



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

FLACSO

MAESTRIA EN GESTION Y DISEÑO DE POLITICAS Y PROGRAMAS

SOCIALES

TITULO:

**EL TRABAJO SOCIAL Y LA CIUDADANIA MULTICULTURAL**

**La Experiencia de la Comunidad Sorda**

**Claudia Marcela Torres**

Ciudad de Buenos Aires

Año 2015

## INTRODUCCIÓN

Los sujetos sordos han sido definidos, desde tiempos históricos, a partir de trazos negativos y de su déficit físico. Han sido marginados primero, excluidos luego, reeducados más tarde, pero siempre estigmatizados; a veces considerados como locos, otras como endemoniados. Se dudó de su humanidad, se los consideró incapaces y se los privó de sus derechos, como en el caso de la herencia. Se debatió a lo largo de la historia sobre su mente, su corazón, su espíritu, su salvación, su lengua, su educación, su ciudadanía y sus derechos. Pero siempre fue un debate entre oyentes y desde una mirada del mundo oyente, un debate del cual los sordos quedaron excluidos, prohibidos de participar. Sin embargo, una particular manera de percibir el mundo, la visión como productora de significado, una lengua propia con la cual transmitir e internalizar la realidad, el interactuar como grupo a partir del encierro, en manicomios, hospitales, internados y posteriormente escuelas, y una cultura que los identifica, los convirtió en una comunidad lingüística y cultural. Un grupo social diferente a la cultura mayoritaria oyente, una cultura que dice de sí misma tener “Identidad Sorda”.

En el siglo de la conquista de los derechos civiles, políticos y sociales, la escuela fue pensada como la institución ideal para la formación de sujetos ciudadanos. Sin embargo, la intolerancia oyente, la dificultad de aceptar lo diferente y el objetivo de homogeneizar, impulsó una educación especial para los sordos basada en el oralismo como fin último. Una educación que buscó la “asimilación” del sordo al oyente en lugar de ser formadora de sujetos autónomos y ciudadanos. Hoy, los sordos como comunidad, tienen una mirada crítica en cuanto a su educación, considerando que contrariamente a lo esperado, como se verá a lo largo del trabajo, la misma ha favorecido procesos de descuidanización que los han sumergido en una exclusión de larga data.

Esta situación de exclusión ha requerido de la lucha de la Comunidad Sorda a fin de lograr el reconocimiento de sus necesidades, y es en los últimos años cuando el Estado avanzó en la legislación de Leyes Nacionales y Provinciales, que promulgó la efectivización de derechos en el ámbito de la salud, educación, asistencia social, prevención y promoción social. Es a través de instituciones, como la escuela, y de los profesionales especialistas en la temática, que se garantizan los derechos concretando y efectivizando el cumplimiento de estas leyes.

Ahora bien, a lo largo de sus vidas los miembros de la comunidad sorda se encuentran con diversos profesionales, especialistas en el tema de la sordera: fonoaudiólogos, médicos, psicopedagogos, docentes, trabajadores sociales. Pero estos últimos poseen dos características que especialmente nos interesan.

En primer lugar, que es una de las profesiones que acompaña los procesos socio-educativos a lo largo de toda la educación formal, por ser obligatorio su presencia en las escuelas especiales donde la mayoría de la comunidad realiza su socialización secundaria, en segundo lugar, porque consideramos, y así será desarrollado en los próximos capítulos, que el rol del trabajador social se encuentra fundamentalmente vinculado a propiciar las condiciones que garanticen la conformación de actores sociales y el pleno ejercicio de la ciudadanía de los mismos, creando condiciones que favorezcan el real cumplimiento de los derechos establecidos en las Leyes y normativas vigentes.

Si como mencionamos con anterioridad, los sujetos pertenecientes a la comunidad sorda han tenido históricamente inhibido o limitado el ejercicio de la ciudadanía, nos preguntamos:

**¿Cuáles son las intervenciones sociales dirigidas a la comunidad sorda en el ámbito educativo formal de la provincia de Buenos Aires, qué promueven la ampliación de las condiciones del ejercicio de la plena ciudadanía?**

Surge de esta manera el objetivo general de la presente investigación que espera

**Analizar las intervenciones sociales dirigidas a la comunidad sorda en el ámbito educativo formal que promuevan la ampliación de las condiciones del ejercicio de la plena ciudadanía.**

Para dar cumplimiento a este propósito es necesario transitar por los siguientes objetivos específicos:

- ◆ Identificar las particularidades, características y percepción de los sujetos sordos como comunidad cultural.
- ◆ Describir las intervenciones del Trabajo Social en torno a la problemática de la comunidad sorda en el ámbito educativo en los casos estudiados.
- ◆ Reflexionar, en función de las competencias profesionales y distintos marcos teóricos-metodológicos del Trabajo Social, sobre nuevas alternativas de intervención social para abordar la problemática.

Todo investigador social, nos explica Saltalamacchia “siempre se encontrará con la necesidad de describir y comprender pequeños o grandes grupos humanos, poseedores de lenguajes y reglas que permiten regular sus interacciones” (2005, p. 40). Por lo que posicionados en una perspectiva cualitativa pretendemos comprender el fenómeno social estudiado desde la perspectiva del actor, examinando el modo en que los sujetos protagonistas experimentan su mundo, debido a que, “la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 10). Se busca entonces, captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que éste le da a su conducta, a los hechos y a sí mismo.

Esta investigación es por lo tanto de carácter cualitativa y descriptiva. Los datos fueron recabados a partir de entrevistas semi estructuras individuales y grupales. En el caso de la comunidad sorda, nos resultó imprescindible conservar el lenguaje natural de los sujetos sordos, Lengua de Señas Argentina; e indagar su percepción sobre su historia, los condicionamientos estructurales, y la situación social y educativa de su comunidad, lo que nos permitió una mayor riqueza en la propuesta de estrategias de intervención. Las entrevistas se realizaron en algunos casos en Lengua de Señas Argentina, mientras que las realizadas a hipoacúsicos oralizados se efectuaron en lengua oral, y en otros casos se utilizaron intérpretes. Las entrevistas fueron realizadas a sordos/as, hipoacúsicos/as, maestras / profesoras de sordos/as, fonoaudiólogas, trabajadoras sociales, a informantes claves como asesoras y técnicas que trabajan y/o trabajaron en algún momento en la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, como así también a líderes y referentes actuales de la comunidad sorda.

Esta investigación, se complementó con datos cuantitativos que nos permitieron ampliar la caracterización de la situación educativa de los sordos/as de la Provincia de Buenos Aires. Para aquella información que buscaba caracterizar en términos estadísticos la población en el ámbito educativo formal, se utilizaron los datos otorgados por la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, y para los datos básicos poblacionales, la fuente principal fue el Censo Nacional de año 2010.

La información requerida para el análisis de las intervenciones sociales del Trabajo Social en las escuelas se obtuvo por medio de entrevistas semi estructuradas a actores claves como la ex Jefa Técnica del área de sordos de la Provincia, docentes, auxiliares, y principalmente trabajadores sociales. El caso de estudio está compuesto por tres escuelas de sordos: una oralista, una bilingüe y una escuela donde conviven los departamentos de oralidad y de Lengua de Señas al mismo tiempo, estas tres escuelas,

localizadas en el Conurbano Oeste. También se entrevistó a los trabajadores sociales que cumplen funciones en los equipos técnicos de las tres instituciones educativas.

Por último, se participó del equipo de organización del 1° Foro Nacional de Sordos, realizado el 28 de noviembre de 2014 en el municipio de Morón, del que participaron la Comunidad sorda, referentes profesionales especialistas en la temática, docentes y trabajadoras sociales del conurbano oeste. Las comisiones de debate, los paneles de discusión, los plenarios con los resultados y las entrevistas grupales realizadas durante el foro también se utilizaron como material de análisis para este trabajo.

Los resultados de esta investigación se presentan organizados en base a cuatro capítulos.

