiene el cometido de reconocer las características culturales del estudiantado sordo y de esa manera acompañar y fortalecer estrategias que refieren al conocimiento de la comunidad donde están insertos. (ANEP-CES, 2017)

1.4.2.3. Perfil del Intérprete Educacional.

Desde la experiencia en el Liceo N° 32 y en el Liceo N° 35 de Montevideo, se estableció

una propuesta bilingüe; la oralidad y la escritura en Idioma Español, a la que se incorporó el LSU. Se destaca que el cuerpo docente no es hablante de LSU, por lo que es necesario la figura del/la ILSU.

Para el/la intérprete de LSU, en primer lugar, es necesario tener profundo conocimiento de ambas lenguas; en segundo lugar, contar con actitud flexible ante las prácticas en el aula y a las propias características del estudiantado sordo; y, por último, tener conocimiento del entorno cultural de la comunidad sorda y de la oyente (ANEP-CES, 2017).

Estos dos liceos de Montevideo deben contar con la figura del intérprete institucional, con una carga horaria de 15 horas semanales y a la vez coincidir con las horas del DPI. Las funciones o tareas de los/as intérpretes institucionales no son las mismas que la de los/as intérpretes educacionales. En este sentido los/as intérpretes institucionales están al servicio de la institución en instancias particulares. Es así que su participación tiene que ver como un nexo con el estudiantado sordo en instancias como: inscripciones, entrevistas con equipo multidisciplinario, en las comunicaciones fuera del aula, reuniones de profesores, períodos de exámenes, entrevistas con familiares sordos y ejercen la función de intérprete en el aula en caso de que no haya asistido el/la intérprete titular del grupo. También dentro de las funciones se destaca la de desarrollar materiales y recursos en lo que refiere a la textualidad en LSU, en los proyectos que requiera el cuerpo docente (ANEP-CES, 2017).

En cuanto a la función de los/as intérpretes Pérez y Tovar (2006) dicen que:

La función básica del intérprete escolar, como su nombre lo indica, es la de interpretar de la lengua oral a la lengua de señas y viceversa. Idealmente para Pardo (2000) en un documento institucional que recopila lo aprendido en una experiencia piloto, el intérprete debe respetar el contenido y la internacionalidad del productor del mensaje y encontrar de manera rápida y precisa la mejor forma de expresar el mensaje respetando la estructura de cada lengua. No debe dar explicaciones adicionales ni contestar preguntas ni tampoco modificar por adición u omisión el contenido del mensaje (...). (p. 107)

Al respecto, en una investigación realizada en una escuela venezolana con estudiantado sordo, hipoacúsico y oyente, se observaron las interacciones que se daban dentro de una clase mediada por intérprete. Los resultados obtenidos señalaron que:

a) los intérpretes, aun cuando sientan que están realizando un buen trabajo, deben trabajar constantemente en el refinamiento de sus habilidades de interpretación, apropiarse de la LSV con sus estructuras propias y adoptar más actitudes de interculturalidad; (b) que en un aula donde hay sordos, se evidencia una vez más la estructura básica de las interacciones en las aulas de la civilización occidental y (c) que la dirección de la interacción estaría mejor definida si la intérprete se ciñera más a este rol, dejando su papel de maestra de apoyo sólo para lo muy necesario. (Pérez y Tovar, 2006, p. 103)

Napier (2002), en el marco teórico de un estudio cuyo objetivo era describir el uso de estilos de intérpretes de lengua de señas australiana (Auslan) e inglés en el nivel universitario,

señala que “(...) El intérprete óptimo debe ser bilingüe y bicultural él mismo, de modo que cuente con las herramientas para comunicar el mensaje de la manera más adecuada a su público.” (Pérez y Tovar, 2006, p. 109)

Otras cuestiones que resultan del estudio de Lengua de Señas Venezolana (LSV) se refieren a que el hecho de que los/as docentes escriban en el pizarrón “(...) sirve como una herramienta para la intérprete, ya que le permite hacer referencias sobre el texto, a través de deícticos en aquellos casos en los que palabras o porciones más extensas del discurso no tengan aún seña(s) creada(s) (...)” (p.123). Del mismo modo, los/as intérpretes hacen interpretación libre, breve y menos compleja que las que hace el/la docente con la finalidad de que sea más accesible para el estudiantado.

Pérez y Tovar (2006, p. 37) entre sus conclusiones, señalan que “Tal como lo hacen ver los estudios de Napier (2002), el aula de sordos requiere de un maestro señante o, en su defecto, de un intérprete muy experimentado (...)”, con el cometido de que los/as estudiantes puedan participar con naturalidad al adquirir conocimientos y habilidades que son lo esperado por la comunidad y lo que ella espera de la institución.

1.4.2.4. Evaluación.

Las evaluaciones en la Reformulación 2017 para estudiantado sordo del ciclo básico y del bachillerato, se establecen en un espacio que sea significativo, con propuestas bilingüe, bicultural y que garantice ambas lenguas. Lo particular es reconocer la lengua natural como lengua de evaluación (ANEP-CES, 2017). Esta propuesta busca garantizar en las evaluaciones del estudiantado sordo, la presencia de ambas lenguas y agrega: “(...) es necesario también que el docente genere un espacio de evaluación significativa en la lengua natural de los estudiantes sordos.” (ANEP-CES, 2017, p. 15).

Para Schmitz y Keenan (2005) las evaluaciones escritas del estudiantado sordo fueron complejas debido al hecho de que se compararon éstas con las de los estudiantes oyentes; es así como los/as docentes deben tener en claro que dichas evaluaciones deben centrarse en los significados y no en los errores que refieren a la escritura del propio texto (citado en Fernández, Macchiavello y Saavedra, 2016).

La evaluación con los/as sordos/as en formato de escritura demostró dificultades, las personas sordas no son competentes en este ámbito. Al egresar muestran en su mayoría ser analfabetos o con nivel bajo en conocimiento de la lengua en cuanto a escritura “(...) así como

de la pragmática, la sintaxis y los elementos socioculturales de esta” (Lissi *et al.*, 2003, 2010; Massone, Buscaglia y Bogado, 2005, 2010) (p. 175). Por lo tanto:

(...) La base de estas dificultades no se encuentra en el déficit auditivo, sino que tiene relación con los escasos recursos comunicativos, lingüísticos, experienciales contextuales y sociales que tienen los estudiantes sordos dada la ausencia o retraso en la aparición de un sistema de comunicación (Gutierrez, 2012), lo que hace que encuentren muchas barreras para adquirir la L2 e interiorizar las convenciones de la lectura y la escritura (Pérez, 2002) (...). (citado en Fernández, Macchiavello y Saavedra, 2016, p. 175).

Con respecto a las evaluaciones el documento de la reformulación establece que: “Desde una perspectiva estrictamente lingüística es necesario generar un espacio de evaluación significativa en la lengua natural de los estudiantes sordos. Esta propuesta educativa bilingüe y bicultural busca garantizar la presencia de ambas lenguas en las instancias de evaluación” (ANEP-CES, 2017, p. 16).

La evaluación debe ser una instancia diferenciada entre el español y la LSU; de este modo es necesario que para la LSU el trabajo sea colectivo con la participación de los/as ILSU. Se debe obtener un registro imprescindible en formato visual, además de contar con una devolución registrada en LSU. Asimismo, se deberá repensar lo producido en su propia lengua, en sus discursos y debatir los significados de dicha comunicación y que pueden estar sugeridos, o sea no explicitados. Estas instancias ameritan la reflexión metalingüística acerca de su propia lengua. (ANEP-CES, 2017)

Se sugiere que:

Además, se podrá realizar una instancia complementaria en LSU a las evaluaciones escritas de los estudiantes sordos. Esta práctica constituye una evaluación complementaria pero no significa evaluar en LSU, sino que forma parte de la evaluación en su segunda lengua. Evaluar en LSU es hacerlo desde una consigna que no implique el uso de la escritura en español. Por su parte las evaluaciones escritas son corregidas desde la escritura, haciendo énfasis en las construcciones del español y reformulando con los estudiantes los textos escritos producidos (ANEP-CES, 2017, p. 16).

Vinculado a esto hay que destacar que el español se considera segunda lengua dentro del repertorio lingüístico del estudiantado sordo. Es por esto por lo que es necesario trabajar con vocabulario que se haya impartido en clase, así como textos y otros formatos que se conocieron en el transcurso. Estas evaluaciones pueden ser de acuerdo a cada una de las asignaturas o pueden ser en forma colectiva; se sugiere que no debería seguir el formato de evaluaciones tradicionales, sino con propuestas innovadoras generadas desde el DPI. (ANEP-CES, 2017).

Como dice Rodríguez (2020) “(...) La evaluación debe ser un proceso continuo (...) (p. 2)”, con instancias de reflexión desde el inicio y durante el recorrido.

A modo de síntesis, este capítulo expuso referencias teóricas sobre la educación inclusiva y aquellos aspectos relacionados con la discapacidad auditiva y la educación bilingüe y bicultural. Asimismo, presentó la Reformulación 2017 para el estudiantado sordo que surgió de la necesidad de atender el colectivo de las personas sordas, brindando posibilidades de acceder a la educación mediante la implementación de los cuatro pilares básicos cuyo eje transversal es la educación inclusiva.

Capítulo II: Marco Metodológico

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación: la selección del paradigma, el método, la selección del caso, la organización del trabajo, las técnicas e instrumentos de obtención de la información y la operacionalización de los conceptos.

2.1. Selección del paradigma de investigación

Esta tesis se enmarca en el paradigma cualitativo de corte interpretativo, por considerarse el más adecuado para describir y analizar algunas cuestiones principales de una situación particular, relativa a la educación inclusiva del estudiantado sordo e hipoacúsico en el bachillerato de un liceo público y las repercusiones a partir de la Reformulación 2017.

Como dice Pérez Serrano (1994), “La investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones con vista a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarlos a cabo” (p. 16).

En lo que respecta a la investigación cualitativa resulta de interés destacar que la misma cuenta con particularidades ya que no se trata de “(...) un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación” (Patton, 2002: 272) (Citado en Vasilachis, 2006, p. 24). Entre esas perspectivas se encuentran la teoría fundamentada, los estudios etnográficos, el análisis de discurso, los estudios de género, la investigación acción participativa y otros varios.

Siguiendo lo expuesto,

(...) “investigar es un proceso por el cual se intenta dar respuestas a problemas científicos mediante procedimientos sistemáticos, que incluyen la producción de información válida y confiable...”(Borsotti) "...Supone tomar decisiones acerca de cómo resolver el problema de investigación. Para ello el investigador debe ponderar y valorar diferentes caminos que le ofrecen las tradiciones científicas y los enfoques de reinvestigación desarrollados en cada campo del saber científico..." (Yuni; Urbano, 2003) (citado en Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013, pp. 111-112).

Acerca del paradigma interpretativo para Shuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), se debe reconocer las figuras de pensadores como Rickert, Dilthey y Weber, así como también “(...) a escuelas de pensamiento como fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cualitativa (...)” (p. 21). Son corrientes que se concentran en analizar los significados del accionar humano, así como también la vida en la sociedad. Por lo tanto, las técnicas utilizadas para la investigación son de carácter cualitativo.

La investigación no solo brinda explicaciones de las causas, también interpreta y trata de comprender la conducta humana en cuanto a significados e interacciones de aquellos sujetos que intervienen en el ámbito educativo. De esta manera, lo central es describir lo que es particular en los sujetos, en contraposición con la generalidad; una realidad “(...) múltiple, holística y dinámica.” (p. 21). Asimismo, la búsqueda de la objetividad con respecto a los significados, con criterios que evidencien intersubjetividad en el quehacer educativo. El énfasis es en la interpretación y comprensión de la realidad en el ámbito educacional a partir de los significados entre las personas involucradas; esto es, en sus creencias, lo que los motiva y aquello que no necesariamente es susceptible con respecto a la experimentación.

Según Taylor y Bogdan (1987, p. 20) la investigación cualitativa es aquella “(...) que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. De esta manera, la metodología está enfocada hacia los problemas y la búsqueda de las respuestas y específicamente en las ciencias sociales refieren a la manera en que se realizará la investigación.

Estos autores señalan que la investigación cualitativa presenta una serie de características entre las cuales mencionan que los/as investigadores/as: abordan un diseño de investigación flexible (es inductiva); ven el escenario y las personas en una perspectiva holística; son sensibles en el sentido de que la interacción con los informantes es de modo natural, no es un intercambio formal; el método cualitativo es humanista, esto es, se llega a conocer las personas y se experimenta lo que sienten en sus luchas en sociedad; es un arte, esto es, método sin refinar ni estandarizar.

2.2. Método de investigación. El estudio de caso

El método de investigación utilizado es el estudio de caso en el bachillerato de un liceo público de Montevideo cuyo objetivo principal consistió en analizar las repercusiones de la Reformulación 2017 para estudiantes sordos en términos de educación inclusiva.

De acuerdo a Stake (1999), los casos que refieren a educación y a servicios sociales, los constituyen mayoritariamente personas, así como también programas, ya que se asemejan y a la vez son únicos. Se pretende una comprensión en lo que tiene que ver con sus historias, que ellos/as mismas cuentan y que en realidad pasan a formar parte como actores en una realidad situada en tiempo y espacio. Esto lleva a que el enfoque esté dirigido hacia sus experiencias, con el interés particular de aprender sus objetivos o expectativas en cuanto a sus entornos en el diario vivir como en sus tareas o trabajo en un contexto determinado.

El estudio de caso puede abarcar una complejidad tan solo en un caso particular, con interés especial en sí mismo, en la búsqueda de detalles, en la interacción de contextos; se trata de estudiar su particularidad y complejidad con el fin de comprender sus movimientos en circunstancias especiales. (Stake, 1999)

Louis Smith (citado en Stake, 1999) define el caso como un “sistema acotado” en el sentido de que tiene más características de objeto que el de un proceso. “El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes.” (Stake, 1999, p.16)

El autor (1999) señala que el estudio de caso no es una investigación de muestras ni la comprensión de otros, sino que más bien se trata de comprender el caso escogido o predeterminado y además sugiere la elección de casos fáciles de abordar en donde la investigación tenga una buena respuesta y aceptación por parte de las personas informantes.

En esta búsqueda del caso único fue determinante el interés en una comunidad integrada por estudiantado con discapacidad auditiva de un programa que tiene como escenario la implementación de la Reformulación 2017 para estudiantes sordos en el bachillerato de un liceo del Consejo de Educación Secundaria (CES).

En base a esto, el estudio del caso se refirió a la particularización y no a la generalización. Se trató de analizar a fondo el contenido de la Reformulación 2017 y las implicaciones en el estudiantado sordo e hipoacúsico en el período 2017 a 2020. Como dice Stake (1999) se buscó recoger “(...) con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados” (p.21). Es así como, de ser necesario, en el transcurso de la investigación se pueden modificar o sustituir preguntas iniciales, lo que Parlett y Hamilton (1976) denominaron *enfoque progresivo*. (citado en Stake, 1999)

2.3. El caso de investigación

El caso de investigación seleccionado se enmarca dentro de las políticas públicas en educación inclusiva en los últimos quince años y abarcan a los colectivos minoritarios. En este caso se seleccionó la Reformulación 2017 para estudiantes sordos del bachillerato de los turnos diurno y nocturno del CES en el departamento de Montevideo.

El abordaje de la educación inclusiva puede ser variado y puede llegar a transformarse en un abanico de especificidades; esto llevó entonces a indagar un caso donde no contara con

investigación previa y a la vez perteneciera a un grupo minoritario vulnerable, donde al no verse reflejado con tiempo sus necesidades, en el derecho a la educación, pudieran tener consecuencias a tal grado de terminar siendo excluidos, cuando no marginados.

En este marco, para abordar el tema de la educación inclusiva, donde se la percibe desde diferentes puntos de vista o concepciones, se decidió trabajar con el colectivo de personas sordas. Si bien antes de la reformulación se venían haciendo adaptaciones para contemplar la especificidad de la sordera, aún quedaban instancias por concretar, que luego se trataron de resolver mediante la Reformulación 2017.

Si bien ya existían experiencias con este tipo de estudiantado, fue necesaria una revisión por parte de los/as actores ya sea desde el cuerpo docente o de la institución, en respuesta a la búsqueda de un proyecto que luego fue incorporado a la normativa del CES.

El colectivo de personas sordas no ha tenido anteriormente espacios para el acceso al conocimiento debido a su condición de vivir en una comunidad de oyentes, donde la educación, a partir de los programas no reflejaban una adecuación que atendieran la especificidad de la sordera. Con el paso del tiempo se acumularon experiencias y llegar a responder a las barreras que enfrenta esta comunidad y su cultura. Esto llevó a un trabajo que abarcara nuevas metodologías para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que van desde el bilingüismo y biculturalidad, los proyectos propuestos desde las coordinaciones en el Departamento de Planificación Interdisciplinaria (DPI), las nuevas formas de evaluar y los/as intérpretes como mediadores/as en la reformulación del mensaje.

La selección del caso se pensó directamente en la Reformulación 2017 para estudiantes sordos, en efecto, fue un proceso donde se manejaron todas aquellas instancias donde, desde la práctica profesional del profesorado, pudieran emerger ya sea desde la propia experiencia o desde el contexto donde se desarrolla la tarea, una situación, un problema a debatir, a resolver, a indagar o a investigar.