En el primer capítulo, nos introduciremos en la temática comenzando por definir y clasificar el déficit auditivo, mostrando los distintos grados de pérdida de audición que existen entre un sordo profundo y un oyente, un abanico de diferencias que complejizan el tema. Posteriormente, presentamos una definición de sujeto sordo que se aleja del concepto de discapacitado, a partir de la concepción antropológica cultural que concibe al sordo como un sujeto cultural, perteneciente a una comunidad lingüística.

En el segundo capítulo, se desarrollará la relación entre escuela y ciudadanía, desde la perspectiva de los teóricos de la ciudadanía multicultural, tomando este último como un derecho indiscutible de la comunidad sorda. Posteriormente, pero dentro del mismo capítulo, se realizará un análisis de la educación de los sordos como derecho social en ejercicio, haciendo un recorrido histórico hasta llegar a la situación actual de la educación de los sordos en la Provincia de Buenos Aires.

En el tercer capítulo, se dará cuenta, a partir del análisis de las entrevistas, de cuál es la percepción de los actores y la lectura que ellos mismos hacen de las problemáticas de la comunidad sorda.

Las categorías seleccionadas como eje de análisis elaboradas a lo largo del trabajo serán: cultura, educación, ciudadanía.

El cuarto capítulo estará dedicado al análisis de las intervenciones sociales realizadas en el ámbito de las tres escuelas. En primer lugar, se presentará el enfoque elegido para tratar el tema, basándose en la concepción teórica metodológica y ético-política del Trabajo Social. Luego, se realizará un análisis del rol del Trabajo Social y de las estrategias de intervención de las/os trabajadoras/es sociales en las escuelas de sordos. Finalmente, se aportarán diferentes propuestas de intervención desde el Trabajo Social.

## **1. LOS SORDOS: UNA CULTURA MINORITARIA**

Al hacer el ejercicio de pensar en culturas diferentes a la nuestra, seguramente la mente nos llevará a lugares lejanos para descubrir, por ejemplo, la cultura oriental, o a tiempos antiguos, para recordar las grandes culturas como la Azteca. Si quisiéramos indagar en las culturas más cercanas a nuestro territorio, lo recorreríamos identificando de norte a sur nuestras diferentes comunidades de pueblos originarios, o tal vez pensaríamos en culturas extranjeras instaladas en nuestro país, como la comunidad judía argentina. Pero, ¿podemos de igual modo pensar en una cultura sorda? Este concepto es más difícil de aceptar. Algunos dirán que los sordos son personas con un déficit auditivo que les dificulta una adecuada adaptación a la sociedad, otros objetarán la noción de “cultura”, alegando que ello implicará pensar a cada discapacidad como una cultura diferente, conclusión obviamente inaceptable. Sin embargo, aun cuando no pensamos considerar a cada discapacidad como una cultura diferenciada, sí vamos a desarrollar la afirmación de la existencia de una “cultura sorda” que, como veremos, se constituye por razones no asimilables a otro déficit físico.

Si existe tal comunidad, debe estar conformada, obviamente, por sujetos sordos. Sin embargo las obviedades no siempre son tales. Debemos comenzar por preguntarnos qué es la sordera y qué entendemos cuándo nos referimos a un sujeto sordo. Aquí se nos presenta la primera dificultad, debido a que es posible pensar al sujeto sordo desde posiciones bien diferenciadas.

## 1.2. EL SUJETO SORDO

Nos preguntábamos al inicio qué entendemos o en qué pensamos cuando nos referimos a un sujeto sordo. Podemos encontrar al menos dos modelos de pensamiento que dan respuesta a estas preguntas y que definen modelos de identidad diferentes: el Modelo Clínico Terapéutico y el Modelo Socio - Antropológico. Para que sea comprensible la construcción del concepto de sujeto e identidad del sordo es necesario identificar, antes de desarrollar los modelos, las concepciones más relevantes que los términos “sujeto” e “identidad” han adoptado a lo largo del tiempo, lo que nos permitirá comprender los fundamentos teóricos en que se sustentan cada uno de los modelos.

Hall (citado por Corcini López, 1999) realiza una triple división en las concepciones históricas del sujeto:

- ◆ El sujeto del Iluminismo: concebido como un sujeto unificado y dotado de capacidades que le dan razón, poder y acción. Un modelo de sujeto ideal prefijado, su identidad se centra en el Yo con independencia de la interacción social con su medio. En esta concepción son fundamentales las fortalezas y debilidades personales.
- ◆ El sujeto sociológico: en esta concepción el problema de la identidad del sujeto no se centra en el Yo, sino en las influencias sociales que provienen del medio al que pertenece. No se trata de un sujeto autónomo o auto suficiente, sino que su identidad está formada a partir de la interacción social y de los intercambios entre diversas culturas.
- ◆ El sujeto Posmoderno: la identidad es pensada como una celebración móvil, se pueden desempeñar muchas identidades dependiendo del

medio. La identidad no es vista como un factor biológico sino como algo que se define históricamente.

En la primera de las concepciones, el sujeto moderno es considerado por la ciencia como un ser dotado de potencialidades individuales que pueden ser desarrolladas por medio de las políticas públicas, que buscan la emancipación y la autonomía del hombre, apuntando a una racionalidad de verdades absolutas; esta es la concepción que subyace en el Modelo Clínico. Como en esta concepción son fundamentales las habilidades y debilidades naturales, los fracasos, sea de integración, adaptación, desarrollo, educación, etc. se los considera responsabilidad del individuo, ejemplo de esto es la responsabilidad que se le adjudica al déficit auditivo del sordo por el fracaso escolar. Pero como ya se sabe, esta concepción no ha dado respuesta a las desigualdades sociales acentuadas por los problemas de género, etnia, sexualidad, capacidades especiales, etc.

Como contrapunto, el postmodernismo visualiza a los sujetos en forma pluri constitucional, donde la identidad debe ser considerada dentro de contextos plurales, donde las diferencias son un escenario natural. Con esta nueva visión aparecen nuevos términos como *multiculturalismo*, *posmodernidad*, *posestructuralismo*, *poscolonialismo*, etc. que caracterizan una nueva concepción de sujeto e identidad y también una nueva mirada sobre las relaciones sociales. Desde esta mirada, la interacción con el contexto social es fundamental para construir identidades culturales, ya que estas son consideradas como el resultado de procesos y relaciones que el sujeto establece a lo largo de su vida, por lo que se entiende que la construcción de la identidad, como un proceso social e histórico que se constituye en escenarios plurales, permite pensar en sujetos multiculturales.

Como profundizaremos más adelante, el sujeto sordo ha construido una identidad socio – cultural donde el dispositivo primordial es una característica cultural, el lenguaje visual. Todas las otras características (religión, raza, etc.) pueden ser híbridas, pero la necesidad de la comunicación visual, la diferenciación lingüística, el señar con las manos son la condición para la producción del sentido de la identidad sorda, una identidad que va construyéndose día a día. La lengua señada en este caso “aparece como el espacio diferencial de significación, el lugar que permite que el decir sobre el sordo asuma un significado”. (Perlin, 1998, p. 29). Entendido en este último sentido, en esta continua construcción de su identidad, el sordo da origen a relaciones sociales que lo afirman como sujeto diferente y que lo afirman en una resistencia cultural.

Posicionados en esta perspectiva, la autora nos ayuda a comprender la complejidad de la problemática cuando define tres elementos presentes entre los sordos, que componen tres grupos bien diferenciados:

Grupo A: Grupo sordo dominante, hijo de padres oyentes. Posee una identidad bien definida y visible, es el grupo más resistente en cuanto poseedor de tipologías y estereotipos, especializados en constituir comunidades y se auto identifica como sordo. Es el más contestatario cuando rompe la dependencia con la comunidad oyente. Tiene una posición de discurso de propiedad exclusivamente antropológica.

Grupo B: Grupo de sordos hijos de oyentes, pero sin asumir su identidad como sordo. Integrados por aquellos que han permanecido siempre dentro de una convivencia con el discurso oyente, donde la comunicación gestual y cualquier relación con la cultura sorda son prohibidas o rechazadas. Se recurre a médicos, psicólogos, fonoaudiólogos para el tratamiento de normalización y se apunta a la formación de una identidad oyente.