El proceso de esta experiencia con estudiantado sordo comienza en el año 1996 en los cursos de Ciclo Básico del Liceo N° 32, que luego se extiende en el año 1999 al Bachillerato del Liceo N° 35, al Liceo N°8 turno nocturno y a los Liceos N° 75 y N° 21 del interior del país.

La propuesta educativa del liceo donde se realizó el trabajo de campo se rige por el Reglamento del Plan 94 “Martha Averborg”, cuya evaluación y pasaje de grado está destinada a “(...) estudiantes adultos y/o jóvenes con condicionamientos laborales, socio-familiares, de salud, o con privación de libertad, modalidad Libre-Asistida” (p. 12). Asimismo, en el Artículo 4 del documento dice: “La inscripción se efectuará por asignatura y pudiendo el/la estudiante registrar la misma en dos orientaciones, opciones y/o niveles diferentes que deberán cursarse

en el mismo establecimiento (p. 13). (...) la hora-clase será de 30 minutos de duración.” (p. 16) (ANEP-CES, 2018)

Para esta tesis se decidió trabajar con un liceo público de Montevideo ya que cuenta con antecedentes de experiencia de educación inclusiva con estudiantado sordo desde el año 1999. Al igual que el liceo N° 32, también de Montevideo han sido los liceos que han llevado adelante un programa enmarcado en el paradigma de educación inclusiva y que se basa en un modelo de aprendizaje propio, ya que contempla una comunidad lingüística minoritaria. Hasta el momento y antes de la Reformulación 2017 el estudiantado sordo cursó el mismo plan, esto es con respecto a la currícula o a los contenidos programáticos, que estudiantes oyentes, con la diferencia de estar acompañados en el aula por los/as Intérpretes de Lengua de Señas Uruguayas (LSU).

Como dice la propia reformulación “Los nuevos discursos educativos vinculados a la inclusión no contemplan la especificidad que la sordera establece, sobre todo, en el ámbito educativo” (ANEP-CES, 2017, p. 1). Hasta la reformulación los programas eran adaptados, pero no garantizaba una metodología de trabajo que contemplara la especificidad de la sordera, desde el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO) se reclama una elaboración de propuestas específicas (ANEP-CES, 2017).

En la página oficial de ANEP-CES, se puede indagar acerca del tema en cuestión en: Resoluciones y Normativa; como subyacentes, las resoluciones, tratados y considerados, oficios, circulares y notas circulares. Es allí donde se encuentra la Reformulación 2017 para estudiantes sordos de ciclo básico y bachillerato, diurno y nocturno. A partir de esa reformulación se comenzó a indagar todo lo que estaba comprendido en la misma y el análisis de la Ley General de Educación 18.437 del año 2008.

2.4. El trabajo de campo

Para Taylor y Bogdan (1987) el trabajo de campo comprende tres etapas diferentes, la primera tiene que ver con la interacción social, la segunda con la obtención de los datos y la tercera con el registro de los datos.

1) Cuando se entra al campo se debe considerar una relación abierta con los informantes, interacción no ofensiva, esto es, no invasiva. *“Los observadores permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso del trabajo de campo, pero en especial durante los primeros días”* (...) “palpan la situación”, “avanzan lentamente” (...) (Geer, 1964) (citado en Taylor y Bogdan, 1987, p. 51)

Los autores señalan que, al inicio, la obtención de datos es secundaria en el sentido de que es más importante primero conocer bien el escenario y las personas con las cuales se va a actuar; presentar el motivo de la investigación y hacer entender a las personas que la información que se pueda recabar no será compartida con otras personas, una forma de afianzar la confidencialidad.

Puede suceder que los y las investigadores se sientan incómodos y en situación desconcertante, “(...) el trabajo de campo se caracteriza por sentimientos de duda en sí mismo, incertidumbre y frustración, confórtese pensando que *se sentirá más cómodo en el escenario a medida que el estudio progresa.*” (Shaffir, Stebbins y Turowetz, 1980) (citado en Taylor y Bogdan, 1987, pp. 52,53)

Al respecto los autores sugieren exponerse menos tiempo en el escenario y se limite el tiempo a recabar información para que sí sea un aporte significativo, útil, para poder recordar y registrar los datos y apreciaciones; “Las observaciones son útiles sólo en la medida en que pueden ser recordadas y registradas.” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 53)

2) A medida que se avanza con la investigación es posible un mayor acercamiento lo que permite “(...) hallar modos de ampliar sus conocimientos sobre el escenario y los informantes” (p. 66). Entonces, se pueden generar estrategias y tácticas tales como: a) manifestar cierto grado de ingenuidad, pero interesados; b) ubicarse en el lugar adecuado, en el momento oportuno (cambiar la rutina de encuentros); c) no es necesario que los y las informantes sepan realmente lo que queremos indagar, “Por lo general no es prudente que los informantes sepan qué es lo que queremos aprender o ver (...)”; lo que puede, por ejemplo, reducir la inhibición de las personas (p. 67).

3) Con respecto al registro de datos “(...) *los investigadores de campo formulan preguntas como para permitir que la gente hable sobre lo que tiene en mente y lo que la preocupa sin forzarla a responder a los intereses, preocupaciones o preconcepciones de los observadores*” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 69). Al comienzo pueden ser preguntas no directivas y sin juicio de valor, para que de esta manera los y las informantes respondan desde sus propias perspectivas. Se trata generar interés de nuestra parte hacia el/la informante, signos de simpatía, apoyo, alentar; luego de esto, ya se puede enfocar y centrar las preguntas en sentido más directo. Por lo tanto, se puede decir que es un proceso abierto, donde los datos fluyen a medida que se avanza.

Para Taylor y Bogdan (1987, p. 74) “(...) *la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas, detalladas*”. Son importante las notas que se puedan elaborar antes y después de contactar los/as informantes, así como encuentros casuales

y otras formas de recabar más información. Todo lo que se recaude en el campo es fuentes de datos tan importante como el resto.

2.4.1. La organización del trabajo de campo.

El trabajo de campo se organizó teniendo en cuenta las etapas sugeridas por Taylor y Bogdan (1987) y según las circunstancias que se fueron generando, particularmente por el período (postpandemia) en que el mismo se desarrolló: octubre y noviembre de 2021. En este sentido hay que destacar que el año 2021 comenzó con dificultades debido a que las clases presenciales fueron suspendidas y se trabajó desde la virtualidad en el período marzo-junio. Para el estudiantado sordo fue un período complejo en el sentido de que, las clases al no ser presenciales, trabajar desde la Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) del CES, no generó las mismas instancias de intercambio que en el aula compartida con estudiantes oyentes y el acompañamiento de los/as intérpretes. Esta plataforma de recursos está centralizada y organizada por el Plan Ceibal.

El primer paso consistió en visitar el centro educativo para tomar contacto con la dirección a los efectos de plantear el trabajo a realizar, el objetivo, las técnicas e instrumentos de la investigación, así como también señalar la relevancia de esta y los posibles aportes en relación a la educación inclusiva del estudiantado sordo.

Al principio, al equipo de dirección le tomó por sorpresa el hecho de que se estuviese haciendo una investigación referida a la Reformulación 2017 para estudiantes sordos. Por ello, se brindó más información sobre la importancia de esta y se hizo referencia a que se mantendría el anonimato para lo cual se firmó un formulario de confidencialidad, obteniéndose el consentimiento de la dirección. Más adelante se fue generando un ambiente de confianza y conversaciones con la dirección del liceo para coordinar acciones en la búsqueda de los/as entrevistados/as, las que se concretaron a pedido de la misma. Desde la dirección y desde la adscripción, trabajaron en la concreción de las entrevistas proporcionando horarios y docentes que estuviesen interesados/as en participar de la investigación.

Las entrevistas no se dieron de un día para el otro, sino que, hubo instancias previas en las cuales se hicieron acuerdos con la dirección para llegar a su realización. En primer lugar, la dirección se encargó de enviar información al cuerpo docente y a los/as intérpretes con el cometido de informar acerca de que en la institución se estaba llevando a cabo un trabajo de investigación que específicamente estaba enfocada hacia el estudiantado sordo. Es así, como

luego de varios días las entrevistas se fueron coordinando con los/as interesados/as en la propuesta.

2.4.2. Técnicas e instrumentos de investigación.

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para el relevamiento de la información fueron: a) la revisión documental y b) las entrevistas en profundidad.

a) La revisión documental refiere básicamente a la normativa vinculada a las leyes nacionales y al marco jurídico internacional, documentos relacionados con las políticas públicas en términos de educación inclusiva y discapacidad.

Con respecto a los documentos nacionales se examinaron la Ley General de Educación 18.437 (2008), la Ley de Señas Uruguayas 17.378 (2001), el Documento de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública ANEP-CODICEN de los años 2006-2007, las propuestas del Departamento de Planificación Interdisciplinaria (DPI), los materiales de trabajo realizados por el cuerpo docente de CERESO del CES y en particular la Reformulación 2017 para estudiantes sordos e hipoacúsicos (ANEP-CES).

En lo correspondiente al marco jurídico internacional se consideraron básicamente: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2006) y la Conferencia Internacional de Educación (CIE) de Ginebra en torno al tema "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro" (UNESCO, 2008).

b) Las entrevistas en profundidad tuvieron por objetivo indagar sobre las repercusiones de la Reformulación 2017, en los procesos educativos de la comunidad educativa, respondiendo a estas basándose en las conexiones que se establecieron durante el período 2017-2020.

Las entrevistas fueron realizadas a diferentes actores del contexto institucional de acuerdo a sus roles dentro del liceo; esto es, desde el cuerpo directivo que tiene la tarea de llevar adelante la gestión del centro, desde el lado de los/as docentes en el contexto áulico, desde los/as intérpretes de lengua de señas en su rol articulador en el proceso de las comunicaciones entre docentes y estudiantado; y, los/as estudiantes sordos/as que son el grupo objetivo, el colectivo a quien apuntan las políticas públicas en el intento de avanzar en su educación inclusiva.

Las personas entrevistadas fueron: dos de la dirección del liceo (DIR1, DIR2); dos docentes (D1, D2), dos Intérpretes de Lengua de Señas Uruguayas (ILSU1, ILSU2) y dos estudiantes (E1, E2).

Para la realización de las entrevistas se elaboraron pautas (Anexo 1) con preguntas de acuerdo al perfil del/la entrevistado/a las que inicialmente fueron diseñadas tomando en cuenta las principales categorías conceptuales: educación inclusiva, discapacidad auditiva, educación bilingüe y bicultural y, la Reformulación 2017 en sus cuatro pilares básicos: Lenguas implicadas en el aula, Metodología de trabajo específica, Perfil del intérprete educacional y Evaluación.

Luego, en el transcurso de la investigación y en el proceso del análisis las respuestas se fueron articulando con las categorías conceptuales lo que permitió alcanzar una idea más general y vincular con otros elementos subyacentes de la educación inclusiva, que no necesariamente están explicitados en la Reformulación 2017.

Durante el desarrollo de las entrevistas, si bien se pensó ir paso a paso como estaba establecido en las preguntas, hubo instancias en las que se dejó expresar a los/as entrevistados/as ya que podían aportar algunos datos que no se tuvieron en cuenta y que surgen en el momento, como cuando una cosa lleva a la otra; así como también preguntas que estuviesen contempladas en otras respuestas de acuerdo al ritmo en que se fueron dando, por lo tanto, puede que algunos temas quedaran enlazados, unificados o simplemente en una pregunta se dieron varias respuestas a la vez. En este sentido, también se pensó que un elemento a tratar también pudo abarcar respuestas diferentes, abriendo un abanico para comprender el caso en sí mismo y hacia respuestas en cuanto a los objetivos generales y específicos de este trabajo.

Una cuestión sorpresiva fue el hecho de que no se contara con la cantidad de estudiantado sordo como se pretendía, hubiese sido deseable poder entrevistar a más estudiantes sordos/as para lograr un abanico de realidades a partir de sus propias biografías. Es de suponer que el período postpandemia dejó en el camino parte del estudiantado en general y, a la vez implicaciones en cuanto a rezago o el abandonando, de los cuales el estudiantado sordo no escapa de esta situación.

Al principio se observó el espacio físico del lugar en donde se pensaba realizar las entrevistas para luego analizar el contexto en el que se generó el trabajo de campo. Sin embargo, las entrevistas se dieron en ambientes y contextos muy particulares: la entrevista a D1 se realizó en un pasillo del liceo que daba hacia el patio central, con poco movimiento de personas, lo que hizo más amena la entrevista y no había muchos ruidos de fondo. La entrevista

a D2, se llevó a cabo dentro del aula en un sitio espacioso donde la conversación fue más compleja en el sentido de ser un laboratorio compartido.

Con respecto a las entrevistas a los/as intérpretes, una fue en un salón con mucho ruido de fondo, propios de una institución con tráfico vehicular a su alrededor; la otra entrevista fue por zoom. Las entrevistas a los/as estudiantes sordos/as fueron en el aula en horas libres coordinadas con el/la intérprete y las entrevistas a DIR1 y DIR2 se realizaron en la sala de dirección. En todo momento se establecieron los protocolos de distanciamiento y uso del tapabocas como medidas sanitarias establecidas desde el Ministerio de Salud Pública.

Las entrevistas fueron grabadas lo que posteriormente facilitó la organización de estas.

Las condiciones de los audios sumado a los sonidos de fondo debido a factores ambientales en contexto institucional se dificultaron al desgrabar.

Una vez desgrabadas, en primer lugar, se buscó lograr un registro que fuese lo más provechoso posible en calidad de escucha, y una segunda etapa fue el pasaje de todas las entrevistas en formato de escritura. Luego se procedió a ordenar la información según el perfil de los/as entrevistados/as y las respuestas de acuerdo a las pautas de las entrevistas, escogiendo lo más relevante y que aportaba a la propuesta de investigación. Luego se agruparon las respuestas por temas, en base a las categorías conceptuales, para realizar el análisis y las explicaciones, en la búsqueda de un mejor entendimiento de lo generado desde la teoría a la práctica en el contexto del aula y de la institución. Por otro lado, la búsqueda de los aciertos y errores, las fortalezas y las debilidades de la propia Reformulación.

Más allá de todo, la cooperación, el deseo de colaborar en el trabajo por parte de las personas que fueron entrevistadas fue muy cómoda, amena, instancias de buen diálogo y de compartir experiencias que ayudaron a la obtención de información relevante para los objetivos propuestos.

2.5. Operacionalización de los conceptos

A los efectos de analizar las repercusiones de la Reformulación 2017 del estudiantado sordo e hipoacúsico, en el período 2017-2020, se seleccionaron como categorías conceptuales la educación inclusiva, la discapacidad auditiva y la educación bilingüe y bicultural. Estas categorías y los cuatro pilares básicos propuestos en el documento de la Reformulación 2017 son el sustento del problema de investigación y se encuentran desarrollados en el capítulo teórico.

En la categoría sobre educación inclusiva se abordaron aspectos relativos a las políticas públicas y a su conceptualización tanto en términos generales como aquellos relacionados más directamente con el estudiantado sordo.

En cuanto a la discapacidad auditiva se realizó un breve recorrido por el marco jurídico internacional relativo a la discapacidad en general y en particular se observaron aquellas acciones vinculadas a la discapacidad auditiva. Asimismo, se avanzó en definiciones y precisiones teóricas respecto a personas sordas y su lengua, entre otros aspectos.

La educación bilingüe y bicultural expone las principales perspectivas con las que se ha enfocado el tema, así como la concepción que subyace a la educación de las personas sordas, su relación con la lengua de señas y los tipos de bilingüismo.

Las categorías y los pilares se entrelazaron en el análisis de los datos surgidos en los testimonios y expresiones de las entrevistas realizadas a la dirección del liceo, docentes, intérpretes de lengua de señas y estudiantes. Hablar de normativa es hablar de documentación que refiere a leyes nacionales, acuerdos internacionales, que tienen relación con las políticas públicas en educación inclusiva, en este caso particular como la Reformulación 2017.

A continuación, el Gráfico 1 muestra el relacionamiento entre las categorías conceptuales, las categorías de análisis y sus dimensiones.