Grupo C: Es un grupo formado por hijos de padres sordos, alrededor del 5%. Que ya ha adquirido una identidad sorda. Es la minoría más libre culturalmente hablando, el poder del oyente no los alcanza como al grupo B y no son tan radicales como el grupo A. No hacen de la sordera una anormalidad y no sienten conflicto con el oyente, el objetivo de su discurso es la presentación de la alteridad.

Como se confirmará en las entrevistas, la comunidad sorda define su identidad a partir de dos puntos básicos: por un lado, su diferenciación con los no – sordos y por el otro, de la afirmación de aquellos elementos constituyentes de significación del mundo circundante y de sí mismos, que son compartidos y transmitidos dentro de su comunidad, cuyo elemento primordial es su lengua.

En los próximos capítulos retomaremos estos conceptos para analizar la relación entre la concepción del sujeto sordo y la educación especial. Por el momento nos detendremos en identificar los modelos y la concepción de sordera que se vinculan estrechamente con la anterior conceptualización.

### **1.3. MODELOS Y CONCEPCIÓN DE SORDERA**

Mencionamos anteriormente que existen dos modelos teóricos que manifiestan una particular forma de concebir la sordera, el Modelo Clínico – Terapéutico fundamentado en una concepción de sujeto moderno, y el Modelo Socio - Antropológico enraizado en una concepción de sujeto posmoderno<sup>1</sup>.

#### **1.3.1. El Modelo Clínico – Terapéutico de la Sordera:**

Las ciencias sociales han sido influidas a lo largo de su historia por el positivismo y su concepto de ciencia. Bajo esta influencia se realizó durante muchos

---

<sup>1</sup> Confrontar con Skliar, Carlos. *La Educación de los Sordos – Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC. Mendoza, 1997.

años una descripción y una concepción del sujeto sordo, correspondiente al Modelo Clínico – Terapéutico de la Sordera, que fue avalado por la generalidad de la comunidad médica. En este modelo, los sordos han sido considerados como un desvío disfuncional por ser definidos a partir de rasgos negativos, concebidos como tales a partir de un concepto prefijado de “normalidad”. La concepción del sujeto sordo se presenta así como deficiencia, son considerados sujetos patológicos y por eso, desde la perspectiva terapéutica, deben reeducarse y/o curarse (Skliar, 1998).

Desde el Congreso de Milán en 1880 en adelante los sordos han sido objeto de una única preocupación para los oyentes, el aprendizaje de la lengua oral y como consecuencia directa, la integración a la vida cotidiana, escolar y laboral de las personas oyentes (Massone, 1995). Este modelo considera que los procesos cognitivos de los niños sordos son limitados y que el déficit auditivo determina siempre una alteración del desarrollo cognitivo. Es así como los sordos fueron llevados desde el ámbito de la escuela, y la pedagogía hacia el ámbito de la medicina en un proceso que se denominó de “medicalización de la sordera” (Massone, 1995).

Según Massone (1990) la respuesta estructuralista se fijó como tarea y fin esencial el estudio de la “langue” en su modalidad oral, definiendo el lenguaje humano como una serie de signos vocales, considerando al sonido como la característica definitoria del lenguaje y como medio de expresión del pensamiento. “La palabra oral resulta así el único vehículo del pensamiento y por lo tanto de la educación. El objetivo principal de la educación resulta lograr que el niño hable aunque no oiga, y escuche aunque sea sordo. La tarea raramente tiene éxito” (Massone; Formulario, 1990)

La Psicología de la Sordera también avaló esta perspectiva y calificó a los sordos como “lingüísticamente inmaduros, intelectualmente primitivos y concretos, socialmente aislados y psicológicamente perturbados” (Skliar, 1997, p.77). Es notable, como lo expresa Lane (1998), que fueron estas características las que utilizaron los colonialistas

Europeos para definir a los nativos africanos y luego de hacer un estudio sobre estas similitudes, advierte que existe en ambos casos un paternalismo cultural, y que a ello refiere la observación de estos grupos desde una posición etnocéntrica, juzgándolos como culturalmente inferiores. McLaren (1997) agrega que en las miradas de los colonialistas y en la de los oyentes frente al sordo, se advierte un multiculturalismo conservador y corporativo, “entre otras prácticas, se deslegitiman las lenguas extranjeras y los dialectos regionales y étnicos, se es proclamadamente monolingüe, se destruyen en consecuencia los cimientos de una propuesta de educación bilingüe y se utiliza la palabra diversidad para encubrir una ideología de asimilación que está en la base de esa posición”.

En los dos casos la mirada hacia el otro parece partir desde un oculto pero persistente “darwinismo social”, que considera lo diferente como inferior, produciendo entre otras consecuencias, la asociación que se hace entre la sordera y la inteligencia, aun cuando ser sordo no implique tener un grado menor de inteligencia, ya que la capacidad intelectual de una persona no se modifica por su imposibilidad de oír. Un reflejo de la internalización de estas concepciones es la prohibición que se realizó hasta hace pocos años al ingreso de personas sordas al profesorado de sordos de la Ciudad de Buenos Aires, o la prohibición del uso de la lengua de señas que se hizo también hasta hace pocos años en las escuelas del todo el país.

En la perspectiva clínica, el discurso médico acerca del diagnóstico y pronóstico de los individuos sordos, en tanto que portadores de una "patología", "enfermedad" o "condición audiógena", determina una práctica rehabilitadora intermedia entre el diagnóstico y el pronóstico. Equiparando en la "cura" del paciente toda distinción entre lo terapéutico y lo educativo, subsumiendo a lo segundo en lo primero (Rey 1997). Para esta perspectiva todo lo que hace a la visión social está regido por el concepto de "integración", como "asimilación" individual a la sociedad oyente. El esfuerzo por normalizar al sordo tiene su validación en la idea de que dotar al sordo de buenos

mecanismos de comunicación oral, le permite funcionar como si fuera un oyente. Esta idea, que la vivencia empírica demuestra como ilusoria, se agota en sí misma por desconocimiento de la realidad social de la sordera. Al intentar "normalizar" al sordo, se crea la entidad discapacitado que reproduce y profundiza el poder de la sociedad oyente sobre la comunidad sorda.

Este modelo lleva a creer que toda problemática social, cognitiva, comunicativa y lingüística de los sordos depende del déficit auditivo, desconociendo la posibilidad de un fracaso en lo metodológico educativo, institucional y/o social, como ya mencionamos, desde la teoría de la atribución natural (Skliar, 1998). Se le adjudica a los sordos y a la sordera la responsabilidad por los fracasos y dificultades que se presentan en el desarrollo de los mismos. Se hace hincapié en el déficit y se lo confunde con el concepto de discapacidad. No obstante, esos conceptos fueron bien diferenciados por Mottez (1978) y Skliar (1995), quienes definen la deficiencia como la lesión concreta y objetivable susceptible de ser medible por ser biológica, mientras que la discapacidad no es su consecuencia, sino que está relacionada con la limitación para acceder a lugares y roles sociales que difiere en cada lugar, porque depende de las medidas que la sociedad implemente a favor de las personas con alguna déficit. Se considera, desde este modelo, que el niño sordo siempre tendrá limitaciones. Así, los retrasos cognitivos que llevan a que los adolescentes no puedan terminar la escuela primaria y las dificultades para alcanzar el pensamiento abstracto, tienen como único responsable al sordo y su deficiencia, y no se tienen en cuenta otras variables, sean estas culturales o sociales; ignorando en el análisis, variables en cuanto a las relaciones sociales o al contexto. No se considera si el sordo vive en la ciudad o el campo, si es hijo de padres sordos u oyentes, si utiliza la lengua de señas o no, si tiene contacto con chicos sordos, si comenzó su estimulación y educación a los cinco años o a los diez, si la educación

promueve o no las habilidades curriculares y el ejercicio de la ciudadanía, o si la sociedad promueve políticas de integración eficientes.

Como veremos en el próximo capítulo, la conjunción de ideas clínicas y terapéuticas fue tomando un profundo dominio en todos los aspectos de la vida del sordo, transformando poco a poco los contextos escolares y los debates filosóficos y epistemológicos en contextos médicos y hospitalarios, agrupando a los sordos en escuelas especiales junto a personas con otro tipo de deficiencias como mentales y motoras.

Las ideas básicas del modelo apuntan a que la deficiencia auditiva origina limitaciones comunicativas y cognitivas en los sordos, por lo tanto el modelo auditivo oral es considerado fundamental para el desarrollo, el aprendizaje y la integración. La lógica binaria del modelo opone el oralismo a la lengua de señas, acusando a esta última de no ser un sistema lingüístico completo, y de que su uso limita el aprendizaje.

“La alteridad del otro permanece reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad”. (Larrosa y Pérez, 1999, p.3)

Skliar (1999), reconocido como un importante referente e investigador del tema, realiza una fuerte crítica a este modelo y afirma que hay que problematizar la idea que la deficiencia sea un hecho biológico universalizable, y que hay que hacerlo desde un debate político de las relaciones de poder y saber. Para el autor, la deficiencia no es una cuestión biológica, sino una retórica social, histórica y cultural.

Vimos como el modelo clínico define a los sordos a partir de trazos negativos como el déficit auditivo y las supuestas limitaciones que conlleva, pero la identidad de

un sujeto no puede definirse a partir de una diferencia física. “Los procesos en la construcción de las identidades no dependen de una mayor o menor limitación biológica sino de complejas relaciones lingüísticas, históricas, sociales y culturales” (Skliar, 1998, p. 47).

Ahora bien, ¿cómo concebir a un sujeto sordo desde una perspectiva que tome en cuenta estas complejas relaciones?

### **1.3.2. Modelo Antropológico de la Sordera**

A partir de la década del 60, diferentes disciplinas de las ciencias sociales comenzaron a interesarse por los sordos a partir de dos particularidades. Por un lado, se visualizó que los sordos conforman comunidades donde el factor que los aglutina es la Lengua de Señas, y esto a pesar de la represión social realizada por los ámbitos médicos y educativos (Massone, 1993). Por otro lado, se verificó que los hijos sordos de padres sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para la lectura y escritura e inclusive para la lengua hablada (Massone; Signorini; Manrique, 1994 en Massone 1995), como así también ofrecen una identidad equilibrada y no presentan los problemas socio afectivos que sí se ven en los sordos de padres oyentes (Massone 1994). De esta forma, y a partir del aporte de las diferentes disciplinas como antropología, lingüística, sociología, psicología, entre otras, comienzan a aparecer estudios y evidencias en contra de la perspectiva conductista, y empieza a perfilarse una visión del sujeto sordo diferente filosóficamente, que por supuesto condujo a propuestas pedagógicas e intervenciones sociales distintas. “Nace así una representación social del sordo opuesta a la visión que desde el modelo oralista apoyaba a la sociedad oyente como un todo, una concepción que parte de las capacidades” (Massone 1995). La visión socio antropológica del sordo es una propuesta que entiende que la lengua de señas es lo que garantiza el adecuado desarrollo del sordo por ser su lengua natural. La visión socio-antropológica de la sordera propone la despatologización de la persona sorda. Considera

al sordo como miembro real de una comunidad lingüística, minoritaria y marginada, que posee una lengua propia y modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios (Massone y Behares, 1990).

A diferencia del Modelo Clínico Terapéutico, el Modelo Socio - Antropológico presenta una visión sociolingüística del sordo que permite una nueva concepción filosófica. Parte de una posición que subraya las potencialidades del sujeto y no la deficiencia auditiva como límite para el desarrollo. Está basado en el concepto de sujeto posmoderno, cuya identidad se conforma a partir de la interacción social y se define históricamente. Se piensa al sordo como perteneciente a una comunidad lingüística diferente, con funcionamientos socio-culturales y cognitivos específicos. Lejos de imponer la “normalización”, cree que el niño sordo debe primero alcanzar los modos de procesamiento propios de su cultura, y más tarde y a través de ella, acercarse a la cultura oyente. Internalizar el mundo y socializarse a través de su lengua natural, aprehender los contenidos curriculares y la lengua escrita y tener acceso a una segunda lengua, la lengua oral.

Los sordos son un grupo humano que se constituyó en una minoría lingüística, dado que en sus interacciones cotidianas hacen uso de una particular lengua viso gestual, en el caso de Argentina la Lengua de Señas Argentinas (LSA). Se constituye de esta manera y a partir de estos intercambios cotidianos, una cultura que les es propia, una cultura visual. Como toda lengua, la LSA y la particular interacción de los sordos constituyó una diferente y particular forma de percibir y entender el mundo. (Massone, 1999). La comprensión que el sujeto sordo es miembro de una minoría es lo que ha dado como resultado la concepción socio antropológica de la sordera, que se inscribe dentro del paradigma posmoderno del multiculturalismo (Massone, 1999).

Esta perspectiva apunta al encuentro del niño sordo con sus pares y lo separa de una atención meramente clínica. Considera que la deficiencia auditiva no inhibe las competencias lingüísticas y cognitivas, ya que son independientes del canal auditivo oral, presenta a la lengua de señas como la primera lengua necesaria para el desarrollo cognitivo y la transmisión de contenidos curriculares.

Desde esta perspectiva, se entiende la efectiva posibilidad de construcción de una comunidad sorda, a partir de la identificación de su cultura. Por ello, a continuación realizaremos una breve reseña conceptual de los términos más importantes que incluye esta conceptualización.

#### **1.4. CULTURA Y COMUNIDAD**

Para comprender la formación de la identidad de estos sujetos, es necesario pensar en una comunidad sorda, pero la pregunta es inevitable ¿podemos hablar de una comunidad sordomuda? Con el fin de dar respuesta según el marco teórico en el que se inscribe este trabajo, partiremos de las definiciones de cultura y comunidad.

##### **1.4.1. Cultura**

Sebastià Serrano (1981) explica en su ensayo “*Signo, lengua y cultura*” que el hombre es parte naturaleza y parte cultura. La naturaleza es todo aquello que poseemos por herencia biológica, y la cultura es lo que nos llega por tradición externa, es decir, el conjunto de costumbres, creencias, instituciones, arte, etc. Pero agrega que son todos aquellos hábitos, costumbres o conocimientos que identifican a un hombre como miembro de una comunidad específica lo que lo hace miembro de ella, la identificación con aquello que se denomina “**la marca de la comunidad**”.

En la búsqueda de una definición más analítica, Serrano establece que el primero de los signos culturales que puede representar totalmente la cultura es el lenguaje, la lengua se nos manifiesta como el hecho cultural por excelencia.

La importancia de la lengua se desprende de varios motivos. Primero, porque es una de aquellas actitudes o hábitos que recibimos por tradición. Segundo, porque es el instrumento mediante el cual asimilamos la cultura de la comunidad a la que pertenecemos. Tercero, la lengua es la manifestación de la cultura y su fundamento, ya que toda reflexión o pensamiento sobre cualquier cultura pasa por el lenguaje, el dominio de la reflexión es un dominio lingüístico y la lengua es el sistema que traduce todos los demás sistemas (Serrano, 1981). En consecuencia, la comunicación es un proceso fundamental, ya que la percepción del mundo que tenemos, la adquirimos por nuestra lengua, por lo tanto, las diferentes culturas no sólo se diferencian por sus lenguas, sino también porque habitan en diferentes mundos sensoriales.

Parte del lenguaje está formado por señas no verbales que constituyen un sistema organizado, sistemas que forman la personalidad de los miembros de una comunidad. Estos sistemas, verbales y no verbales, entrelazados son la esencia y los definidores de la cultura. Es por medio de estos sistemas que asimilamos la cultura que nos va a permitir interpretar y transformar el mundo exterior de una manera específica.

Serrano concluye definiéndola como un *espacio de comunicación*, y lo hace así pensando el espacio como dotado de sistemas de organización, como un universo lleno de signos para ser manipulados, porque es un universo de signos lo que conforma cada una de las culturas. Todo es signo, el arte, los gestos, las costumbres, los hábitos, las tradiciones, etc. y para interpretarlos es necesario un código común.