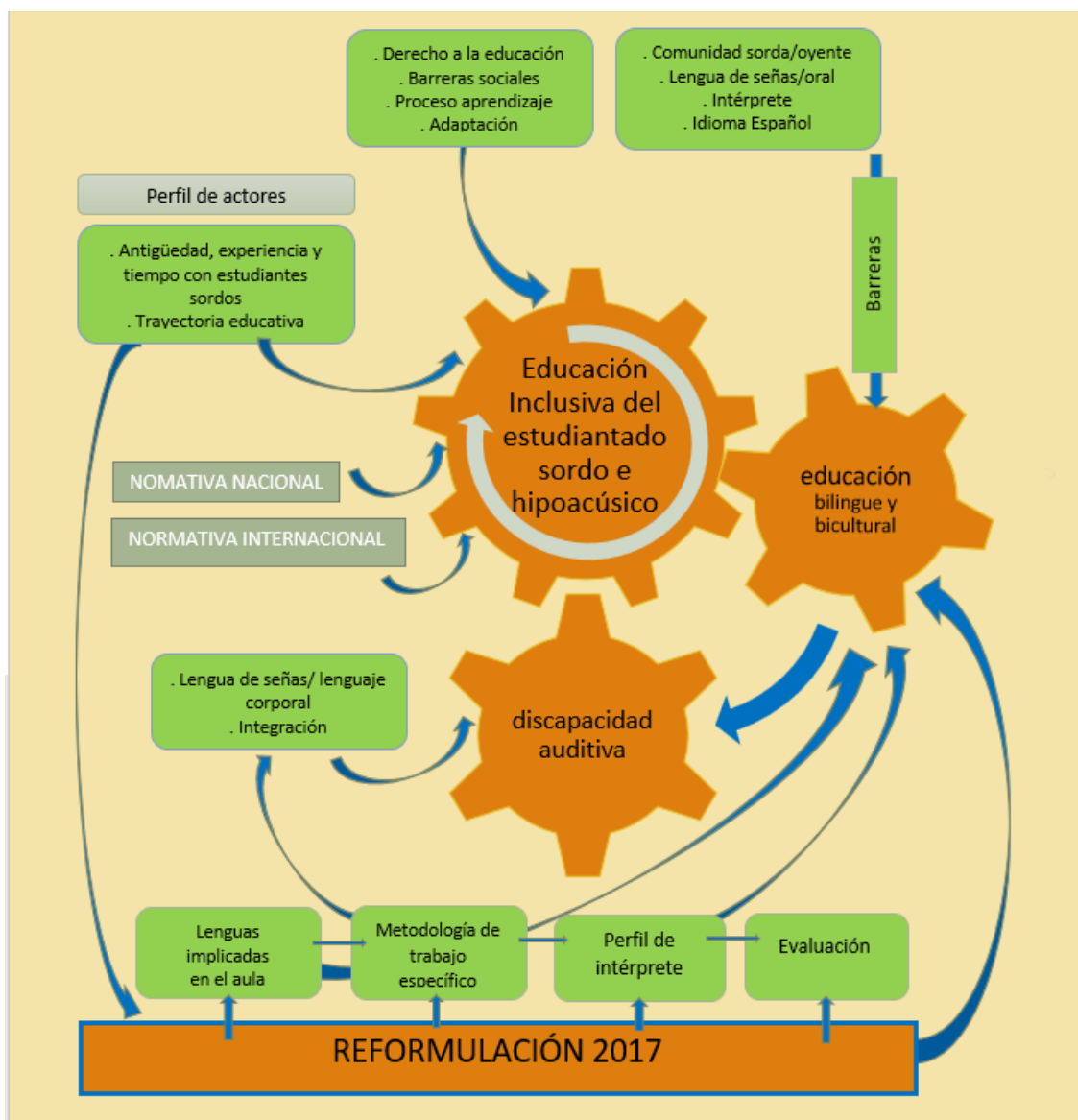


Gráfico 1 – Categorías conceptuales, categorías y dimensiones de análisis

Fuente: elaboración propia

En síntesis, el enfoque metodológico adoptado y las técnicas e instrumentos utilizados permitió recoger información valiosa que aporta a la comprensión entre la realidad y el discurso acerca de las repercusiones de la Reformulación 2017 en cuanto a una verdadera educación inclusiva, así como también si se implementa mediante el establecimiento de herramientas, métodos, estrategias acorde al contexto y a la especificidad de la sordera.

Capítulo III: Capítulo de Análisis

Este capítulo contiene el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. En primer término, se describen algunas características generales de las personas entrevistadas, esto es, docentes, intérpretes de lengua de señas, estudiantado y dirección. A continuación, se estableció como criterio trabajar con las categorías de análisis y los pilares de la Reformulación 2017.

3.1. Perfil de las personas entrevistadas

Previo a exponer los aportes de las entrevistas en relación a las repercusiones de la Reformulación 2017 para estudiantado sordo e hipoacúsico, se considera importante presentar una breve información relativa al perfil de las personas entrevistadas. A tales efectos las entrevistas comenzaron con algunas preguntas generales desde cada lugar o contexto a los/as actores institucionales. Las respuestas a estas preguntas son heterogéneas y se refieren principalmente a los antecedentes en términos de preparación, experiencia y tiempo de trabajo con estudiantado sordo en la institución donde se encuentran. Asimismo, se preguntó a los/as estudiantes respecto a su trayectoria educativa.

El conocer o entender los antecedentes se reflejó en el resultado de las respuestas, lo que contribuyó a valorar el contexto como, por ejemplo, el hecho de que el trabajo de campo se realizara en período postpandemia de COVID-19. Eso también se reflejó en la cantidad de estudiantado que asistió en ese período. Hay que tener en cuenta también que para las entrevistas y cumpliendo los protocolos sanitarios, era obligatorio el uso del tapabocas espacialmente en las instituciones educativas, lo que de alguna manera repercutió en la calidad de los audios.

Cabe señalar que las respuestas a estas preguntas generales presentaron cierta variación según el perfil de cada entrevistado/a.

Con respecto a la antigüedad y experiencia de trabajo con estudiantado sordo: D1 señala que lleva tres años trabajando en el liceo y se siente conforme y satisfecha; lo relaciona a factores como lo son el hecho de que no se siente tan demandada y que tiene pocos estudiantado sordo, el horario de trabajo es apropiado y sus relaciones institucionales son buenas.

Para D2 la experiencia se remonta a 10 años, pero tiene una mayor trayectoria ya que su experiencia se fue generando en otro liceo de Montevideo que tenía estudiantes sordos y que fueron los primeros de egresar de un bachillerato. A medida que se desarrolla la entrevista se

observó que se expresa utilizando señas en forma espontánea, debido a que las fue incorporando sobre la marcha en su trabajo de aula.

En el caso de DIR1 este es su primer año en el liceo, pero antes entre 2005-2008 trabajó en la Escuela España, Anexo del Liceo N° 35 donde asiste estudiantado sordo y en el año 2009 trabajó en la adscripción de la tarde. Para DIR2 el primer contacto con estudiantado sordo fue en el año 2018.

En lo que respecta a la procedencia del estudiantado sordo tanto DIR1 como DIR2 manifiestan tener poca información y dicen que vienen de diferentes lugares, del interior, de Montevideo, de los barrios, no lo saben. Esto es coincidente con lo que está mencionado en el documento de la reformulación:

(...) Es así que muchos estudiantes sordos asisten a los liceos céntricos N° 32 y N° 35 desde zonas muy alejadas a estas instituciones. Incluso no son pocos los estudiantes que viajan diariamente desde departamentos cercanos como Florida, Lavalleja y San José. (ANEP-CES, 2017, p. 17)

Las entrevistas a los/as Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya (ILSU) se centraron en su preparación para trabajar con estudiantado sordo considerando que la Reformulación 2017 establece específicamente que deben “Tener un profundo conocimiento de ambas lenguas”. (ANEP-CES, 2017, p. 15)

ILSU1 e ILSU2 se formaron en reconocidos centros que son de referencia dentro de la comunidad sorda, como lo son CINDE y ASUR. ILSU1 trabaja en la institución desde el año 2009 con algunos años de interrupción. Al hablar de la función específica que realiza expresa: “En realidad reformulamos el mensaje, en la carrera tienes Lingüística Aplicada, Metodología de la Interpretación y de la Traducción, todo dentro de la carrera de cinco años”.

ILSU2 hizo talleres dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UDELAR), así como en otras organizaciones. El Consejo de Educación Secundaria (CES) contaba con algunas capacitaciones que en tiempos de pandemia se vieron discontinuados. ILSU2 comenzó a trabajar con estudiantado sordo en el año 2019; desde entonces señala que en las aulas participan no más de dos o tres estudiantes sordos/as. Considera que el trabajar en aulas mixtas, le permitió observar que no todos/as los/as estudiantes sordos/as logran llegar al final de los cursos; esto significa que en el camino se enfrentan a barreras que los conducen a la deserción. De esta manera se indagaron las barreras con las cuales se enfrentó la comunidad sorda y si las mismas se lograron o no destrabar.

La información recabada a partir de las entrevistas a estudiantes sordos/as, al principio tienen que ver con sus antecedentes académicos, refieren a sus trayectorias educativas, dónde comenzaron y cómo pasaron a formar parte de la comunidad educativa del liceo.

E1 asistió al Liceo N°8 hasta tercer año que lo repitió por dos períodos; luego, se cambió al Liceo N° 32 donde logró aprobar la Educación Media Básica (EMB).

E2 proviene del Liceo N° 32, pasó un período sin estudiar y luego volvió a retomar. Expresa que, en el año 2020 siendo estudiante de bachillerato del liceo en cuestión fue difícil la continuidad debido a la etapa de emergencia sanitaria por la COVID-19; a pesar de ello pudo lograr realizar algunas asignaturas. En relación a su sordera, es el/la primer/a sordo/a de la familia y dice “teníamos dentro de la familia nuestras señas propias”. Luego tuvo que aprender la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) y también lo hicieron sus padres; su hermano es ILSU y en el ambiente intrafamiliar se comunican mediante la Lengua de Señas Uruguaya (LSU). Contar dentro de la familia con sus propias señas está manifestando lo que De León Pereira en el prólogo del texto de Peluso (2020) se refiere como “(...) el español sordo”. (p. 14)

3.2. Educación inclusiva

El tema de la educación inclusiva viene dado en este caso por atender una minoría vulnerable, la del estudiantado sordo en el derecho a la educación, específicamente en Educación Media Básica (EMB) y Educación Media Superior (EMS) del CES. En este sentido se abordaron aquellos aspectos relacionados con los vínculos del estudiantado sordo con la institución; se tuvieron en cuenta las relaciones comunicacionales entre los diferentes actores. Estos vínculos tienen que ver con los/as estudiantes sordos/as en el contexto del aula, con los/as docentes, los/as intérpretes y con sus pares, así como también el observar la búsqueda de una verdadera educación inclusiva focalizada desde la implementación de una reformulación que pretende desde sus nuevas estrategias una educación bilingüe y bicultural.

Acerca de cómo se siente trabajando con los/as estudiantes sordos/as D1 dice que, aprendió todo sobre la marcha, “porque yo no sabía nada” (...) “no tengo ningún problema con los sordos”. De acuerdo a lo manifestado, no queda claro si en realidad no se siente afectada por el hecho de contar con estudiantado sordo en el aula, o si no se siente afectada en el sentido de tener que recurrir a nuevas metodologías de trabajo, como lo establece la reformulación. ¿Hay acaso una confusión entre lo que se entiende la inclusión con respecto a integración? Blanco (2006) se refiere a que “(...) se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos”. (p. 6)

DIR1 también comenta acerca de la situación que se genera al momento en que el/la docente comienza el primer contacto con el estudiantado sordo, “(...) Hay casos en que cuando empieza las clases, cuando se les pide los datos en una hoja, los sordos no entendieron y ahí se dan cuenta los docentes que tienen alumnos sordos”.

Es diferente para D2 la manera de entender la educación inclusiva. En este sentido dice que “(...) después me daba cuenta de que le daba más clases a ellos que a los oyentes, les prestaba más atención a que ellos me entendieran”. Con esto demuestra interés y de alguna manera es lo que entiende por educación inclusiva y el afán de comunicarse lleva a buscar sus propias metodologías en cuanto al tiempo que dedica a estudiantes oyentes y a estudiantes sordos/as.

D2 expresa que:

El tema de la inclusión no es tan inclusiva, porque hay problemas al momento de las dudas, hay que tener mucha personalidad y no se animan a preguntar, entonces hay que buscar la manera de que en realidad se sientan cómodos.

Lo señalado en el testimonio muestra las barreras sociales que sufre el estudiantado sordo en el intercambio con oyentes (Barbosa, 2015) y también cuando se sienten agobiados con el español. (De León Pereira, 2020) (citado en prólogo de texto de Peluso, 2020)

Otras cuestiones que D2 resalta es lo difícil que resulta cuando hay desfase en la asistencia a clases, eso es mucho más complejo y difícil de resolver, porque se pierde el hilo de la unidad temática y eso tiene como consecuencia que deserten del sistema educativo.

Los testimonios del cuerpo directivo respecto a este tema de la educación inclusiva pasan por aspectos relativos a la asistencia y de la presencia de intérpretes en los cursos. De hecho, presentan pocas evidencias en cuanto a las barreras que el estudiantado sordo tiene que enfrentar, así como a la comprensión de su significado.

DIR1 manifiesta que cuando los/as estudiantes sordos/as llegan a la institución “(...) tratamos de no perder nunca más el contacto”, para tratar de apoyarlo/a para que termine el bachillerato, porque “(...) sabemos que no es la mayoría de la gente que llega”. Agrega que en cuarto año (primero de bachillerato de EMS) “(...) si no hay intérprete no hay clases para nadie, pero en quinto y sexto si no hay intérprete hay clases para los oyentes y para los sordos no”.

Las opiniones de los/as estudiantes entrevistados/as, respecto a este tema de la educación inclusiva, muestran un mayor entendimiento que se refleja en sus respuestas.

E1 menciona que el tema de la inclusión pasa por como los/as docentes adaptan las clases con el estudiantado sordo. Dice: “Algunos saben trabajar con sordos y las clases son muy

buenas, pero cuando no tienen experiencia es más difícil para manejarse y como de a poco van mejorando, obviamente no es igual para nosotros que para los oyentes”.

De igual modo, con los/as compañeros/as no tienen problemas, “se ayudan y cuando no tienen los apuntes se mandan fotos por medio del teléfono”. E1 no siente que el grupo lo margine, “ (...) yo les hablo en señas o mandamos mensajes, o textos cortos. Ellos buscan la manera de poder comunicarse conmigo”.

E2 dice: “Me genera mucho esfuerzo en poder entender cuando hay palabras que no conozco, a veces el tema de la adaptación es un gran problema”. Sin embargo, también señala que no tiene mayores problemas en tanto siente que puede participar en los grupos del resto de compañeros/as oyentes.

En síntesis, el abordaje de la educación inclusiva desde las palabras de los/as entrevistados/as arrojó como resultado diferentes posturas.

Algunos/as manifestaron no tener problema en trabajar con estudiantado sordo, pero desconocen la problemática y la complejidad mientras otros/as marcaron que hay ciertas barreras que se pueden derribar dependiendo del posicionamiento del/a docente ante el grupo. Asimismo, el hecho de equilibrar una clase entre estudiantes oyentes y sordos/as en el sentido de los tiempos, para D2 es un tema de velocidad, esto es, más tiempo o menos tiempo. No todos/as pueden responder en el momento preciso porque justamente el tema del agobio ante el español siempre está presente.

En los testimonios del estudiantado se observa que, por un lado, encuentran que algunos/as docentes se manejan mejor debido a sus experiencias; pero por otro, expresan que sienten un gran esfuerzo para entender. En este entorno entra en cuestión el tema de la adaptación que no deja claro si es a la institución, a los/as demás estudiantes o a la complejidad de manejar dos lenguas.

3.3. Discapacidad auditiva

Lo antes expuesto lleva a examinar, a través de los testimonios, la manera en que es percibida la educación inclusiva de las personas con discapacidad auditiva.

De acuerdo a lo señalado en el marco teórico, y teniendo en cuenta el derecho a la educación, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) quedó establecido en su Art. 24, inciso 3, el compromiso de facilitar el acceso al aprendizaje de la lengua de señas y promover la identidad lingüística de las personas con discapacidad auditiva (UN, 2006). Al respecto DIR1 manifiesta: “Algunos no saben lenguaje de señas, y

vienen con lenguaje de señas inventada intrafamiliar, pero quieren aprender (...)”. En este sentido E1 señala que no es suficiente lo que pueden aprender afuera del liceo porque “Afuera del liceo uno tiene sus técnicas personales, pero afuera no recibo lo mismo (...) aprendí cosas que no tenía ni idea”. Lo que E1 señala es que en el liceo adquiere contenidos que son parte de la currícula y se dan mejores condiciones para avanzar en la lengua de señas.

Noguera, Pérez y Zaldívar (2005) hacen mención a que las personas sordas no logran el mismo proceso de la información lingüística como el de los oyentes. DIR1 dice: “Porque con el afán de comunicarse crean una lengua y en realidad los otros no la entienden. Por acá mucha paciencia, de las intérpretes y de las docentes (...)”. E2 explica, desde su perspectiva de persona sorda, que se da así “(...) porque los oyentes tienen una forma de procesar las cosas desde otro lugar, con otros tiempos”.

La pérdida de la audición conlleva a consecuencias como señala DIR1, “Nosotros hemos recibido estudiantes que no saben lenguaje de señas, estudiantes que están con múltiples dificultades (...) han pasado tres años y a veces 5 o 6, pero terminan pudiéndose comunicar”. Asimismo, DIR1 dice: “Por eso en 4º año, se incorporó como asignatura la Lengua de Señas curricular e Idioma Español, creo que últimamente ha cambiado (...) Es un tema complicado, para integrarse a la sociedad uruguaya, sino quedan como aislados, es la segunda lengua”. Cabe señalar que, al momento de las entrevistas, lo que refiere DIR1 respecto a más horas de Idioma Español y de LSU ya no existen en el marco curricular.

Acerca de las formas y los accesos a las comunicaciones E2 expresa: “Tenía problemas de comunicación y me fui al liceo 32 (...)”. No explicita las razones, pero en sus antecedentes comentó que también había cursado en el liceo N° 8 de Montevideo, por lo que se deduce que el problema estaría dado en el contexto donde se estaba formando anteriormente. Por otra parte, D1 acerca de uno de sus estudiantes sordos/as dice: “(...) se apoyan muchísimo, (...) los compañeros se comunican perfectamente”. Asimismo, ILSU1 considera que “(...) el problema es que viven en medio de una cultura de oyentes. Sí, está bien la Lengua de Señas como herramienta necesaria, como forma de comunicación (...) sirve como complemento.”