Para Alfred Smith (1997), las culturas tienen formas específicas de comunicarse que están regladas y codificadas. El cambio de esos códigos determina cambios en las

culturas, y en cuanto hay distintas maneras de comunicarse hay distintas culturas. Tanto para Smith como para Maturana (1991), la cultura es un modo de vida, un conjunto coherente de modos de comportamientos de las personas, de pautas estandarizadas de conducta a las que se ajustan los individuos en su trato unos con otros, en las más diversas situaciones y en una sociedad determinada. Cada cultura tiene sus propias variables históricas, sociales y lingüísticas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones destacamos que los sordos de todo el mundo tienen en común una determinada forma de comunicación: una lengua específica, la lengua de señas, que a partir de los conceptos de Serrano y Maturana es el primer signo cultural que comparten y el medio por el cual transmiten una particular percepción del mundo, reglas, hábitos, costumbres, tradiciones, arte, etc. podríamos afirmar que ella es la manifestación y fundamento de su cultura.

#### **1.4.2. Comunidad**

Las comunidades son tan antiguas como el hombre mismo, es la vida en común la que facilitó el desarrollo de la humanidad, basada en la actividad conjunta para la satisfacción de las necesidades.

Son diversas las definiciones de comunidad que se hallan en los textos especializados, pero adoptaremos aquellas que no remiten específicamente a un espacio geográfico y que definen como Rappaport (1990, citado en Torrelli, 1997), a la comunidad, como un grupo social que comparte características e intereses comunes y que es percibido y se percibe a sí mismo como distinto en algún sentido a la sociedad en la cual existe. La comunidad se refiere a un grupo de personas unidas por aspiraciones, necesidades, objetivos y problemas comunes, que son una base fundamental para la integración, la cohesión y la acción conjunta. Es una unidad social cuya agrupación se

vincula a los problemas de la vida cotidiana, poseedoras de una conciencia de pertenencia en las que se comparte un sistema de orientaciones valorativas. Es un espacio social y/o geográfico donde interactúan individuos o grupos que tienen necesidades, mitos, historia, creencias, valores, pautas culturales compartidas, cuya identidad se constituye a partir del grado de pertenencia de los miembros que la integran.

### **1.5. CULTURA Y COMUNIDAD SORDA**

A partir de las definiciones anteriores, resulta necesario describir el perfil sociolingüístico de los sordos y sus interacciones sociales, a fin de comprender que no sólo comparten los rasgos de una cultura propia, sino que también poseen un sentido de pertenencia a una comunidad específica que expresan en forma explícita llamándose a sí mismos “Comunidad Sorda”.

El perfil sociolingüístico se fue conformando a lo largo de la historia, influido por el imaginario social que existía de los sordos. En la Edad Media, fueron recluidos en iglesias por ser percibidos como endemoniados, posteriormente, han sido considerados casi exclusivamente, desde un punto de vista médico, eso provocó la reclusión de los mismos en diferentes instituciones, primero en orfanatos, luego en hospitales y manicomios, y en épocas modernas en escuelas especiales. El fin siempre fue la rehabilitación y reeducación, convertirlos en lo más parecido a un oyente, normalizarlos y asimilarlos (Famularo; Massone, 1992). Con este objetivo, la sociedad les impuso un marco institucional donde corregir su *deficiencia* y poder *controlarlos*, la reclusión se consideraba necesaria ya que eran percibidos por la sociedad como una amenaza para el bien común. Esta percepción no era propia de un país, sino una sensación sin fronteras, que se transformó en un pensamiento predominante en toda Europa y América, pero el

mayor ejemplo de la preocupación del oyente por normalizar al sordo quedó registrada en el ensayo que presentó Alexander Graham Bell, el 13 de noviembre de 1883, ante la Academia Nacional de Ciencias en New Haven, titulado “*Sobre la formación de una variedad sorda de la raza humana*” (Bell, 1883). En el mismo, alertaba sobre la necesidad de impedir el casamiento entre sordos en los Estados Unidos, para evitar que se alejaran de los moldes normales de la lengua y constituyeran un grupo aparte, con una lengua y un modo particular de pensar. “(...) la producción de una raza defectuosa de seres humanos sería una calamidad para el mundo (...)”. Para evitarlo, Bell propuso medidas represivas y preventivas, como la prohibición de los casamientos endogámicos y la prohibición del uso de la lengua de señas. Irónicamente, la reclusión obró en forma inversa a lo esperado, produciendo dentro de las instituciones involucradas un proceso y una dimensión social de importante poder semiótico. El aislamiento en instituciones les permitió compartir un mismo espacio geográfico, una interacción cotidiana, un compromiso común, la necesidad de la comunicación y la lucha por la supervivencia.

En otro sentido, las ideas de Berger y Luckman (1968) permiten comprender el proceso de la construcción social de la realidad, en este caso aplicado a la situación de los sujetos sordos. Se aprehende la realidad de la vida cotidiana como una realidad con un determinado orden y sentido, y es el lenguaje usado el que proporciona las objetivaciones y dispone el orden dentro del cual adquieren sentido.

Un caso especial de objetivación es, para estos autores, la capacidad de crear símbolos por medio del lenguaje. Consideran que el lenguaje simbólico y el simbolismo llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana. El lenguaje posibilita la objetivación, la retención y la acumulación de la experiencia biográfica e histórica, y esta acumulación produce un acopio que se transmite de generación en

generación. Por otro lado, la institución genera hábitos compartidos, pautas de comportamiento comunes, que generaron en los sordos una identidad de grupo, una cultura propia que se fue transmitiendo en las generaciones a través de su propia lengua, la lengua de señas.

Mientras que la sociedad no pudo imponer su control, ni logró hacerlos hablar como el oyente, los sordos que compartían y participaban de un compromiso cotidiano elaboraron un sistema de comunicación por señas, cuya modalidad de recepción y producción es video - gestual. Esta lengua se convirtió en herramienta de supervivencia y en factor cohesivo del grupo, formando un sistema de comunicación que se considera la lengua natural de estos grupos (Farmularo; Massone, 1999). Una lengua que tiene una compleja estructuración gramatical, las propiedades específicas y funciones de todas las lenguas naturales<sup>2</sup>, por ejemplo, las conversaciones cotidianas, los argumentos intelectuales, la ironía, la poesía, etc.

Cómo esta lengua se transformó en la base de la cultura sorda, es explicado por Ottmar Teske (1975), cuando desarrolla el pensamiento de Habermas y expresa que lo único propio del Ser Humano es su lenguaje, ya que solamente a partir de él, el hombre puede transformarse en un ser individual, social y cultural, teniendo una conciencia colectiva, y que las interacciones de la práctica comunicativa constituyen el medio a través del cual se reproducen la cultura, la sociabilidad y la personalidad, ya que estos procesos de reproducción cubren a las estructuras simbólicas del mundo.

Massone (1994) presenta una revisión de la literatura y muestra distintas referencias que consideran a los sordos como grupos lingüísticos y socioculturales minoritarios (Lunde, 1956; Stokoe, 1960; Meadow, 1972; Jacobs, 1974; Carmel, 1976;

---

<sup>2</sup> Para un mayor estudio sobre la lengua natural del sordo referirse a Behares, L.E en *Adquisición inicial del lenguaje por el niño sordo*. Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL, vol. 2: 513-535. 1993 Sobre estudios de lenguas maternas y naturales referirse a Skutnabb-Kangas, T. Linguistic Human Rights, a Prerequisite for Bilingualism. En: Ahlgren, L. Y Kenneth, H ( EDS.): Bilingualism in deaf education. Hamburg: Signum Press, 1994.

Markowicz y Woodward, 1978; Padden, 1980; Gabbiani y Behares, 1987; Jonson y Erting, 1989; etc.), manifestando que todos revelan la importancia de la lengua de señas como fuerza cohesiva del grupo.

Los sordos han desarrollado una cultura particular, una cultura visual, pero también patrones de socialización, creencias y valores, patrones parentales propios (Massone y Johnson 1990, en Massone, 1999); una especial concepción del tiempo y del espacio, formas de información, formas de acercarse y de tocarse, expresiones artísticas, modos discursivos propios, y todo lo que incluye una cultura minoritaria.