Con respecto a la vida social y la integración de las personas sordas ILSU2 señala: “Lo que falta es hacer una buena integración de los chicos sordos, es como que el hecho de tener el intérprete eso ya está (...)”. Se observan algunas diferencias en cuanto a la integración o a la adecuación en la vida social; mientras E1 tuvo que cambiar el liceo donde asistía a clase, para D1 no se generan instancias en sus clases en las cuales se produzcan problemas de integración. ILSU1 resalta el desfase cultural, la relevancia de aprender Lengua de Señas que, no solo incide en las comunicaciones, sino que es un complemento para la vida en sociedad. A pesar de que

para E1 el apoyo y la comunicación es adecuada, menciona que aún no lo es del todo “(...) los compañeros nos ayudan, ellos buscan la forma de comunicarse conmigo, pero no me siento incluido 100%”. Como expresa Angulo (2018) las barreras sociales y culturales aún están presentes.

El hecho de estar en un aula mixta con personas oyentes y personas con discapacidad auditiva no garantiza una igualdad de condiciones, al respecto E2 dice: “(...) el profesor enseña a todos por igual, es como una forma automática de enseñar.” Enseñar de forma automática estaría significando estar en un aula común, un aula con estudiantes oyentes; es por esto por lo que D1 expresa: “Ventajas no tiene, están en igualdad de condiciones.”

Con respecto a la gestualidad, en el acompañamiento, en la transmisión del mensaje D1 dice: “Lo que pasa que ellos tienen facilidad para poder interpretar mis gestos, aunque yo no sepa nada, pero ellos me entienden.” De igual forma D2 manifiesta que “(...) parte de la información la transmitía a partir de gestos, y ahí vi que ellos entendían más.” Hoover y Marín (2012) sostienen que para disminuir la distancia entre personas oyentes y personas sordas la comunicación puede darse también mediante lenguaje corporal.

El estudiantado con discapacidad auditiva requiere de una educación bilingüe y bicultural que le permita interactuar socialmente en igualdad de condiciones que las personas oyentes; como lo expresa Muñoz *et al.* (2010), una interacción debe permitir la eliminación de las barreras que impiden la plena participación de las personas sordas; dejar de percibir las como personas discapacitadas, y promover una mirada hacia personas que están amparadas en un marco de derecho.

3.4. Educación bilingüe y bicultural⁸

La educación bilingüe y bicultural refiere a que las personas sordas tienen la posibilidad de adquirir la lengua de signos de la comunidad sorda y la lengua oral de la comunidad oyente, lo que le posibilita participar de dos comunidades lingüísticas. El/la estudiante llega siendo hablante de su lengua primaria y se encuentra con el desafío de tener que incorporar a su repertorio el Idioma Español, su segunda lengua; no obstante, no todos llegan a comunicarse fluidamente con la lengua de señas “(...) Por este motivo es necesario que la institución educativa brinde al estudiante sordo la enseñanza de ambas lenguas de forma diferenciada”. (ANEP-CES, 2017. p. 4)

⁸ Se comienza a implementar en Uruguay a partir del año 1987.

En relación a la implementación del bilingüismo y la biculturalidad en el escenario del aula o de la institución,

ILSU1 dice:

Lo primero que surge es un choque entre dos culturas, la sorda y la de oyentes. Algo que los caracteriza es que son muy directos, a los docentes les cuesta mucho entenderlos, por lo tanto, siempre recurren al intérprete, lo que les pase.

D1 considera que para el estudiantado sordo el bilingüismo no es un problema porque no solo tienen el/la intérprete, sino “(...) que ellos tienen facilidad para poder interpretar mis gestos, aunque yo no sepa nada, pero ellos me entienden”. En este caso, es interesante observar que en lugar de que el/la docente intente entender al estudiantado sordo son las personas sordas que hacen el esfuerzo. Si bien lo gestual es parte de la comunicación, puede entenderse que con el afán de llegar a los/as estudiantes el/la docente trata de comunicarse de alguna manera para ser entendido/a; eso no significa que lo pueda lograr, puede deberse a que en la espontaneidad surge esa forma de reacción o de tratar de comunicar la idea. Es en esta instancia que se puede generar el desconocimiento del papel de los/as intérpretes que en realidad son los/as facilitadores de que el mensaje llegue con claridad.

D2 entiende que la “Biculturalidad en el mundo de los sordos es muy cerrada, tratas de armarlo, de comunicarte, establecen cierta distancia, no hay reciprocidad (...) no debería ser una barrera”. Este comentario permite recordar lo señalado en la fundamentación de la reformulación en relación a que durante más de veinte años se estuvo trabajando para lograr romper las barreras comunicacionales y culturales para llegar a una propuesta que contemplara la inquietud que expresa el/la docente.

Otro aspecto para señalar es cuando D2 dice: “En mi especialidad el vocabulario es muy complejo, se podría decir que hay dos ramas, una lingüística y otra que usa matemática, se resuelven ejercicios usando las matemáticas (...) pero las bases para ellos son débiles”. Además, expresa que, para que la educación sea efectivamente bilingüe y bicultural es: “(...) más Idioma Español, jamás le pueden sacar el Idioma Español, siempre tiene que estar presente (...) sin ello es como tener un vacío”.

D2 se está refiriendo a la complejidad que resulta el poder resolver un ejercicio de su asignatura que utiliza números, letras y signos; que a la vez el estudiantado sordo debe comprender en cuanto a los significados, como es el caso de una ecuación, cuando recién está incorporando el español. Como puede apreciarse el testimonio revela que es necesario comprender la complejidad del contexto en un liceo con estudiantado sordo, la dificultad radica

en un mundo, un contexto plagado de barreras y que aún queda camino por recorrer (Echeita, 2004).

Acerca de la relación con las familias del estudiantado sordo D1 manifiesta que no tiene ninguna conexión y que tampoco conoce que alguno/a sea acompañado por esta. Similar situación es la que expresa D2 cuando dice: “(...) no tenemos relación con la familia ni con organización de sordos”. Se evidencia así que no hay acercamiento a la cultura propia del estudiantado en cuestión.

D2 también desconoce si hay o no cursos con programas para trabajar con estudiantado sordo y que, si los hay, no se enteró. El testimonio revela la existencia de barreras que van más allá de la tarea docente, barreras que tienen que ver también con las comunicaciones, las de la búsqueda, la de las indagaciones en todo aquello que permiten estar al tanto de nuevas técnicas y que son cometido del Centro de Recurso para Estudiantes Sordos (CERESO).

En relación al tipo de estudiantado que ingresa a la institución DIR1 dice:

Nosotros hemos recibido estudiantes que no saben lenguaje de señas, estudiantes que están con múltiples dificultades (...) han pasado tres años y a veces 5 o 6 pero terminan pudiéndose comunicar. Algunos no saben lenguaje de señas y vienen con lenguaje de señas inventada intrafamiliar, pero que quieren aprender LSU; porque con el afán de comunicarse crean una lengua y en realidad los otros no la entienden. Por acá mucha paciencia, de las intérpretes y de las docentes especialmente si se les explica bien, se logra.

De lo dicho se desprende que algunos/as estudiantes ingresan sin saber LSU, a pesar de esta situación, el hecho de asistir a un liceo donde se implementó la reformulación adquiere la lengua de señas y logran comunicarse.

Acerca de la importancia del español en un proyecto bilingüe ILSU1 dice:

Lo que falta en este momento para que en realidad sea bilingüe es más Idioma Español, jamás le pueden sacar el Idioma Español, siempre tiene que estar presente, eso es como tener un vacío, por ejemplo, cuando surgió la reformulación se crearon cuatro horas de Idioma Español, pero CERESO lo sacó. Ahora los docentes con alumnos sordos no tienen coordinación como la tenían con el DPI.

Con respecto a las personas sordas, La Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP-CODICEN-MEC (2008) sostiene que se encuentran en:

(...) complejo proceso conflictivo, como miembros de una sociedad potencialmente bilingüe y bicultural. Su LS es la primera lengua en la que, en virtud de la adquisición espontánea, obtiene un funcionamiento lingüístico natural; mientras el Idioma Español, aprendido mediante entrenamientos arduos y artificiales, los completa en términos de “segunda lengua” rudimentaria internalizada en la mayoría de los casos.”(ANEP-CES, 2017, p. 6)

Lo que se genera a partir de lo antes expuesto es que, en este proceso complejo en la búsqueda de una educación bilingüe y bicultural, quitar del marco curricular el Idioma Español

como segunda lengua, que es la que les permite a las personas sordas adquirir conocimiento y comunicación con el mundo de los oyentes; inevitablemente produce un retroceso.

En cuanto a si el sistema brinda una educación bicultural ILSU1 expresa:

No, porque los videos de CERESO no son de suficiente ayuda. Por ejemplo, para muchas asignaturas no hay nada de material. Hay un discurso falaz de que todo tiene que ser en LS, pero en realidad, siempre se usó como complemento. Pero cuando salgan al mundo real se van a enfrentar al Idioma Español, ya sea como base para ir a la farmacia, al supermercado.

Si bien ILSU1 entiende la relevancia de la LS también advierte que en un mundo de oyentes las personas sordas se tienen que manejar con el español. Asimismo, menciona que el problema viene dado por el medio cultural diferente en que viven, la LS ayuda como herramienta para adquirir conocimiento en contexto de instituciones educativas, pero por ahora señala que lo ve como complemento.

En relación a su trayectoria como estudiante E1 considera que se está esforzando para lograr pasar de año y que el apoyo de la familia es importante, no obstante, considera que sus padres no pueden ayudarlo mucho porque saben lo básico en LSU y señala que para que los demás entiendan la cultura sorda: “Lo primero sería aprender lenguaje de señas, estar en actividades que son para sordos también”. Agrega que con el español le va bien, pero que cuando escribe lo puede hacer mejor que cuando habla, “hablar se complica”.

Por su parte E2 dice que:

(...) entender la cultura oyente es como ser o pertenecer a otro país, de otro mundo; porque los oyentes tienen una forma de procesar las cosas desde otro lugar, con otros tiempos. Los docentes deberían pensar que los sordos somos como extranjeros, en un extranjero no de otro país sino de otro mundo. La institución y los docentes se tienen que adaptar a los sordos, por ejemplo, en los materiales. Un ejemplo, el profesor enseña a todos por igual, es como una forma automática de enseñar.

Lo que menciona E2 cuando se refiere a sentirse de otro país o de otro mundo está significando todo lo que tiene que ver con las barreras y las distancias a las que están sometidos, en lo social, cultural y educativas; asimismo, coincide con D2 cuando hace referencia a los tiempos que llevan procesar el mensaje.

Acerca de la relación que tiene la institución con las familias del estudiantado sordo, o con la comunidad sorda ILSU2 dice: “Acá ya son adultos y no tenemos comunicación con las familias, solo hay algunas instancias que son, por ejemplo, entrevista con dirección u otra y ahí sí tenemos comunicación para ese momento porque puede haber familiares sordos”. Agrega, además,

Lo que falta es hacer una buena integración de los chicos sordos, es como que el hecho de tener el intérprete eso ya está, hay buena voluntad, pero faltan cosas, preparar al docente para lo que realmente va a enfrentar. La reformulación está muy bien pero no está bien aplicada.

De acuerdo a lo anteriormente dicho por ILSU2 las instancias de comunicación con las familias de estudiantado sordo son las entrevistas con la dirección o en caso de familiares sordos que asisten a alguna instancia en la institución. Uno de los problemas entonces radica en la integración y en la preparación hacia el cuerpo docente. En este sentido, ILSU2 coincide con los lineamientos planteados en la reformulación respecto a que el cuerpo docente debe incorporar nuevas metodologías de trabajo, a pesar de que reconoce que lo que se viene implementado le genera dudas y reconoce fallas.

3.5. Reformulación 2017 para estudiantado sordo⁹

En este apartado se desarrollan aquellas cuestiones consideradas relevantes, relacionadas a la Reformulación 2017 en el período 2017-2020, que resultaron de las entrevistas realizadas. En primer lugar, se exponen algunas respuestas relacionadas con el contexto en términos de la implementación en general, la formación docente, los espacios de coordinación y los cambios en la currícula. En segundo lugar, se abordan los 4 pilares básicos de la reformulación que son el sustento de esta. Los resultados arrojaron diferentes posiciones e información diversa según se observa a través de las respuestas obtenidas.

3.5.1. El contexto de la Reformulación 2017.

En primera instancia interesó preguntar a la dirección del liceo acerca del proceso de implementación de la Reformulación 2017.

Al respecto DIR2 manifiesta lo siguiente:

(...) bueno en realidad hay una cosa que también es muy importante, en el sentido más allá de lo que dicen, la Reformulación del año 2017, con respecto al estudiantado sordo del nocturno es bastante particular, y los planes del nocturno son bastante particulares en sí, están un poco por fuera del común. Al integrar el estudiante sordo, hay planes del nocturno que son diferentes (...) y las realidades son distintas a las del estudiantado del diurno; ya que es un plan extra-edad, es diferente, por lo tanto, los estudiantes sordos que vienen son mayores de 18 años o más. Ahí es diferente, también el horario del docente, la hora de clase es distinta, no se implementa todo lo que está en la reformulación. (...) El Plan 94 “Martha Averborg” está incluido, pero lo que se

⁹ Corresponde señalar que la Reformulación 2017 cuenta con nuevos anexos que se implementaron a partir del año 2021 por lo que las entrevistas podrían estar presentando algunas diferencias con respecto al contexto en que abarca este trabajo, o sea, el período 2017-2020 ya que el trabajo de campo se realizó en los meses de octubre y noviembre de 2021.

hace, sobre todo, lo que yo tengo entendido es que cada docente que trabaja con un estudiante sordo hace como una especie de adecuación, para lo que son las pruebas, etcétera.

A través de este testimonio se advierte que DIR2 manifiesta la situación en que se encuentra la institución frente a la Reformulación 2017. Las situaciones particulares del liceo tienen que ver con el turno en que se desarrollan las actividades y por otro lado el Plan 94 “Martha Averborg” que también funciona en esa institución educativa. Por lo tanto, lo que repercute en la implementación de la Reformulación 2017 son esas particularidades en la modalidad para el estudiantado, que se diferencia de las demás instituciones educativas en cuanto a planes y que no solo tienen que ver con el turno. Para este liceo en particular, el turno nocturno se vincula directamente con el Plan 94, esto es, extra-edad, con condicionamientos laborales, sociofamiliares, etc.

Las entrevistas al cuerpo directivo dejaron entrever que no siempre tienen claro al inicio de las actividades de ese año lectivo, el funcionamiento de la Reformulación 2017 desde el lugar que ocupan, no es un problema de ahora y, hay que explicitar la implementación cada vez que se generan cambios. En el texto se expresa que: “Esto ha llevado a un retroceso general de lo ya aprendido en estos años, debiendo explicitar permanentemente lo ya sabido a quienes se incorporan a la experiencia en cargos resolutiveos como directores e inspectores” (ANEP-CES, 2017, p. 2). Es por esto por lo que no necesariamente en cada comienzo de año lectivo a quienes les toca la tarea en puestos de dirección estén al tanto de todos los pormenores de este proyecto. Por lo tanto, el poner en práctica desde la dirección los aspectos estructurales de la reformulación también tiene su relevancia, porque se va aprendiendo sobre la marcha; esto significa que tampoco se prepara a la dirección para el trabajo en el liceo donde se está implementado.

DIR1 considera que:

(...) la idea es excelente, lo que pasa a veces, es todo un tema, una cosa es la teoría y otra cosa la vivencia en la realidad; y, a veces las dificultades de ponerlo en práctica atentan contra el propio proyecto. Pero me parece que es muy importante, que haya un programa para estudiantes sordos como 4º, 5º y 6º integrado. Porque es una realidad que convive con nosotros, por lo tanto, tenemos que integrarlos.

Para ILSU1 la implementación no afectó a los/as intérpretes, pero sí al cuerpo docente.

En sus palabras:

Cuando se dio la reformulación estaba trabajando en el Liceo 32, (...) había un grupo de trabajo al principio con adscriptos, docentes e intérpretes. Los docentes no se aburrían ni se cansaron, CERESO vino a imponer, teníamos que generar materiales para subir a la web. Ellos son conscientes que la didáctica que se aplica en aula común no es la misma, recurren a otro tipo de materiales, los docentes no estaban muy de acuerdo, ellos se veían obligados a CERESO. Cuando salió la reformulación implicaba trabajo en el DPI y CERESO sería el encargado de generar

recursos y materiales para los estudiantes sordos, en cualquier temática, en cualquier asignatura, (...) pero ellos iban al Liceo 32 a exigirles, que tenían que generar recursos ellos.

Las respuestas docentes sobre haber recibido algún “(...) curso de formación permanente vinculado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de aproximación a la cultura sorda” (ANEP-CES, 2017, p. 13) para la puesta en marcha de la reformulación son en general negativas.

D1 expresa “No, nada, un día cayó el alumno y chau, ahí fue”. Con respecto a si conoce la lengua de señas dice: “No, ni idea”. Estas palabras denotan un desconocimiento de la realidad y de su complejidad al decir que “el alumno cayó”. El/la alumno/a no cayó, es un/a estudiante sordo/a, fue a su clase, pero quien no estaba al tanto de que el liceo era para estudiantes sordos/as y oyentes es cuestión del/la docente que no fue informado/a. Es de recordar que D1 no estuvo trabajando antes de la reformulación, por lo que no puede comparar el antes y el después.