Por tal motivo, cuando se utiliza la categoría “sordo” se hace referencia a una persona que usa la lengua de señas en su vida cotidiana, que posee una cultura visual y que participa activamente de las actividades propias de los grupos de sordos, se hace una definición socio cultural. Massone (1999) considera que dicha comunidad se conformó no solo a partir de construcciones intragrupalas positivas, sino también a partir de fuerzas externas negativas, conformando en un proceso dialectico la identidad sorda (Massone, 1999).

En este primer capítulo, hemos comenzado trabajar la concepción del sujeto y de la identidad sorda. Se han presentado los conceptos básicos y fundamentales de dos modelos de pensamiento, el clínico o médico, que ve la sordera como una cuestión de grados de audición, que define a los sordos a partir de trazos negativos y de déficit biológico y que construye un saber biológico que tiene fuerte impacto en el ámbito de las intervenciones sociales. Mientras que, como contrapartida, la perspectiva socio antropológico la define en términos culturales y desde un perfil sociolingüístico, en la cual ser sordo implica identificarse cultural y lingüísticamente con un grupo social determinado. Constituyéndose así una “comunidad lingüística” y una “cultura minoritaria”, cuya lengua es reconocida como el mayor factor cohesivo de la misma.

En el próximo capítulo se analizará el tipo de ciudadanía que se propone ejerza esta comunidad desde la teoría de la ciudadanía multicultural y su estrecha relación con el rol del Trabajo Social.

## **2. LA COMUNIDAD SORDA: SU CONDICIÓN CIUDADANA Y EL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA**

### **2.1. CIUDADANÍA Y ESCUELA**

En los años noventa surge en Estados Unidos una explosión en el debate por el concepto de ciudadanía que responde a razones teóricas y prácticas (Kymlicka, 1997). A nivel teórico, se debe a la evolución del discurso político, ya que el concepto de ciudadanía, por estar ligado a la idea de derechos individuales y a la noción de vínculo con una comunidad particular, integra las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, que son a su vez conceptos centrales de la filosofía política. A nivel práctico, el resurgimiento fue también alimentado por eventos políticos sucedidos en todo el mundo y que preocuparon a los analistas y políticos, como la apatía de los votantes, el resurgir de los movimientos nacionalistas en Europa, la creciente población multicultural y multi racial, etc. Estos acontecimientos mostraron que la estabilidad de la democracia necesita no sólo de la estructura básica que plantea Rawls (1971), como tema primario de la teoría de la justicia, sino de las cualidades y actitudes de los ciudadanos porque “las instituciones de la libertad constitucional no son más valiosas que lo que la ciudadanía haga con ellas” (Kymlicka, 1997, p. 9). Por lo tanto, tenemos a la ciudadanía como condición legal y la ciudadanía como actividad deseable, cuya extensión y calidad depende de la participación del ciudadano en la comunidad a la que pertenece.

Para introducirnos al tema de la ciudadanía, resulta imprescindible comenzar con los conceptos establecidos por Thomas H. Marshall, conceptos que han sido posteriormente retomados, revisados y criticados por diversos autores. Para Marshall, “los ciudadanos son los individuos que forman parte de un Estado y gozan de derechos y

libertades” (Fernández, 1997). Pensar la ciudadanía como la pertenencia a una comunidad compartida de valores, implica ver a los ciudadanos como individuos que forman parte de una comunidad, en donde todos tienen el mismo status como miembros (Bustelo, 1998), que a diferencia de las formas pre – modernas, donde era un atributo elitista y exclusivo, la ciudadanía moderna es un proceso caracterizado por su forma abierta y de continua expansión. Esta expansión avanzó en dos direcciones. Por un lado, abarcó más derechos; por otro lado, alcanzó a más personas, pasando de ser el privilegio de una elite, a incluir gradualmente a grupos marginados como mujeres, trabajadores, negros, pobres, niños, etc.

Se han identificado tres fases de desarrollo de la ciudadanía (Bustelo, 1998):

- ◆ **La ciudadanía civil:** que implica atribuirle a los sujetos toda una serie de derechos asociados a la libertad, física, de palabra, de pensamiento, contractual, de posesión de títulos de propiedad, etc. que fue consolidada en el siglo XVIII.

- ◆ **La ciudadanía política:** se incorporan en el siglo XIX. A los derechos ya consolidados incorpora los derechos a la participación política, que implica la posibilidad de elegir y ser elegido como representante.

- ◆ **La ciudadanía social:** es en el transcurso del siglo XX que se entiende como parte del derecho ciudadano la posibilidad de tener un adecuado nivel de educación, de salud, de habitación, seguridad social, etc.

Los derechos se fueron acrecentando acorde a las exigencias básicas de los hombres y mujeres, al comienzo, yendo de las primeras exigencias relacionadas con la libertad individual, luego la libertad política, y posteriormente se exigió combinar libertad con igualdad, especialmente en lo que se refiere a necesidades básicas que

permitan una igualdad de oportunidades (Martínez de Pisón, 1998). Más tarde, se incorporan derechos vinculados con el ambiente y las generaciones futuras.

La clasificación actual denomina de primera generación a los derechos civiles y políticos basados en la libertad; de segunda generación a los derechos económicos, sociales y culturales fundados en la igualdad y la expansión continúa hasta el día de hoy, intentando abarcar los derechos difusos o de tercera generación<sup>3</sup> sustentados por la fraternidad o solidaridad. Los tres tipos de derechos están interrelacionados, ya que los derechos sociales no pueden consolidarse sin la dimensión política, manifestada en el uso de los derechos políticos, que sólo pueden ser ejercidos si hay libertad civil, pero para Tomas Marshall, los derechos sociales son una condición *sine qua non* para ejercer plenamente los civiles y políticos.

Dentro de la extensa lista de Derechos Sociales, la educación es considerada una de las principales herramientas para el ejercicio de la ciudadanía, dado que para ejercer cualquier tipo de derecho, elegir representantes, ser elegido para representar, acceder a la movilidad social, trabajar, etc. es hoy más que nunca indispensable educarse.

La concepción de ciudadanía, basada en los derechos políticos y civiles, es llamada “pasiva” por la ausencia de la obligación de participar en la vida pública y porque pone el énfasis en los derechos pasivos, esta postura ha recibido, como veremos más adelante, al menos dos clases de críticas. Otro aspecto interesante de esta teoría es que, para Marshall, el pleno ejercicio de la ciudadanía requiere de un estado democrático que garantice los derechos, porque considera que cuando algunos de estos derechos son violados o limitados, hay más gente marginada o incapacitada de participar.

---

<sup>3</sup> Esta categoría es todavía un objeto de estudio, sus perfiles no están aún claros. Se los puede pensar como “una expresión de los derechos sociales en un ámbito globalizado”. Se puede mencionar el derecho a la Paz, a la autodeterminación de los pueblos, derecho al medio ambiente, al patrimonio cultural de la humanidad, etc. (Martínez de Pisón, 1998, p. 69)

Guillermo O'Donnell (1993), si bien no concuerda con la idea de una ciudadanía pasiva, afirma que la presencia y la autonomía del Estado son garantía irremplazable de los derechos civiles, políticos y sociales. Las fallas o la carencia de esa presencia deterioran la ciudadanía, la falta de respuestas satisfactorias a las demandas sociales urgentes debilita la participación política y retrograda la noción de ciudadanía a su forma nominal. Un excluido social, por más que sea parte del estado y pueda legalmente elegir a sus gobernantes, tiene escasas posibilidades de influir sobre las decisiones políticas que contribuyen a marginarlo y así se lo induce a la pasividad política que representa otra forma de exclusión, de allí la importancia de las políticas públicas.

Retomando las críticas que surgen a la teoría de ciudadanía pasiva, Kymlicka (1997) afirma que esta teoría deja fuera aspectos fundamentales como la responsabilidad civil y el respeto a las diferencias, motivo por el cual, piensa que hay que redefinir el concepto para incluir el ejercicio activo de las responsabilidades y de lo que el autor llama virtudes ciudadanas (autosuficiencia económica, participación política, civilidad, etc.) e incorporar al concepto el creciente pluralismo social y cultural de las sociedades modernas.

Ahora bien, ¿dónde se aprenden éstas virtudes ciudadanas?

Algunos teóricos de la ciudadanía, como Amy Gutmann, Stephen Macedo, William Galston, opinan que no se aprende en forma espontánea a involucrarse en el discurso público y a cuestionar la autoridad, siendo estas dos importantes virtudes ciudadanas. La virtud de cuestionar la autoridad deriva de la necesidad de controlar a quienes gobiernan en nuestro nombre, por ser una democracia representativa, y juzgar su conducta; mientras que la necesidad de la discusión pública nace del hecho que las decisiones en una democracia deben provenir de una discusión abierta y pública.

(Kymlicka, 1997) La respuesta de los teóricos es que estas virtudes se deben aprender en el sistema educativo “Los muchachos en la escuela no solo deben aprender a comportarse según lo establecido por la autoridad sino también a pensar críticamente acerca de ella, si se espera que vivan de acuerdo al ideal democrático de compartir la soberanía política en tanto ciudadanos” (Gutmann, 1987, p. 51)

Para ellos, las escuelas deben enseñar a los alumnos como incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que definen la razonabilidad pública (Kymlicka, 1997).

Es en definitiva, para esta postura, es el sistema educativo el que debe dar las herramientas para la participación política, las habilidades para el desenvolvimiento en la sociedad y la matriz de la virtud cívica.

El brazo extendido encargado de la educación en las sociedades modernas son las escuelas, en ellas se aprende una relación con el conocimiento y con la realidad sobre la que se puede actuar, se aprende a relacionarse con otras personas, se aprende ideas sobre uno mismo, sobre el lugar que se ocupa en la estructura social; se aprenden las primeras obligaciones y derechos, se desarrollan esperanzas y expectativas y se adquieren habilidades que permitan mejorar las oportunidades de vida. Esto último ha sido uno de los propósitos de la escuela en América Latina desde el comienzo del siglo, una escuela que enseñe habilidades y contenidos que permitan vivir en sociedades modernas y complejas, y que permitan mejorar las oportunidades de vida y de movilidad social (Reimers, 2000). La escuela se transforma, de esta manera, en la mejor herramienta para formar ciudadanos, ya que es la institución por excelencia encargada de transmitir las reglas, normas y valores que conforman el pacto social de una comunidad. Por ella deben atravesar cada una de las personas que forman parte de la sociedad, sin importar sus diferencias físicas y/o culturales. Una sociedad nunca es totalmente homogénea, está compuesta de pequeñas comunidades, diversas culturas,

sujetos de distintas razas, religiones, personas con capacidades diferentes, etc., todos con el mismo derecho ciudadano.

Sin embargo, para Kymlicka, esto no alcanza. Hay que tener en cuenta otros aspectos dentro de la educación, por lo cual avanza en una nueva crítica explicando que en la teoría de Marshall están incluidos los conceptos de identidad e igualdad, ya que la ciudadanía es expresión de la pertenencia a una comunidad política de iguales. Si esto es así, una identidad compartida podría permitir una mayor integración de los grupos excluidos de la sociedad; sin embargo, el autor destaca que esta pretensión evidentemente no dio resultado. Por el contrario, frecuentemente la dificultad de la integración se debe al no reconocimiento de las diferencias de los distintos grupos sociales. La bandera de “la igualdad en la diferencia” parece ser levantada por los pluralistas culturales, que sostienen que una verdadera ciudadanía debe tener en cuenta las diferencias.

Kymlicka toma los conceptos de Iris Marion Young (1989, citada por Kymlicka, 1997), cuando dice que estos grupos solo pueden ser integrados a la cultura común si se adopta una concepción de “Ciudadanía Diferenciada”. La ciudadanía diferenciada, de la que habla Young, está integrada por tres tipos de derechos:

- ◆ Derechos especiales de representación: el reclamo de derechos grupales demanda una representación especial, por ej. la comunidad homosexual.
- ◆ Derechos de autogobierno, como en el caso de pueblos originarios
- ◆ Derechos Multiculturales: los grupos culturalmente excluidos tienen necesidades particulares que se deben satisfacer mediante políticas diferenciales, por ej. los derechos lingüísticos, territoriales, educacionales, el derecho a ser educados en su propia lengua. etc. Un claro ejemplo sería el

derecho del niño sordo, comprendido como un sujeto cultural diferente, a ser educado en su lengua natural, derecho avalado por la Convención de los Derechos del Niño.

A los fines de esta investigación solo hemos tomado como eje de análisis los derechos multiculturales. Ahora bien, si el sistema educativo es una herramienta de vital importancia para el aprendizaje del ejercicio de la ciudadanía en las sociedades modernas, que se caracterizan por un creciente pluralismo, ¿cómo se relaciona el multiculturalismo y la educación?

Este tema es desarrollado por Amy Gutmann (1997), que admite las críticas a las escuelas y universidades por no reconocer ni respetar la identidad cultural de los ciudadanos, y acepta el multiculturalismo y la política de reconocimiento como un desafío de las sociedades democráticas. La controversia surge ante el siguiente cuestionamiento. Si la democracia está comprometida a la igual representación para todos, cómo puede excluir o discriminar, cuando las instituciones no toman en cuenta nuestra identidad particular. Para la autora, la mayoría de los individuos necesitan de un marco cultural seguro para dar significado a la elección de vida, por lo tanto, un contexto cultural seguro se encuentra entre los artículos primarios básicos, lo que implica que los estados democráticos tienen la obligación de ayudar a los grupos en desventaja a conservar su cultura frente a la invasión de las culturas mayoritarias. Es necesario entonces instituciones que reconozcan las particularidades culturales, sobre todo, para aquellos cuya comprensión de sí mismos depende de la vitalidad de su cultura (Gutmann, 1997), que según vimos en capítulos anteriores, es el caso de la comunidad sorda.

Si consideramos la cultura y el contexto cultural como un interés básico universal, el reconocimiento político de la particularidad cultural debería ser un requisito de la democracia.

El reconocimiento debería implicar entonces la protección de los derechos básicos de los individuos, y el reconocimiento de las necesidades particulares como miembros de grupos particulares específicos (Taylor, 1997); y a la vez, debería requerir dos formas de respeto, el respeto de la identidad única y el respecto a actividades, prácticas y modos de ver el mundo, que son objetos de una valoración particular de un grupo cultural.

Como vimos en el primer capítulo, el sordo no es una persona incompleta, sino que es una persona que se desarrolla en la vida dentro de una cultura mayormente visual, la visión es la fuente de significado para los sordos. Este específico modo de ver el mundo ha dotado a los sordos de una lengua propia, una lengua visual, lingüísticamente compleja y completa, que desarrollan en forma natural y que les permite, a su vez, desarrollar su pensamiento.

El sordo tiene los mismos derechos que cualquier otro sujeto, el derecho a acceder al mundo, a una lengua, a la información, a formar su identidad cultural, a participar en las decisiones que atañen a su futuro, a su educación, a su comunidad, etc., pero sólo puede hacerlo a través de su principal característica cultural, su perspectiva visual.

La perspectiva democrática que analizamos anteriormente, exige que las instituciones fomenten los valores culturales particulares. En el caso de la educación, pensamos que las instituciones deberían reflejar los valores de una comunidad cultural, en la medida en que respeten los derechos básicos de todos los ciudadanos. Estas instituciones democráticas no deberían ser represivas ni discriminatorias y sí

deliberativas, permitiendo a sus miembros deliberar y decidir cómo desean que sea su educación.