La reformulación señala que “El docente que trabaja con estudiantes sordos debe (...) fomentar una actitud bilingüe a través del estudio y uso de ambas lenguas” (ANEP-CES, 2017, p. 8). Es tarea a partir de ese momento la implementación de lo establecido en el sentido de que las nuevas metodologías van a requerir conocimiento de ambas lenguas, aunque no sea necesariamente como lo hace el/la intérprete.

D1 no sabe en qué consiste el DPI y el apoyo solo lo recibe de parte de los/as intérpretes; similar situación es respecto a CERESO cuando afirma “Nunca, jamás llamó nadie”. D1 no asiste a instancias de coordinación, solo asiste a dar las clases a sus grupos. Con esto también deja establecido que el DPI no está funcionando, o no fue informada acerca de las funciones en el sentido de “generar los espacios de trabajo en el que se deberá aportar en diferentes roles” (ANEP-CES, 2017, p. 12).

En sentido similar ILSU1 argumenta que: “Se trabajaba en las situaciones emergentes, problemas con alumnos, era todo lo que concierne a nivel humano, (...) intercambiar con los sordos y con las intérpretes”. Hacían intercambio con estudiantado sordo las horas que les correspondía dentro del DPI, no obstante, ahora no hay comunicación porque ya no existe como tal. En el DPI a los/as ILSU les correspondía dos horas semanales dentro de ese espacio.

Estas respuestas, para D1 no solo dejan entrever el desconocimiento de la propia reformulación, sino que no ha tenido contacto con el organismo que, en su momento, consideró necesaria una propuesta específica para estudiantes sordos/as (ANEP-CES, 2017).

Acerca de los espacios de coordinación establecidos en la reformulación DIR1 dice que no coordinan con el docente,

(...) lo que pasa es que había horas de coordinación que las sacaron. Pero las sacaron porque el fundamento no era productivo, era para producir materiales que no se producía, entonces lo sacaron (...) con respecto a los proyectos, en realidad no sabemos, no tenemos la certeza de proyectos quincenales, mensuales, creo que como dice DIR2 los profesores van planteando tareas, corrigiendo, pero no con un proyecto específico (...) también la idea es hacer planes cortos, de no dejar dos meses, hacer una semana o cada quince días una evaluación, para mantener el ritmo. Que eso debería ser con todos no solo con estudiantes sordos.

Cuando se refiere a las horas de coordinación que "las sacaron" se refiere a las 3 horas semanales que debieron cumplir docentes e ILSU en el DPI ya que es una institución que cuenta con estudiantado sordo. Estas horas de coordinación, al momento de la entrevista, ya se habían dejado de realizar. La no realización de esa instancia de planificación e intercambio entre docentes e ILSU, propuesta en el pilar de Metodología de trabajo específica, perjudica los proyectos colectivos. (ANEP-CES, 2017)

De la misma manera D2 menciona que no participa en proyectos conjuntos como lo establece la reformulación y el DPI.

Además de lo señalado por DIR1 acerca de que las horas de coordinación se dejaron de realizar porque no eran productivas, existieron otras razones vinculadas, por ejemplo, a la producción de materiales para las diferentes asignaturas y la búsqueda de nuevas alternativas.

En este sentido ILSU2 señala: "Estamos en un gran vacío, la reformulación está bien elaborada, pero le falta muchos recursos, incluso recursos económicos (...)".

DIR2 respecto a las coordinaciones en el DPI dice:

(...) que yo sepa no la han hecho, y después lo que decías de la coordinación de intérprete y el docente, acá en el nocturno no hay ningún espacio oficial por decirlo así donde se coordine, pero muchas veces pasa que tanto los docentes le preguntan a un intérprete alguna sugerencia de cómo avanzar sobre el estudiante y de qué tipo de prueba pueden hacer. El intérprete le consulta también al docente, algunas cuestiones específicas de la materia, pero esta especie de coordinación se hace extraoficialmente en un espacio consensuado previamente (...).

Con respecto a la incorporación de nuevas tecnologías como estrategias en el proceso de acceso a la información y el conocimiento, las respuestas no evidencian avances: se usa el pizarrón o el televisor para videograbaciones, pero no se cuenta con una pizarra electrónica lo que podría ser una estrategia dentro de las nuevas tecnologías.

Hay un antes y un después de la reformulación que el/la ILSU1 deja entrever cuando señala que los/as docentes no se aburririeron ni se cansaron aludiendo a la fundamentación de la reformulación que dice: "(...) otros se han alejado de las experiencias por el desgano que produce la imposibilidad de realizar cambios concretos" (ANEP-CES, 2017, p. 1). Por otro

lado, el problema se dio cuando aparece la figura de CERESO, en tal sentido expresa: “(...) , CERESO vino a imponer, teníamos que generar materiales para subir a la web”.

ILSU2 también da su punto de vista sobre CERESO:

Es un organismo dentro del CES, pero no tenemos una autoridad que nos controle, está como políticamente acaparando, entonces como no hay nadie, preguntan a CERESO. Da opinión de muchas cosas que no debería, a nosotros no nos controla, y hay como un vacío. A CERESO se les aumentaron las horas, ellos producen material, pero con nosotros no tiene ningún vínculo. Nosotros no tenemos carrera dentro del CES, no hay una cuestión de carrera, de preparación, ni concursos, ni preparación para ser inspectores.

La situación planteada por ILSU2 es más compleja al señalar que no se vinculan con CERESO y a la vez tampoco queda claro a quien corresponde la dependencia o inspección de los/as intérpretes.

ILSU1 recalca que,

(...) los docentes entendían la situación, pero no era avalado por ninguna inspección, cuando llegan docentes nuevos no se les informaba y ellos daban una clase común; porque no tienen conocimiento sobre la lengua de señas y supuestamente eso lo tenía que hacer CERESO.

Más adelante cuando se le pregunta a ILSU1 cómo es el funcionamiento en el aula y las metodologías a aplicar, responde que no le corresponde y que es un tema de CERESO.

Acerca de los proyectos a implementar en el aula por los/as docentes y que deberían ser elaborados en el DPI en las coordinaciones semanales, ILSU1 responde: “Nada, no tienen nada, a la vez que se genera un perjuicio de sacar las horas de Idioma Español (...) el problema también es el rechazo que los sordos tienen con el Idioma Español; porque es lengua extranjera para ellos”. Por un lado, se está refiriendo a que en realidad no existen proyectos desde el DPI; por otro, las repercusiones que provoca haber quitado de la currícula horas de Idioma Español, necesarias especialmente para el estudiantado sordo.

Acerca de si los/as docentes acuerdan estrategias de trabajo ILSU1 comenta:

Cuando había DPI si, en el DPI se coordinaba, por ejemplo, un contenido programático era el mismo para algunas materias, Dibujo con Biología, Matemática con Química, Física; se coordinaba por área, se planificaba como se podía vincular. Eso se hacía todo el año hasta que sacaron el DPI.

ILSU1 recalca que en el año 2020 el DPI ya no estaba y que tampoco contaban con el/la intérprete institucional. El problema consiste en que, si no vino el/la intérprete educacional, el docente igual da la clase y al estudiantado sordo no le queda otra manera que escribir lo del pizarrón porque no se cuenta con la figura del intérprete institucional.

En síntesis, en base a lo expuesto se observa que La Reformulación 2017 para estudiantes sordos no se pone en práctica en su totalidad debido, en parte, a que el liceo cuenta con algunas particularidades respecto al estudiantado, esto es, extra-edad y diferente carga horaria que los

liceos diurnos. La información obtenida a través de los testimonios da cuenta de que los/as docentes no tienen preparación o formación especial para trabajar con personas sordas, lo que puede afectar el hecho de que se planteen dificultades al tener que enfrentar un aula con estudiantado mixto cuando puede suceder que tampoco fueron informados de las características del liceo en cuestión.

Acercas de las metodologías de trabajo específica quedó manifestado que no se volvió a coordinar desde el DPI, por lo tanto, quedaron sin efecto los proyectos en conjunto desde las diferentes asignaturas para cada grupo. Una de las repercusiones más negativas fue la ausencia del vínculo con CERESO, desde el cuerpo docente y desde los/as ILSU. Asimismo, no se explicitó porqué las asignaturas de Idioma Español y de LSU que se había implementado en la reformulación, se quitaron de la currícula.

3.5.2. Los pilares básicos de la Reformulación 2017.

A continuación, se analizan los cuatro pilares básicos propuestos en el documento de Reformulación 2017 que, como ya fue señalado, son el principal sustento del problema de investigación. Estos cuatro pilares son: Lenguas implicadas en el aula, Metodología de trabajo específica, Perfil del intérprete educacional y Evaluación.

3.5.2.1. Lenguas implicadas en el aula.

Las lenguas implicadas en el aula adquieren significado a partir de una propuesta bilingüe y bicultural, que atienda la relación entre las dos lenguas. Por lo tanto, es necesario el establecimiento de contenidos en los planes y programas que reflejen una verdadera educación bilingüe y bicultural; lo que a su vez requiere un análisis de las propuestas y de los planteos pedagógicos en cuanto a los tiempos necesarios para el establecimiento de la enseñanza de ambas lenguas (ANEP-CES, 2017).

En este escenario se consideró importante preguntar acerca del conocimiento que docentes y estudiantes tenían de la LSU.

Al respecto, D1 ante la pregunta de si conoce la LSU dice: “No, ni idea”. Luego, a través de otros comentarios, se puede deducir que además de no tener conocimiento sobre la LSU, no es excluyente cuando se realiza la elección de horas. Esta situación va más allá del hecho de

trabajar con estudiantado sordo, ya que estaría respondiendo a que no se brinda información o a que no parece significar un problema al momento de enfrentar el aula.

D2 expresa: “Me resulta muy desafiante, me faltan herramientas para poder ayudarlos, me siento como que me faltan cosas para poder llegar, tendría que haber clases de apoyo”. Estas palabras son elocuentes en el sentido de que, si bien el enfoque de la reformulación es implementar nuevas metodologías, continúan existiendo barreras.

La reformulación reconoce el desafío expresado por D2 cuando hace referencia a “(...) Esto genera una confusión lingüística dentro del aula en que la LSU se convierte en la lengua instrumental para la enseñanza de contenidos en Español.” (ANEP-CES, 2017. p. 10)

En cuanto al estudiantado las respuestas, en relación a este aspecto, fueron diversas:

E1 expresa que le gusta Física, Química, Matemática y Biología; pero, Matemática y Química son las que resultan más difíciles por la mezcla de número y de letras a la vez. En este caso se estaría refiriendo a la dificultad de trabajar con fórmulas, justamente se trata de ciencias lógico deductivas.

E2 dice: “No hablo perfecto español, pero si puedo hacer buena lectura labial, pero pienso que los docentes a veces no logran adaptar bien lo que se enseña, tuve que pedir ayuda para adaptar el material para poder leer”. Con respecto al español manifiesta:

Bueno, hay palabras, verbos, conceptos, conectores que son un gran problema, porque es una lengua de oyentes; son difíciles y requieren mucho esfuerzo, hay que ver cómo organizar todo para entender. A veces me pasa que leyendo no conozco algunas palabras entonces trato de entender el mensaje, la idea general es lo que deseo tener.

Además, señala que escribiendo necesita más memoria por el hecho de que hay palabras que no conoce, y agrega que es más complejo con las asignaturas de lenguaje más técnico, específico, formal, científico. Las metáforas son propias de los oyentes, eso requiere apoyarse en la ayuda del diccionario en el teléfono. Sin embargo, dice:

Literatura a pesar de las metáforas es una de las que me resultan más fácil con respecto a las asignaturas de números, los problemas ejercicios son horrible; en cambio Filosofía es otra de las que me cuesta menos y me gusta.

Como establece la Reformulación 2017 “(...) es imprescindible que este [el docente] reciba una formación de tipo pedagógico-didáctico que lo habilite para trabajar eficiente y creativamente con los niveles lingüísticos de su enseñanza y las direcciones de los aprendizajes lingüísticos de los alumnos (...)”. (ANEP, 2008:96) (citado en ANEP-CES, 2017, p. 10)

Hay un reconocimiento de no contar con herramientas que ayuden en el proceso enseñanza-aprendizaje especialmente con estudiantado sordo. Los/as estudiantes manifiestan dificultades y complejidad al momento de realizar tareas en diferentes asignaturas si bien

reconocen simpatía hacia alguna de ellas. Otra cuestión, no menor, es que reconocen las falencias de sus docentes y la complejidad cuando refieren a comprender metáforas, lenguaje técnico o específico de cada asignatura.

3.5.2.2. Metodología de trabajo específica.

El documento de la reformulación señala que la metodología de trabajo específica tiene que ver principalmente con el trabajo docente. Esto no significa el cambio en los contenidos programáticos sino en cambiar la forma de trabajo; se propone trabajo colectivo desde el DPI, “(...) El espíritu de esta reformulación no consiste en la reducción de contenidos sino en el desarrollo de éstos desde una visión conjunta del conocimiento” (ANEP-CES, 2017, p. 14). El DPI tiene sus objetivos y, entre otros, el principal es el de la reunión semanal con el propósito de coordinar proyectos en conjunto. Es así como se llega a instancias como las de planificación en diferentes grupos. Luego de abordar la articulación de los contenidos, que en realidad significa adaptación de estos al proyecto, se tendrá que decidir la metodología de trabajo al ser empleada. Asimismo, deberán crear insumos o materiales didácticos de acuerdo a los proyectos; para ello se contará con la guía y el apoyo de CERESO. Estos materiales presentarán la información en variedad de versiones y formatos. (ANEP-CES, 2017)

Con respecto al trabajo docente:

D1 dice lo siguiente: “(...) tuve que escribir más en el pizarrón, (...) lo que yo sigo es escribir en el pizarrón, después es un alumno más”. En su discurso se observa básicamente la insistencia de que la estrategia al momento es la del uso del pizarrón. Tampoco se señala el uso de imágenes, lo que puede darse por la especialidad a dictar.

Hay que considerar que cuando refiere a "un alumno más" está significando lo que se entiende por “dilema de la diferencia”, la búsqueda de respuestas que se ajusten a sus necesidades (Domínguez, 2009). D1 lo justifica cuando agrega: “(...) viene un alumno sordo, entonces me empezó a explicar que enseñara con el pizarrón”. Esto podría estar significando que no sabía que en el aula convive estudiantado sordo y oyente y se apoya en el/la estudiante sordo/a en busca de estrategias como lo es el uso del pizarrón.

En otro comentario referido a la lectura en clase, D1 manifiesta: “(...) no, porque no leemos en voz alta, no obstante, hay estudiantes sordos que sí participan de las charlas con sus pares oyentes (...) los compañeros se comunican perfectamente, por WhatsApp o le escriben, ellos se hacen entender”.

En este entorno D1 también consideró que el estudiantado sordo “Ventajas no tiene, están en igualdad de condiciones, o de repente le cuesta más leer (...) le tengo que explicar un poco más, pero no creo que sea porque tengan carencias”. Este testimonio permite apreciar que para D1 la igualdad de condiciones puede estar significando que el/la estudiante sordo/a no tiene privilegios, ni su condición le proporcione ventajas. Del mismo modo, puede que considere que la discapacidad auditiva no tenga la condición de ser una barrera ante la comunidad de estudiantes oyentes.

Para D2 es común encontrarse en la situación de escribir en el pizarrón e ir explicando, “(...) eso complica mucho al estudiante sordo e hipoacúsico, es normal, pero estamos acostumbrados a otra metodología de trabajo”. La “otra metodología de trabajo” a la que refiere D2 estaría significando que para los/as estudiantes oyentes, el hecho de ir escribiendo en el pizarrón e ir explicando a la vez no sería un inconveniente ni una barrera.

D2 dice: “Yo soy muy expresivo cuando hablo, entonces, parte de la información la transmitía a partir de gestos (...)”. Peluso (2020) refiere a que los gestos están diferenciados de las señas, a pesar de que acompañan la comunicación humana, no son verbales; no obstante, puede considerarse que D2 trata de comunicar a su manera, busca transmitir la información a pesar de contar con el/la intérprete en el aula.

Para ILSU2,

(...) Se genera un problema cuando se lee un documento o un texto y se lee muy rápido y los intérpretes tenemos que estar cortando, porque hay mucho vocabulario nuevo, pero si no existe en lenguaje de señas, nosotros buscamos cómo hacer entender ese concepto, las interpretaciones son mucho más largas de lo que se está hablando, hay un desfase.

D2 expresa que, como estrategias, “(...) usa solo la pizarra, el televisor, un video, un fragmento de una película, pero el video no está hablado, es solo ver”. Cuando se refiere a “solo ver” significa que no pueden escuchar audios y que tampoco tienen intérpretes en el video. Esto deja en evidencia que el uso del televisor, de fragmentos de una película no son estrategias apropiadas para estudiantado sordo, porque en realidad necesitan la figura de los/as intérpretes; esto es, mirar un video y a la vez recibir el mensaje mediante LSU.

D2 detalla su experiencia como:

(...) una mezcla bastante complicada, porque vos estás acostumbrado a trabajar a otra velocidad, donde el oyente recibe la información y a partir de esa información te pregunta. En el caso de alumnos sordos, hay un interlocutor, que es el que de alguna manera registra la misma información, o sea, se vuelve más lento, hay que ir moderando la velocidad.

En base a lo mencionado por D2 se observa la importancia del tema de la velocidad, del ritmo en el que se va generando la comunicación; lo que significa que, en el proceso, el traspaso de la información mediante el/la ILSU se hace más lento y es necesario ir adecuando el ritmo.

ILSU2 dice que, con la intención de acordar:

Lo que tratamos de articular con el docente es, adaptar lo que mejor que se pueda, hay docentes que buscan información, buscan consultar con otros docentes, hay otros que les cuesta un poco más, se tiene que trabajar más en equipo. Nosotros no tenemos las potestades, el que maneja la clase es el docente y a veces queremos intervenir, pero no podemos.

Es necesario acotar que, la Reformulación 2017 hace referencia a que los/as docentes “(...) se han ido formando en estudios vinculados a la sordera y se ha generado un colectivo que ha permanecido en las experiencias y que tiene formación específica vinculada a la educación de las personas sordas” (ANEP-CES, 2017, p. 1), eso no se refleja en el testimonio de las personas entrevistadas.

En cuanto al trabajo docente DIR1 manifiesta:

(...) otra cosa que tenemos que decirles todos los años es que el profesor que está escribiendo y va hablando, eso si tienes un sordo no lo puedes hacer. Tú tienes que escribir, dejar que copien, que mire, y luego hablar. Y no se puede hablar de espalda tampoco, y nosotros a veces les pedimos a los estudiantes un poco de paciencia también cuando el profesor es el primer año, obvio que el profesor debe tener la disposición y poner voluntad para el dialogo. Claro, desde el primer año y podés tener errores, el tema que no lo tenga de convicción.

Este pilar deja manifestado que los resultados arrojaron diferentes apreciaciones en cuanto al trabajo docente. Para un/a docente resultó ser una nueva experiencia, donde va aprendiendo sobre la marcha, y advierte que se trata de un liceo para estudiantado sordo, donde el aula es compartida con estudiantes oyentes; y que, además el sistema de evaluación tiene dos modalidades, numérica y en LSU. En cambio, el/la otro/a docente que contaba con más experiencia, tenía más claro el contexto del aula, la participación conjunta con el/la intérprete, y contaba con métodos propios para llegar a la comunicación con el estudiantado sordo.

3.5.2.3. Perfil del intérprete educacional.

En este pilar se buscó examinar el trabajo que docentes e intérpretes realizan en conjunto en el contexto del aula y de qué manera se desarrolla el acompañamiento y la coordinación en el proceso de la comunicación. Otra cuestión de interés se refiere a la elección de horas de los/as interpretes para el trabajo en la institución.

Con respecto a la experiencia docente con el estudiantado sordo y ante la ausencia de intérprete educacional, D1 expresa: “Bárbaro, divino, no tuve ningún problema (...), le digo,

no faltas si no viene la intérprete. Yo les copio en el pizarrón, no tengo problema ninguno”. Sin embargo, cuando no hay intérprete educacional ese día, en ese grupo correspondería la presencia del/la intérprete institucional, figura que la reformulación tiene como pilar en su estructura organizativa. Éste sería el que debería sustituir al intérprete educacional, pero en el período que se realizó el trabajo de campo en este liceo el/la intérprete institucional se había suprimido.

Acerca de la tarea de los/as intérpretes y especialmente el del rol del/la intérprete institucional ILSU1 dice:

Nosotros nos regimos por el código ético internacional de la traducción, de distancia, de neutralidad. El rol del Intérprete Institucional es fundamental (...) porque hay instancias que se necesitan, por ejemplo, la comunicación en los recreos. Cuando no hay equipo multidisciplinario, es necesario el Intérprete Institucional. Pero ¿qué pasa cuando se falta a una instancia como un examen?, ¿quién reemplaza el titular? Por ejemplo, en casos de problemas de conducta y tiene que dialogar con dirección, ¿Qué hacen?

D1 manifiesta también que “(...) al principio me chocó ver a la intérprete guiándome”. Lo expresado permite preguntarse si lo que acontece puede significar que no se es consciente de la complejidad, de la magnitud o de la comprensión de la situación que se genera en el aula el hecho de ser compartida por el/la intérprete.

La posición de D2 respecto al acompañamiento con el/la interprete en el aula es diferente a la de D1. En este sentido D2 considera que tiene una manera de expresarse con sus propias señas y que el resto tratará de entender de alguna manera, con sus gestos o el manejo del cuerpo. No obstante, y a pesar de que pueda verse como algo anecdótico no es lo que corresponde ya que la contribución y participación del/la intérprete está claramente definida.

D2 también señala que es importante tener en cuenta el tiempo que requiere cuando se necesita:

(...) desglosar, desmenuzar, pero de eso se encarga la intérprete; entonces hay que deletrear (...) cuando se explica para ellos, es como resumir (...) el intérprete cumple una función muy importante, en el sentido de que, de alguna manera (...) como agente vinculante. El estudiante y el docente muchas veces hay palabras que de repente son muy técnicas, que el estudiante no entiende, o que el intérprete no entiende.

Es ante estas situaciones cuando se da la comunicación entre docente e intérprete, en esas instancias específicas que se precisan llegar a un acuerdo para resolver e interpretar lo que se quiso decir, ya se trate de lograr una adecuación del concepto o de los contenidos.

De acuerdo a lo expresado la reformulación establece la conexión entre docente e intérprete ya que este es uno de los pilares básicos; además “(...) es imprescindible revisar no sólo las propuestas pedagógicas y sus planteos didácticos sino también los tiempos

pedagógicos que requieren la enseñanza de dos lenguas dentro de una propuesta curricular” (ANEP-CES, 2017, p. 8).

En este proceso en el que el/la docente tratan de resolver las estrategias a implementar mediante el/la intérprete ante casos de contenidos complejos ILSU2 expresa:

Una de las falencias de la carrera de intérpretes, es el de formar en especialidades, lo que yo uso como estrategia es usar la manera que me quede más cómoda, particularmente me costó siempre física y química, tendría que entenderlo para poder interpretarlo, es muy difícil pasar a lenguaje de señas, pero cuando son de letras eso no pasa, se hace más ameno. En las materias como química hay mucho apoyo con el pizarrón. Mi estrategia es como por afinidad.

Desde el lugar del/la ILSU2 se observa que no siempre es fácil de interpretar el contenido de algunas asignaturas; esto estaría significando que no solo se requiere de más tiempo para las explicaciones o de resolver dudas, sino de entender lo que es la simple interpretación, temas específicos en algunas asignaturas. Lo ve como falencia desde su rol de intérprete, pero no es una cuestión que tenga relación directa con la reformulación.

Con respecto a la elección de horas de los/as ILSU se señala que muchas veces se presentan obstáculos que repercuten en la institución. DIR2 comenta:

Este es un tema bastante complejo, digamos, tiene muchas betas por lo menos el nocturno, (...) el estudiante se inscribe al iniciar el año, el semestre y se piden las horas de intérprete para esos estudiantes; pero después hay un tema interno, que yo no sé si es entre los intérpretes. No sé si puede ser eso (...) cómo se reparte esas horas entre los intérpretes. A veces se complejiza bastante en el sentido, (...) ese paquete de horas si se llega a cubrir realmente la necesidad de los estudiantes, entonces ahí nosotros lo que vemos es una gran debilidad; porque hay que estar siempre, interceder (...) buscar la mejor solución para que todas las horas del estudiante sordo que tienen en la institución estén cubiertas.

De acuerdo a lo mencionado por DIR2 luego de la solicitud de horas por parte de la institución los acuerdos para lograr cubrir realmente los grupos o las necesidades de todos los/as estudiantes, se vuelve una tarea compleja. Si bien DIR2 manifiesta que son cuestiones que atañen a los/as propios/as intérpretes ve una debilidad en cuanto a lo establecido en la reformulación.

Al respecto ILSU2 dice:

Es todo un tema, dependemos de cada liceo y cada vez que terminan las inscripciones, [recién] ahí se sabe cuántos estudiantes sordos van a tener, nunca se sabe cuántos estudiantes vas a tener. De eso depende la cantidad de horas que tendremos nosotros. Nuestra elección, de tomar, nunca tomamos en diciembre, con suerte es en febrero, este año se tomó en marzo recién. Si no cargan las horas no tienen intérprete y pueden pasar un mes sin ellos.

Las palabras de DIR1, explica de alguna manera las dificultades que se presentan en la elección de horas de los/as intérpretes, cuando dice:

A nosotros para nombrar intérprete nos piden qué estudiantes están en quinto humanístico. Nosotros les decimos cinco. Ellos dicen: cinco no, ¿qué estudiante?, nombre, apellido, cedula,

entonces ¿qué pasa ahí? Van pasando días, pero no es inmediata; una vez que están todos los datos se nombra y enseguida se llama para elegir las horas.

Según lo señalado se puede observar que el problema radica en que después del pedido, pueden pasar dos semanas, un mes y hay que tener en cuenta que los cursos son semestrales. Esta situación para DIR1 es un buen punto a tener en cuenta para los siguientes años. Entonces:

(...) para todos los intérpretes desde el primer día perderse 6 horas de Historia, 6 horas de Matemática, de Física, de lo que sea si la clase es buena no te podés perder ni una. Una semana en un semestral es mucho.

Cuando se refiere al tema de cómo se llega a las instancias para la elección de horas de los/as intérpretes educacionales DIR1 dice:

Las horas primero pasan por CERESO, ahí se demora. Siempre piden que se carguen para febrero, pero el sistema demora. El docente sigue avanzando y los alumnos sordos se van. En la pandemia, con el zoom se complicó, porque los alumnos no tenían los medios para comunicarse de esa manera, no tenían los artefactos que necesitan, las herramientas. Por otro lado, también jamás se hizo un relevamiento de alumnos para ver qué era lo que estaba pasando.

Esto estaría significando que cuando no hay interprete institucional el/la intérprete educacional tiene que dejar el aula y ocuparse en atender el/la estudiante que presenta problemas, situación que afecta la dinámica de la comunicación de la clase. Como dice ILSU2: “(...) lo que pasó este año es que sacaron del liceo el intérprete institucional”.

Al respecto ILSU1 enfatiza: “Donde está la inclusión si los docentes no pueden intercambiar conocimiento, experiencia, no pueden coordinar, menos aún, si no hay intérprete institucional”.

La importancia de lo señalado se refuerza con lo mencionado por E1: “Siempre que tengo dudas me comunico con el intérprete, el intérprete a la vez ve la forma que es mejor lograr explicar”.

3.5.2.4. Evaluación.

La Reformulación 2017 plantea la Evaluación desde el lugar de los/as estudiantes sordos/as; esto significa necesariamente una mirada especialmente lingüística. Al respecto la reformulación expresa: “La evaluación deberá ser diferenciadas en ambas lenguas. Para la evaluación en LSU es imprescindible un trabajo colectivo y planificado en el ILSU. Se deberá realizar un registro visual y la devolución del docente deberá ser registrada también en LSU.” (ANEP-CES, 2017, p. 16)

D1 expresa que no evalúa como lo establece la reformulación, sino que “(...) le hago la calificación igual que a los demás, no hago ninguna diferencia (...) con los orales y escritos, si no lo entiende, con la intérprete”.

En el caso de D2 la forma de evaluar es: “(...) escrito común tradicional, preguntas teóricas, no hay otra instancia, le pongo una calificación numérica, luego si hay que explicar la corrección se le hace individualmente, la intérprete participa en la corrección.”

Esto quiere decir que no se respeta lo establecido en la reformulación en cuanto a que “Ser evaluado en su lengua natural es un derecho de los/as estudiantes sordos (...)” (ANEP-CES, 2017, p. 16), situación, que en este caso puede ser un tema desconocido por el/la docente.

Por otra parte, DIR1 argumenta que:

(...) el estudiante siempre desde la evaluación quedamos que tiene derecho a ser evaluado en su propia lengua, o sea, el estudiante tiene que ser evaluado en lengua de señas. Bueno a veces, no es tan fácil, nosotros lo que llegamos es a un acuerdo; si ponen un escrito, una representación o lo que sea, que tenga la opción si le gusta normal o en lenguaje de señas.

En este sentido se está hablando de “(...) generar un espacio de evaluación significativa en la lengua natural de los estudiantes sordos” (ANEP-CES, 2017, p. 16). Cuando DIR1 refiere a la opción de evaluación normal se está refiriendo a la evaluación numérica, sin la instancia de devolución escrita o hablada.

En cambio, para ILSU2 manejando distintos tipos de sorderas considera la evaluación de la siguiente manera:

Lo que sugiero es que si tienen dudas que tengan instancias con el estudiante, hay mucha variedad de personas sordas, sordos profundo, sordos profundos que manejan muy bien el español, hay otros que no, hay otros que tienen un poco de lectura labial, hay otros que no, es mucha la variedad; entonces, hay que preguntarle al estudiante qué es lo que prefieren, si prefieren una evaluación en LS o la otra (...) Hay casos de hipoacúsico que prefieren hablar directamente con el docente sin que yo tenga que intervenir.

Las apreciaciones respecto a la evaluación muestran diferencias según las personas entrevistadas. Así, mientras D1 emplea como criterio la evaluación numérica para el estudiantado sordo al igual que para el resto del grupo de estudiantes oyentes y, el acompañamiento del/la ILSU sólo cuando es necesario, D2 realiza las evaluaciones utilizando métodos tradicionales, pero agrega las correcciones, ya sea de manera individual y con el acompañamiento de los/as intérpretes. En cuanto a DIR1 queda claro que las evaluaciones en LSU son un derecho del estudiantado sordo, así como también la posibilidad de que el/la estudiante escoja la modalidad, tradicional o en LSU. Asimismo, ILSU2 propone o sugiere que la modalidad en las evaluaciones puede realizarse de acuerdo a cómo el estudiantado sordo se

maneja con el español, esto es, si pueden mantener una comunicación en español, no le parece necesaria la instancia en LSU.

Los resultados de las entrevistas arrojaron como resultado que la implementación de la Reformulación 2017 en el liceo en cuestión se fue dando de acuerdo al tipo de estudiantado que asiste, esto es, extra-edad, en el marco del Plan 1994 “Martha Averborg, en modalidad presencial o semestral; lo que generó dificultades al ponerla en práctica. El estudiantado puede llegar a la institución sin saber la LSU y de ahí una de las dificultades en su proceso de adquisición del conocimiento; los/as docentes que trabajan en la institución no son informados acerca de contar con grupos mixtos, personas oyentes y personas sordas o hipoacúsicas, en otras palabras, con discapacidad auditiva. Los/as docentes entrevistados/as manifiestan, por un lado, no tener problemas para trabajar con este tipo de estudiantado, pero a la vez, otros/as expresan que no cuentan con todas las herramientas para lograr un acercamiento y un mejor entendimiento; aun cuando estén acompañados con ILSU.

Otro aspecto no menor es el tema del bilingüismo y biculturalidad, que en realidad tiene que ver con los pilares de la reformulación. De acuerdo a las entrevistas, los pilares como sustento dejan entrever una serie de obstáculos al momento de ser puestos en práctica; los/as docentes no conocen o no saben la LSU, los/as estudiantes encuentran que los/as docentes no están del todo preparados, los/as ILSU encuentran un desfase en cuanto a la cultura sorda y en cuanto a la falta de más Idioma Español. Al suprimirse el DPI, no hay instancias de coordinación para proyectos en los diferentes grupos; a lo que se agrega la escasa e incluso nula comunicación de los actores con CERESO.

De lo expresado, es posible constatar que no hay espacios para las coordinaciones y las que se dan son las que realizan los/as docentes con el/la intérprete, en algún momento del día, en los horarios de clase o en algún otro contexto dentro de la institución.

Si bien se lograron instancias de comunicación para la realización de entrevistas con CERESO, éstas no se concretaron. Se estima que el aporte de este organismo podría haber sido importante, para esta investigación, en tanto fue a través del mismo que se entendió necesaria la elaboración de una propuesta específica para el estudiantado sordo. No se lograron avances en cuanto a la información que hubiese proporcionado desde Centro de Recursos Para Estudiantes Sordos (CERESO). De hecho, los principales objetivos de CERESO son: “(...) la creación de recursos para estudiantes sordos, formar y asesorar a estudiantes, docentes, funcionarios, intérpretes y familias en todo el país, acerca de la educación de estudiantes sordos y monitorear el tránsito escolar de nuestros estudiantes” (CERESO, 2021).

Este análisis permitió obtener respuestas en cuanto a si se lograron cambios en la efectividad de la implementación de la Reformulación 2017 y de las repercusiones generadas en el ámbito institucional del liceo en cuestión. La complejidad, de acuerdo a los testimonios se dieron por un lado debido a que el liceo se rige por el plan 94 “Martha Averborg” y por otro al desconocimiento que tiene el cuerpo docente en cuanto a la implementación de la reformulación.

Conclusiones

El punto de partida de esta investigación fue indagar sobre las repercusiones de la Reformulación 2017 en términos de educación inclusiva del estudiantado sordo e hipoacúsico de un liceo público del Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El interés principal consistió en estudiar la implementación de la Reformulación 2017 y su posibilidad de generar condiciones para una verdadera educación inclusiva y el logro de una educación bilingüe y bicultural del estudiantado sordo e hipoacúsico.

Para esta tesis se realizó un estudio pormenorizado de los componentes de dicha Reformulación 2017 así como también de la normativa vigente en aquellos aspectos relacionados como la Ley General de Educación N° 18.437 y la Ley de Lenguas de Señas Uruguayas N° 17.378. En este mismo sentido se revisó el marco jurídico internacional, en particular la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la UN del año 2006 y la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” realizada en Ginebra en el año 2008.

Cabe señalar que las entrevistas se hicieron en el período de postpandemia de la COVID19, momento en que se habían retomado las clases presenciales y aún se continuaba con el uso del tapabocas, situación relevante en tanto se tenía que mantener cierta distancia con las personas entrevistadas, lo que por momentos planteó dificultades en la comunicación.

Otro aspecto para mencionar es que el liceo seleccionado se rige por la propuesta educativa del Reglamento del Plan 94 “Martha Averborg”, una propuesta que contempla estudiantes adultos con condicionamientos laborales, socio-familiares o de salud y personas privadas de libertad. La modalidad de cursada puede ser por asignatura, en cursos anuales o semestrales, presencial o libre asistida en cursos cuatrimestrales. En relación a este Plan 94 una primera constatación, que surge del análisis, es que dadas sus características atenta contra la propia Reformulación 2017 en el sentido que su implementación ocasiona barreras que afecta al estudiantado. Por ejemplo, el hecho de optar por el plan semestral tiene como posible perjuicio el no contar con intérpretes al inicio del año lectivo. La falta de intérpretes conlleva a perder semanas de clases, situación que repercute en los contenidos a impartir desde las diferentes asignaturas. De hecho, existe un desfase entre la normativa y la realidad, difícil de resolver.

Las entrevistas buscaron indagar básicamente las repercusiones de la Reformulación 2017 en cuanto a: los cambios o ajustes planteados respecto a la educación inclusiva; las respuestas dadas al abordaje de la discapacidad auditiva; las adecuaciones relativas a la

educación bilingüe y bicultural y la implementación de los cuatro pilares básicos de la Reformulación 2017: lenguas implicadas en el aula, metodología de trabajo específico, perfil del intérprete educacional y evaluación.

En este marco, las repercusiones relacionadas con las categorías de análisis y los pilares de la Reformulación 2017 se entrelazan en el discurso de las personas entrevistadas en la búsqueda de acercar respuestas que signifiquen una verdadera educación inclusiva para una minoría vulnerable como lo es el estudiantado sordo.

Es de señalar que antes de la Reformulación 2017 los discursos relacionados con la educación inclusiva no reflejaban la especificidad de la sordera (ANEP-CES, 2017), por lo cual la propuesta buscaba generar espacios conducentes a una verdadera educación inclusiva y de esa manera contribuir a garantizar una educación bilingüe y bicultural desde la puesta en práctica de los cuatro pilares básicos.

El cuerpo docente entrevistado es heterogéneo en cuanto a antigüedad y experiencia con estudiantado sordo, lo que se evidencia en el diferente manejo de trabajo en el aula. Mientras uno/a de los/as entrevistados/as con mayor trayectoria fue incorporando sus propias estrategias para una mejor comprensión en la comunicación con el estudiantado sordo; otra situación se plantea cuando el cuerpo docente se posiciona como si se tratara solo de aulas de oyentes.

Con respecto a los vínculos y las comunicaciones, hay buen relacionamiento entre el estudiantado sordo respecto a sus pares y el cuerpo docente; esto significa que no presenta obstáculos al momento de pensar en los diálogos personales que se ocurren en el contexto del aula.

En cuanto al abordaje de la educación inclusiva para los/as entrevistados/as los resultados arrojaron diferentes posturas. Para algunos/as no es un problema trabajar con estudiantado sordo y se manejan en el aula sin particularidades que evidencien situaciones complejas a pesar de desconocer la problemática y complejidad que resulta atender este tipo de estudiantado. Las entrevistas arrojaron que, el cuerpo docente, desconoce la implementación de la Reformulación 2017 además del hecho de tener que atender aulas mixtas, esto es, para personas sordas y oyentes. Asimismo, el estudiantado reconoce que algunos/as docentes no saben trabajar con estudiantado sordo y que cuando no tienen experiencia termina siendo más complejo.

Hay docentes que encuentran barreras y que consideran que estas solo se pueden derribar dependiendo del posicionamiento ante el grupo. Esto significa que ese posicionamiento tiene que ver en el sentido de los tiempos que se emplean en atender al estudiantado oyente y sordo a la vez. En otras palabras, las formas en que tratan de equilibrar los tiempos; el tiempo para comprender, razonar, resolver dudas, interactuar y responder a las propuestas áulicas.

Con respecto a la discapacidad auditiva se destaca el rol de los/as intérpretes educacionales, quienes acompañan al/la docente en el aula, reformulando el mensaje. La ausencia de intérprete presenta obstáculos en el sentido de que perjudica al estudiantado sordo en el proceso de aprendizaje y limita la comprensión de los contenidos. Como se menciona en la CDPD, el documento establece el compromiso asumido en cuanto a facilitar los accesos al aprendizaje de la lengua de señas y promover la identidad lingüística de las personas con discapacidad auditiva (UN, 2006).

Otra situación se plantea cuando la institución eleva a las autoridades el pedido de los/as intérpretes para los cursos y se generan demoras. Esto provoca que el estudiantado no cuente con intérpretes al inicio del año lectivo repercutiendo en su trayectoria en el sentido que perder algunas semanas de clase, para este estudiantado significa una pérdida mayor que para el estudiantado oyente.

Si bien el estudiantado comienza a cursar el bachillerato, hay personas sordas que ingresan sin saber la lengua de señas o falta camino por recorrer en cuanto a su aprendizaje. Al respecto manifiestan que dentro de la institución existen técnicas propias y que afuera no es lo mismo, lo que da cuenta de que aprenden contenidos que no sabían. Es de destacar que parte del estudiantado llega con lengua de señas intrafamiliar, el llamado español sordo; asimismo, en primer año del bachillerato contaban con cuatro horas de Idioma Español y cuatro horas de Lengua de Señas Uruguaya (LSU), que luego fueron quitados del marco curricular. El hecho de no contar con más clases de español es una barrera que atenta en la búsqueda de una verdadera educación inclusiva para las personas con discapacidad auditiva.

Por otro lado, también en los testimonios se refleja la existencia de un desfase cultural; la simple presencia de los/as Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya (ILSU) no garantiza una verdadera educación inclusiva, ni garantiza una educación bilingüe y bicultural. Las personas con discapacidad auditiva deben relacionarse también con el mundo que los rodea y ese mundo es el de las personas oyentes.

Esta situación, en particular, amerita el hecho de que en realidad la persona sorda no siente que está siendo incluida en su totalidad. Una de las posibles explicaciones puede ser que parte del cuerpo docente no tiene una metodología que alcance verdaderos cambios para atender la especificidad. Dicha metodología es vista como un sistema mecánico de enseñar, con procesos didácticos y pedagógicos iguales que en clases comunes.

Acerca de una educación bilingüe y bicultural se tiene en cuenta de que el estudiantado sordo se encuentra en un contexto de personas oyentes y; por lo tanto, tienen la condición de incorporar el Idioma Español. Según lo manifestado en las entrevistas, se genera un choque de

culturas, donde el estudiantado sordo se caracteriza por ser más directo y frontal que el resto del estudiantado; esto genera dificultades en el/la docente por lo que recurren hacia el apoyo de los/as intérpretes.

Hay docentes que señalan que las personas sordas establecen sus propias barreras en cuanto a la biculturalidad, en el sentido de que establecen distanciamiento y no reconocen reciprocidad. Hay un reconocimiento al vocabulario que se maneja en clase y que es complejo en algunas asignaturas y encuentran que el estudiantado sordo tiene bases débiles, lo que se puede entender como antecedentes académicos que repercute en los contenidos al momento de asistir a un bachillerato. Asimismo, encuentran que esta base puede ser la consecuencia de la poca carga horaria en el marco curricular con respecto al Idioma Español. El problema también es observado desde el punto de vista de las asignaturas donde se manejan signos, letras y números; estableciendo gran complejidad y la necesidad de recurrir más a los/as intérpretes que también reconocen, no tener suficiente especialización en esas asignaturas.

Nada mejor que lo expresado por un/a entrevistado/a cuando dice: “(...) entender la cultura oyente es como ser o pertenecer a otro país, de otro mundo (...)”, agrega que las formas de procesar la información son desde otro lugar, con el uso de otros tiempos.

La Reformulación 2017 en cuanto a su implementación cuenta con ciertas particularidades en la institución, descritas anteriormente y que forman parte del Plan 94 “Martha Averborg”, donde la hora-clase es de treinta minutos, diferente a la de los turnos diurnos, lo que dificulta aún más el proceso de aprendizaje. De acuerdo a los informes recabados se entiende que, para este plan sumado a la reformulación, los/as docentes hacen adecuaciones curriculares, especialmente en las instancias de evaluación.

La dirección entiende la importancia de la implementación de la Reformulación 2017, no obstante, las particularidades y contexto institucional hacen que se generen diferencias sustanciales entre la normativa y la realidad.

A su vez, los/as ILSU entienden la reformulación desde otro punto de vista, en tanto dejan entrever que antes de la reformulación se trabajaba más consensuadamente con el cuerpo docente. Por otro lado, con el Centro de Recursos Para Estudiantes Sordos (CERESO) se comienza a generar cierta fragilidad, en el sentido de que entienden que este organismo demanda más trabajo a los/as docentes, agregado a la complejidad de trabajar en aulas mixtas.

Queda manifestado también que el cuerpo docente prácticamente desconoce la LSU, no han recibido instancias de formación permanente ni entienden lo que significa fomentar instancias bilingües mediante el estudio y el uso de ambas lenguas.

Asimismo, desconocen el Departamento de Planificación Interdisciplinaria (DPI) como articulador y como instancias de coordinación en la búsqueda de proyectos en común entre las asignaturas. De acuerdo a la información recabada, las horas de coordinación eran para la elaboración de materiales didácticos que luego se compartía con CERESO en su plataforma; pero estas instancias de coordinación se dejan de utilizar argumentado que no eran productivas y no seguía los lineamientos para la función que fue creado. De hecho, el cuerpo docente trabaja en proyectos cortos, específicos, pero desde cada asignatura en particular lo que muestra que el DPI no funciona, así como tampoco los proyectos conjuntos. Puede suceder que el/la docente consulte a los/as ILSU acerca de situaciones con el estudiantado, pero en realidad no hay un espacio físico donde realizarla. Es de señalar que las situaciones antes expuestas fueron observadas en la institución donde se hizo el trabajo de campo, por lo tanto, se desconoce lo que sucede en otros liceos del CES.

Por otro lado, en relación a la Reformulación 2017, hay un reconocimiento por parte de los/as ILSU en cuanto al abordaje respecto de atender la especificidad de las personas sordas; aun cuando presenta dudas en cuanto a recursos y, en especial a los económicos.

Los/as ILSU manifiestan que no tienen vínculo con CERESO y que no tienen carrera dentro del CES, o de preparación, así como tampoco concursos, ni instancias de preparación para cargos de inspección.

Con respecto al Idioma Español sienten que el haber quitado del marco curricular horas que debían impartirse, generó perjuicio a la comunidad del estudiantado sordo, reconociendo que en realidad forman parte de las lenguas implicadas en el aula. Esta falencia se deja entrever cuando el estudiantado sordo reconoce que no logra hablar bien el español y que en alguna oportunidad tuvo que pedir ayuda para adaptar el material designado para poder leer y comprender.

En cuanto a las nuevas metodologías el/la docente menciona que tuvo que utilizar más el pizarrón, propuesta que partió de una persona sorda de la clase. Lo que ocurre es que al estudiantado sordo le cuesta leer, de ahí que es necesario más tiempo para explicar. Sin embargo, esta situación tiene sus ventajas y desventajas, cuando se hace uso del pizarrón no es posible entender la explicación ya que el/la docente se encuentra de espaldas a la clase. Con respecto al trabajo docente la implementación de la Reformulación 2017 en la institución no reflejó un cambio radical como pretendía.

Los/as ILSU expresan la complejidad cuando se lee rápido, ya que deben interrumpir frente a nuevo vocabulario, además lleva más tiempo reformular el mensaje en LS. Del lado del cuerpo docente consideran necesario manejar el tiempo, moderar la velocidad.

El intérprete educacional cumple su rol desde el aula, se plantean problemas cuando se tiene que ausentar en instancias como, por ejemplo, en los recreos o participar con el equipo directivo, dado que el/la intérprete institucional no figura como actor institucional. Por lo tanto, el intérprete educacional es quien debe ocuparse de la atención en el aula y fuera de ella y, no queda claro quien reemplaza en instancias de exámenes a los/as titulares de los grupos a cargo. Es relevante la tarea de los/as ILSU cuando desde los/as docentes necesitan explicar más las consignas por la complejidad de esta.

Las evaluaciones no presentan mayores problemas debido a que desde la dirección se trata de que el estudiantado sordo tenga el derecho de ser evaluado en español y en LSU. Puede suceder que para otros/as es suficiente con el puntaje numérico, no obstante, se puede llegar a acuerdos respecto a que pueden elegir cómo quieren la devolución. En este aspecto también hay acuerdos con los/as intérpretes ya que conocen mejor el grado de discapacidad y hasta puede dejar que el vínculo solo se genere entre docente y estudiantado sordo.

La Reformulación 2017 para estudiantes sordos e hipoacúsicos, en el contexto del liceo donde se viene implementado, deja dudas en cuanto a su efectiva puesta en práctica; no logrando avances ni cambios significativos, sin responder a cómo enfrentar las barreras, que se interponen frente a una educación inclusiva para el estudiantado sordo.

Todo este proceso trae consigo la necesidad de repensar la Reformulación 2017 en cuanto a que su implementación no brindó las soluciones ni logró los objetivos planteados. De hecho, queda nuevamente sujeta al enfoque de las barreras que Angulo (2018) denomina como paradigma de la autonomía, donde unos de sus modelos, el biopsicosocial; interpreta a la inclusión desde la ruptura de estas apuntando a la condición física y social de las personas discapacitadas. Lo que no funcionan son las relaciones comunicacionales a partir de las coordinaciones que ya no se realizan y, por otro lado, el desconocimiento de la Reformulación 2017 en sí misma.

Una larga lista de barreras surge a través del análisis de las entrevistas realizadas, entre ellas: la escasa información acerca de la existencia de liceos que atiende estudiantado sordo, los contextos en el que se implementó la Reformulación, fragilidad en las comunicaciones de los actores involucrados y en especial la de las personas sordas, que el cuerpo docente no esté informado que va a trabajar con estudiantado mixto y que no cuente con formación específica, las dificultades que se plantean en el aula al momento de exponer los contenidos conceptuales, no implementarse nuevas metodologías de trabajo docente, no contar con espacios de coordinación interinstitucional que atienda la especificidad de las personas sordas, no contar

con nuevas tecnologías de acceso a la información y comunicación, la eliminación del intérprete institucional y no tener intérpretes educacionales al comienzo de las clases.

En consecuencia, si no se revierte, si no logra cambios acordes y consensuados entre los actores, la situación vuelve a golpear a un colectivo minoritario, vulnerable y, en concreto, un retroceso en la propia implementación.

Por lo antes mencionado, lo que mereció la situación de alerta, fue la fragilidad que se generó en cuanto a la implementación de la Reformulación 2017 en un liceo que ya venía desde el año 1999 acumulando experiencias en cuanto a una educación bilingüe y bicultural. Los cuatro pilares básicos son el sustento de la Reformulación 2017, son los que mantienen una propuesta que pretendió generar cambios radicales e innovadores, especialmente en el trabajo del cuerpo docente y en el estudiantado con el objetivo de implementar una efectiva educación inclusiva para el estudiantado sordo e hipoacúsico. Los “(...) cuatro grandes pilares que estructuran la reformulación” (ANEP-CES, 2017, p. 7) no lograron avances significativos ni cambios y, las barreras a las que se enfrentaron siguen sin respuestas en cuanto a una educación inclusiva. Cada pilar necesita la misma fortaleza que el resto, porque de otra manera se estaría debilitando y esa debilidad recae sobre el resto de los otros pilares. No se trata de que uno sea más importante que el otro, porque la propuesta de la reformulación se elaboró en base a esos cuatro pilares donde cada uno desde su función debe lograr conexión con el resto, para generar condiciones en la implementación hacia una verdadera educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Abadía, María; Aroca, Eva; Esteban, María y Ferrero, Emilio (2002). Guía de Educación bilingüe para niños y niñas sordos. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CNSE. Disponible en: Assael, J., Goldar, M., Gonzáles, J., Manggini, T., Mejía, M., Ouviaña, H., Renna, H., Sánchez, R., Thwaites Rey, M., (eds.). (2016). Sentidos diversos, lugares comunes: Educación hacia el 2030 en América Latina y el Caribe. Comunicado Final Debate Actores Sociales UNESCO. Santiago de Chile: CEAAL, OREALC/UNESCO, OPECH, GT CLACSO Estado en ALC, IEALC. Disponible en: Comunicado-Final-Sentidos-Diversos-Lugares-Comunes.pdf (opech.cl)
- ANEP-CES (2006). Primera Experiencia de Integración de Alumnos Sordos a la Enseñanza Media Profa. “Cristina Cabrera”. Disponible en: 2732.pdf (ces.edu.uy)
- ANEP-CEIP (2010). Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2010-2014. Disponible en: Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria: quinquenio 2010 - 2014 | Ministerio de Desarrollo Social (www.gub.uy)
- ANEP-CES (2017). Reformulación 2017 para estudiantes sordos. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/ESTUDIANTES_SORDOS.PDF
- ANEP-CES (2018). Departamento de Planificación Interdisciplinaria. Disponible en: DPI.PDF (ces.edu.uy)
- ANEP-CES (2018). Plan 94 “Martha Averborg”. Disponible en: 6159_17_y_agrs.pdf (ces.edu.uy)
- ANEP-CODICEN (2006-2007). Documento e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Disponible en: Microsoft Word - cplep12-07.doc (anep.edu.uy)
- Angulo, Sofía (2018). “La posición de los jóvenes sordos en Uruguay. Entre marcas corporales y sociales”. Revista de Ciencias Sociales. Montevideo. Universidad de la República, vol. 31, N° 42; pp. 13-36. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382018000100013&lang=en
- Barbosa Azevedo, O. (2015). Investigación cualitativa con la comunidad sorda. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 1(1), 31-47. Disponible en: Vista de Investigación cualitativa con la comunidad sorda (unex.es)

- Barthes, Roland (1995). Ed. original: “Rhétorique de l’image”, *Communications*, nº 4, 1964. Traducción publicada en: *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós, 1995, pp. 29-47. Disponible en: Retórica de la imagen (1964) (wordpress.com)
- BID (2000). El sistema uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector. Disponible en: El-sistema-educativo-uruguayo-Estudio-de-diagnóstico-y-propuesta-de-políticas-públicas-para-el-sector (1).pdf
- Blanco G., Rosa (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, N° 3, 2006, pp. 1-15. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, Madrid, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Braslavsky, Cecilia (1999). La Educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos, Buenos Aires, 1999. Disponible en: La Educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos - UNESCO Biblioteca Digital
- Camilloni, Alicia (2016). Leer a Comenio: Su tiempo y su didáctica / Alicia Camilloni. – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2016. Libro digital EPUB, Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-12-9417-0. Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/s5esvcv>
- Carrillo, Fernando; Barraza, Laurencia (2015). *Uso de estrategias de enseñanza para mejorar el promedio en el bachillerato: una perspectiva desde el trabajo colegiado*. Mexico: Instituto Universitario Anglo Español. Disponible en: <https://silo.tips/download/uso-de-estrategias-de-enseanza-para-mejorar-el-promedio-en-el-bachillerato-trabajocolegiado.pdf> (redie.mx)
- CERESO (2021). Centro de Recurso Para Estudiantes Sordos del CES. Web Disponible en: CERESO - PEP CES (weebly.com)
- Conde, Stefanía (2020, diciembre 29). La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-20019). Posiciones de actores políticos y técnicos. *Espacio en blanco*. Revista de Educación (Serie Indagaciones), vol. 1, núm. 31, 2021, junio, pp. 147-163. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/838>

- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mexico: Mc. Graw Hill, pp. 77-112. Disponible en: http://prepatlajomulco.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_de_aprendizaje.pdf
- Domínguez, Ana (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 45-61. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Echeita, Gerardo; Ainscow, Mel (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. “Tejuelo: Didáctica de la Lengua y Literatura”. *Educación*, España, N° 12; pp. 26-46. Disponible en: Vista de La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente / Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. (unex.es)
- Echeita, Gerardo (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, num. 7. Disponible en: Seminario “Avaliação Educacional” Escola Eficaz em debate (psicologiauam.es)
- Fernández, Valeria; Macchiavello, Daniela y Saavedra, Felipe (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, Universidad de Chile, N° 2: pp. 171-191. Disponible en: Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües (scielo.cl)
- Freire, Sofía (2007). Creating Inclusive Learning Environments: Difficulties and Opportunities within the New Political Ethos. Instituto Superior D. Afonso III and Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponible en: [file:///C:/Users/super/Downloads/Creating_Inclusive_Learning_Environments%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/super/Downloads/Creating_Inclusive_Learning_Environments%20(1).pdf)
- Gómez, M^a. Carmen (2017). La educación de los sordos de la exclusión a la inclusión. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*. Universidad Internacional Isabel I. N° 13, pp. 60-71. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/320742681_La_educacion_de_los_sordos_de_la_exclusion_a_la_inclusion

- Grosjean, François (1999). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. *Selección de Educación de Difusord "Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda"*. Barcelona: mayo, 1999. Disponible en: Grosjean (1999) EL DERECHO DEL NIÑO SORDO A CRECER BILINGÜE (cultura-sorda.org)
- Hoover Vanegas, José; Marín Mejía, Fabiana. La comunicación desde la lectura del lenguaje gestual en jóvenes en situación de discapacidad auditiva. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, vol, 17, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 110-124. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309126826008>
- Knoepfel Peter, Larrue Corinne, Varone Frédéric e Hinojosa Miriam (2007). "Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones". *Ciencias Políticas*. N° 3, Pp. 6-29. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17521/18378>
- Lissi, Ma. Rosa; Raglianti, Mirra; Grau, Valeska; Salinas, Marcela y Cabrera, Irene (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. Santiago de Chile. Vol. 12, N° 2, pp. 37-50. Disponible en: Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación – Cultura Sorda (cultura-sorda.org)
- Mancebo, Ma. Ester y Narbono, Pedro (coord.) (2010). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. Montevideo, Ed. Fin de Siglo. Disponible en: Mancebo, Ma. E. y Narbono, P. (coord.) 2010. *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Montevideo, Ed. Fin de Siglo.
- Mancebo, Ma. Ester (2018). El Talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. En Fernández, T. (Coord.). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)*. Montevideo: UdelaR-Zenit Artes Gráficas. Disponible en: https://www.academia.edu/39087052/El_Tal%C3%B3n_de_Aquiles_la_institucionalidad_de_las_pol%C3%ADticas_de_inclusi%C3%B3n_educativa_en_Uruguay
- Marschark, Marc & Young, Alyc & Lukomski, Jennifer (2002). Perspectives on Inclusion. *Journal of deaf studies and deaf education*. Febrero, 2002. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/8263251_Perspectives_on_Inclusion

- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008). Proyecto de Ley General de Educación. Disponible en: Ley N° 18.437 de fecha 12/12/2008 Ley General de Educación | Ministerio de Educación y Cultura (www.gub.uy)
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2001). Ley 17.378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/17378-2001>
- Morales, Ana (2009). Ser sordo. Aproximación a una pedagogía desde la diferencia, *Ensayo y error*, Nueva Etapa. Año XVIII. N° 37, 2009, pp. 77-106. Revista de Educación y Ciencias Sociales Universidad Simón Rodríguez. *Depósito Legal: pp. 92-0490 ISSN: 1315-2149*. Disponible en: <file:///D:/AATALLER%20TESIS/Dialnet-SerSordo-5777147.pdf>
- Muñoz, Irma; Ruíz, María; Álvarez, Carlos; Ferreiro, Emilio y Aroca, Eva (2011). “Comunidades sordas: ¿pacientes o ciudadanas?”, *Gaceta Sanitaria*, Barcelona, vol. 25, N° 1; pp. 72-78. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112011000100012&lang=en
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Noguera, Kenia; Pérez, Elsie y Zaldívar, Miguel (2005). “Propuesta de conceptualización de las personas sordas e hipoacúsicas en el contexto pedagógico”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Cuba, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/970kenia.PDF>
- Peluso Crespi, Leonardo (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Uruguay, v. 5, N° 9; pp. 40-61. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>
- Peluso Crespi, Leonardo (2020). *Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Disponible en: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Reto e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla S.A. Disponible en:

- http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf
- Pérez, Yolanda y Tovar, Lionel (2006). Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de lengua de señas venezolana en un aula de clases bilingüe-bicultural para sordos. *Investigación y Postgrado*, vol. 21, núm. 2, 2006, pp. 103-141. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en: [analisis_interaccion_verbal_mediada.pdf \(usal.es\)](#)
- Renés Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47-68. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>
- Robles, Miriam (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión, *Unirevista.es*, España, Universidad de Huelva, vol. 1, N° 1; pp. 76-86. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043209>
- Rodríguez Compare, Mariela (2020). “DPI Departamento de Planificación Interdisciplinaria”, *Impresiones educativas*, Revista en línea, Montevideo. Disponible en: <http://impresioneseducativas.weebly.com/publicaciones>
- Roso, Mayra Eneida (2013). La lingüística y las lenguas de señas: un abordaje epistemológico. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Letras. Disponible en: [TFL.pdf \(unc.edu.ar\)](#)
- Samaniego, Luz Marina; Vera, Lady; Maldonado, Edison; Pabón, Andrea; Loachamin, Andrea; Chariguaman, Alexandra (2019). Estrategias didácticas de la enseñanza del bachillerato frente a la educación superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. Vol. 3, N° 2, pp. 517-542. Disponible en: [Estrategias_didacticas_de_la_ensenanza_d.pdf](#)
- Schuster, Armando; Puente, Mónica; Andrada, Oscar y Maiza, Melisa (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*. Vol. 4, N° 2, pp.109-139 Consultado el 18/01/18. Disponible en: <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Schaeffer, Jean-Marie (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar literatura?* Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Disponible en: https://kupdf.net/download/schaeffer-jean-marie-pequea-ecologia-de-los-estudios-literarios_5ec6cfc0e2b6f5e476542d92_pdf

- Stake, Robert (1999). Investigación con estudio de caso. Madrid, España. Ed. Ediciones Morata, S.L. Disponible en: STAKE_investigacion_con_estudio_de_casos (1).pdf
- Taylor, Stephen Jhon; Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España. Ed. Paidós, SAIF. Disponible en: Metodos_cualitativos_investigacion_Taylo.pdf
- Thoenig, Jean Claude y Meny, Yves (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona, España. Ed. Ariel S.A. (pp. 85/107) Disponible en: Las_politicas_publicas_meny_thoenig.pdf - Google Drive
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Editorial Gedisa. Disponible en: Vasilachis_2006_Estrategias_de_Investig.pdf
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. ED/BIE/CONFINTED 48/4. Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008.
Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- United Nations (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Anexo 1. Pautas de entrevista

A la dirección.

1. ¿Desde cuándo trabaja en este liceo?
2. ¿Trabajó antes con estudiantado sordo?
3. ¿Cómo se siente trabajando con un programa especialmente para estudiantado sordo?
4. ¿Cuál es la procedencia del estudiantado sordo, ¿vienen del liceo 35, de otros liceos público o de privados?
5. La Reformulación 2017 plantea un abordaje diferente de la metodología ¿De qué manera se está implementando? ¿qué aspectos puede señalar? ¿considera que sus resultados favorecen la educación inclusiva del estudiantado sordo? Por ejemplo: ¿se logra una verdadera educación inclusiva? ¿en qué sentido?
6. Al ser un programa innovador ¿cómo se organiza el trabajo docente con los/as ILSU? ¿en qué se diferencia la enseñanza de los contenidos cuando en el aula participa estudiantado sordo y estudiantado oyente? ¿en qué aspectos los contenidos programáticos logran una educación bilingüe y bicultural? ¿se presentan obstáculos? En su caso ¿de qué tipo? ¿podría mejorarse?
7. ¿Específicamente, cual es la tarea de los/as ILSU ante la institución? ¿En qué instancias tienen conexión con la dirección?
8. ¿En qué consiste la tarea del DPI?
9. ¿Hay alguna diferencia según se trate de una asignatura o de otra?
10. Desde su punto de vista ¿cómo le parece que se sienten los/as docentes trabajando con este programa? ¿Y los ILSU?
11. ¿Cuál es el procedimiento de evaluación?
 - a. ¿Cuentan con registros donde se pueda saber la cantidad de estudiantado que egresa del bachillerato?
12. Hablar de estudiantado sordo es también hablar de su cultura propia. ¿Cómo hace para conocer más acerca de esa comunidad? ¿se relaciona con las familias? ¿Tiene vínculos, por ejemplo, con APASU? ¿Con CERESO? ¿En qué consisten?
13. ¿Tiene algo más para agregar?

A docentes

1. ¿Desde cuándo trabaja en este liceo? ¿Cómo se siente trabajando en este liceo? ¿Siempre trabajó con estudiantado sordo? ¿Tiene algún interés en particular?
2. ¿Cuál es su experiencia como docente de estudiantado sordo? ¿Realizó alguna formación especial? ¿Conoce la lengua de señas? ¿Estuvo trabajando antes de la Reformulación 2017? ¿En qué aspectos se dieron cambios en su trabajo como docente? ¿Qué consideraciones tiene respecto a trabajar en el aula con una metodología específica para el estudiantado sordo? Ya sea desde el trabajo docente como en términos de resultados en relación a una educación bilingüe y bicultural. ¿En qué aspectos considera que los cambios en la metodología aportan a la educación inclusiva del estudiantado sordo?
3. ¿Ve necesaria una adecuación curricular en su asignatura? ¿De qué tipo?
4. ¿Qué ventajas puede apreciar por parte del estudiantado sordo en un aula de oyentes? Si responde que no aprecia ventajas ¿Según su experiencia qué otra alternativa o cambios podrían darse?
5. ¿Cómo dedica su tiempo en resolver dudas? Por ejemplo, ¿le insume más tiempo resolver dudas al estudiantado sordo?
6. ¿Hablando de nuevas estrategias didácticas? en un programa innovador, ¿Cuál le parece que se adapta más a su asignatura?
7. ¿Cómo funcionaba el DPI? ¿Hay un espacio de planificación colectiva de los proyectos?
8. ¿De qué manera coordina con los ILSU en el aula? ¿Acuerda estrategias de trabajo periódicamente? ¿Puede darme un ejemplo o decir en qué consiste? ¿Se lleva algún registro de las actividades que se realizan?
9. ¿Además de contar con ILSU en el aula, tiene alguna estrategia personal?
10. ¿De qué manera incide para la comprensión de los textos el nivel de español con el que ingresa el estudiantado sordo?
11. ¿Se anticipa el tema antes de brindar un texto?
12. ¿El estudiantado sordo alcanza a leer en clase?
13. ¿Qué estrategias utilizan o de qué manera trabajan para lograr que la educación bilingüe y bicultural contribuya al aprendizaje en la asignatura que enseña?
14. ¿Encuentra dificultades en el relacionamiento entre estudiantado sordo y oyente? ¿Realmente se integran todos/as al momento de formar grupos de trabajo?

15. ¿De qué manera se organiza el espacio de planificación colectiva de los proyectos?
¿Todos/as los/as docentes de diferentes asignaturas acuerdan una estrategia de trabajo?
¿Qué tipo de acciones realizan?
16. ¿Cómo es el sistema de evaluación en lenguaje natural del estudiantado sordo?
17. ¿Cómo se evalúa? ¿Por consigna, por unidad temática? ¿En qué momento se evalúa?
18. ¿Qué significa utilizar registro visual y evaluación en LSU?
19. ¿En qué consisten los espacios de reflexión metalingüísticos?
20. El alumno/a que tiene aprobada la asignatura, ¿debe asistir igual a clase? ¿Se los deja participar como el resto?
21. ¿Qué me puede decir de su relación con la familia del estudiantado sordo? ¿De APASU?
¿De CERESO?
22. ¿Tiene algo más para agregar?

A Intérpretes LSU

1. ¿Cuál ha sido su preparación para tener conocimiento de las dos lenguas?
2. ¿Desde cuándo trabaja en este liceo? ¿Cómo se siente trabajando en este liceo? ¿Siempre trabajó con estudiantado sordo? ¿Qué lo/a decidió a formarse como ILSU? ¿Estuvo trabajando antes de la Reformulación 2017? ¿En qué aspectos se dieron cambios en su trabajo como intérprete? ¿Cómo es el funcionamiento en el aula al trabajar con una metodología específica? (palabras conocidas, uso del diccionario, glosario y recursos de LSU, pizarrón, etc.) ¿Cómo se implementa la biculturalidad?
3. En términos de resultados respecto a una educación bilingüe y bicultural ¿qué opinión le merece este abordaje diferente de la metodología? ¿En qué aspectos considera que aportan a la educación inclusiva del estudiantado sordo?
4. ¿Además de contar con docentes en el aula, tiene alguna estrategia personal?
5. ¿Cómo funcionaba el DPI? ¿Cómo se organiza el trabajo en el aula con los/as docentes?
6. ¿Hay un espacio de planificación colectiva de los proyectos? ¿Todos/as los/as docentes de diferentes asignaturas acuerdan con los intérpretes una estrategia de trabajo? ¿Es lo mismo en todas las asignaturas? ¿Qué tipo de actividades realizan?
7. ¿Qué me puede decir de su relación con la familia del estudiantado sordo? ¿De APASU?
¿De CERESO?
8. ¿Tiene algo más para agregar?

A estudiantado sordo

1. ¿De qué liceo vienes? ¿Cuál ha sido tu experiencia?
2. ¿De qué barrio vienes? ¿Alguien de tu familia habla el LSU?
3. ¿Cómo te sientes en este liceo?
4. ¿Como te sientes en tu grupo donde hay compañeras/os oyentes?
5. ¿Cómo vas con tu español?
6. ¿Cuáles asignaturas te cuestan menos y cuáles te cuestan más para entender la propuesta de ese día? ¿Por qué?
7. ¿Sientes que tu discapacidad hace que te integres menos con el resto de los/as compañeras/os? ¿En qué sentido?
8. Cuando te toca tarea grupal, ¿eliges compañeras/os sordos, oyentes o mixto?
9. ¿Qué me puedes decir con respecto a tener en clase un/a docente y el/la ILSU?
10. ¿Qué se debería mejorar con respecto al liceo?
11. ¿En qué sientes que te aporta estudiar en un liceo de estas características?
12. ¿Qué planes tienes a futuro?
13. ¿Qué se debería mejorar desde tu perspectiva como estudiante sordo/a?