En el caso de la comunidad sorda, esto significaría que los oyentes comenzaran a escuchar a los sordos y promover la participación en lo referente a su educación como docentes, como referentes culturales, y no prohibir o limitar su participación y su elección en cuanto a la lengua en la que desean ser educados, y fundamentalmente, no modificar su lengua convirtiéndola en un español signado. Es parte de sus derechos culturales la incorporación de intérpretes en lengua de señas, la integración de adultos sordos a las escuelas como docentes y como referentes culturales, que si bien es uno de los cambios positivos que se dieron en la última década, no vernos es suficiente para más adelante, es necesaria la participación de adultos sordos en los proyectos dirigidos a su comunidad. Es de urgente necesidad la instalación de timbres con luz en los colegios de sordos, como símbolo de respeto a su cultura visual, los chicos sordos tienen la posibilidad de crecer y aprender siempre que estén dadas las condiciones sociales y culturales para esto. Recordemos que “ser ciudadano no tiene que ver con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades.” (Canclini, 1996, p.57)

Decíamos con anterioridad que los estudios de ciudadanía multicultural de Estados Unidos apuntan a legitimar a las minorías, a sus prácticas lingüísticas y educativas, pero también en América Latina por medio de movimientos sociales, se intenta redefinir el concepto de ciudadanía, para que esté basado no sólo en los derechos a la igualdad, sino también en los derechos a la diferencia.

El escenario social, político y cultural del mundo ha sufrido grandes transformaciones y exige un profundo cambio en las políticas culturales que representan

las identidades. Uno de los cambios dentro de la globalización fue el pasaje de sociedades con identidades modernas, territoriales y mono lingüísticas, donde las políticas de homogeneización modernizadora escondieron la multiculturalidad, a identidades posmodernas transterritoriales y multilingüísticas. De esta manera, la clásica definición socio espacial que se basaba en lo territorial necesita completarse o modificarse, teniendo en cuenta una definición socio comunicacional, ya que son en los escenarios informacionales y comunicacionales donde se renuevan las identidades (Canclini, 1996).

La relación que los teóricos de la ciudadanía hacen entre el ejercicio de la misma y la educación, permite tomar esta última como una variable de análisis para el estudio del ejercicio ciudadano de una cultura minoritaria como la presentada en nuestro trabajo. Sin ánimo de querer parecer mono causales, podríamos pensar que el tipo de educación recibida influirá en gran medida en la formación de sujetos ciudadanos. Fundamentados en la teoría de la ciudadanía multicultural, que basada en los estandartes de la democracia, respeta las particularidades culturales y la identidad de las minorías, sea por razones de género, raza, lengua, etc., podríamos decir que la comunidad sorda, caracterizada como una comunidad lingüística, estaría en posición de gozar en el ámbito de la educación, de la garantía de sus derechos culturales. Un recorrido por la historia de la educación de la comunidad sorda, permitirá visualizar si los sordos han sido respetados, y tratados sus derechos particulares en la perspectiva que se ha venido desarrollando.

## **2.2. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS.**

Entendemos que los fenómenos sociales son de carácter socio-histórico, síntesis y resultado de múltiples determinaciones. Cada hecho o fenómeno social que

investigamos solo puede ser comprendido en contextos más amplios y en sus relaciones con la totalidad social. Las características de su inmediatez ocultan la verdadera esencia de los mismos, por lo que resulta necesario develar los procesos y las interrelaciones que lo conforman. En este sentido, la categoría de historicidad en el estudio de los hechos sociales es prioritaria, el estudio de la génesis y de los procesos históricos en su relación con los aspectos económicos, culturales y sociales nos permitirá hacer mediaciones que muestren la particular forma en que se constituyó la ciudadanía de la comunidad en nuestro país.

La elección de la educación, como una de las dimensiones más importantes a tener en cuenta, se centra en dos aspectos específicos. Primero, porque es una de las dimensiones más relacionadas con el ejercicio y la expansión de la ciudadanía, conforme a especialistas en el tema como Will Kymlicka, que han hecho una revisión de la Teoría de la Ciudadanía y han desarrollado el tema de la ciudadanía multicultural; segundo, por ser la escuela posiblemente el ámbito de mayor contacto entre el Trabajo Social y la comunidad sorda, y el espacio, como analizaremos más adelante, que presenta mayores posibilidades de intervención.

Es necesario entonces, conocer la historia de la educación de los sordos<sup>4</sup> por varias razones. En primer lugar, porque la sordera siempre ha resultado para los oyentes un enigma que los posicionó en dos extremos, a saber, el intento de la asimilación del sordo al oyente y el cuestionamiento de la “humanidad” del sordo a causa de la ausencia de producción del habla. Pero ambas posiciones coincidieron en la negación del reconocimiento de sus peculiaridades y la aceptación de sus diferencias, y estas posiciones influyeron en las decisiones de los responsables de la educación de los

---

<sup>4</sup> Son varios los autores que se han interesado en la historia de los sordos, Mottez 1998, Lane 1984, Fischer 1993, etc., los principales datos para esta breve síntesis, fueron extraídos de *La Educación de los Sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Skliar, Carlos. EDIUNC, Mendoza, 1997.

sordos (Belles, 1995). En segundo lugar, como mencionamos con anterioridad, lo acontecido históricamente permite conocer los problemas enfrentados y las decisiones tomadas en el devenir del ámbito educativo, a la vez que nos ayuda a comprender y a analizar la situación actual de la educación argentina para sordos y su consecuencia en el posterior ejercicio de la ciudadanía.

### **2.2.1. Aspectos morales, civiles y legales**

Las connotaciones negativas y la idea de las limitadas habilidades y potencialidades del sordo provienen de larga data, al menos, desde las grandes civilizaciones greco romanas. Tanto en Grecia como en Roma, la palabra sordo, además de la imposibilidad de oír, significaba deficiente, faltante; y la palabra mudo, fealdad, vacío. Mientras que *Kofós* (sordo), en Grecia, fue utilizada más tarde como sinónimo de estupidez, obtusidad y deficiencia psíquica (Skliar, 1997); en Roma se consideró inútil intentar enseñar a hablar a los que por naturaleza no podían hacerlo, debido a la noción filosófica de que el pensamiento se desarrolla sólo a través de la palabra hablada, como algo natural y no como un hecho adquirido o aprendido.

Aristóteles ha tenido mucho que decir en referencia al sonido, el oído y el habla. En su filosofía, ha establecido una serie de escalas jerárquicas que permite distinguir entre los animales y el hombre racional. Por un lado, diferencia entre el *sonido* que pueden producir tantos los seres animados como inanimados, *la voz*, que pueden producirla sólo algunos animales, y la *palabra articulada* que puede producirla sólo el hombre, lo que lleva a la conclusión que es la palabra hablada lo que diferencia al hombre del animal. Por el otro lado, establece las dos funciones de la lengua: la primera, servir de órgano al gusto, algo que poseen también los animales; la segunda,

articular palabras, el lenguaje hablado, “el cual contribuye a la elevación de la vida y a su perfeccionamiento como vida racional” (Cappelletti, 1977, p. 10)

Para San Agustín, los sordos no eran educables e inclusive destaca la imposibilidad de que accedan a la fe, “Aquel que no tiene oído no puede oír y el que no puede oír jamás podrá entender y la falta de oído desde el nacimiento impide la entrada en la fe” (San Agustín, citado por Perelló; Tortosa 1978, p. 15)

Estos pensamientos filosóficos se trasladaron a la vida civil, y en Roma, a los aspectos legales, formulando leyes que limitaban los derechos del sordo. En *De Jure Patrio*, dentro de las *Leges Regiae* redactadas en el siglo IV d.C., se permitía el sacrificio de los niños deformes, que incluían a los sordos. En *De Hereditibus et Tutelis*, se clasificaba a los sordos con los deficientes psíquicos, y se asimilaba la figura legal del sordo a la del furioso limitándolos jurídicamente y equiparándolo siempre a los menores de 17 años, (similar a la actualidad, donde el sordomudo que no habla ni escribe es considerado un incapaz legal). Es Justiniano quien realiza la primer mención legal de restricciones específicas para los sordos, en el gran *Corpus Juris Civilis* del año 529, en *De postulare*, “cuando las partes contendientes comparecían ante el juez debían estar necesariamente en condiciones de exponer el caso”, distinguían tres tipos de personas, las que no podían postular, las que podían hacerlo para sí y las que podían hacerlo para sí mismas y para otros. Los sordos estaban incluidos en la primera categoría (Skliar, 1997, p. 35). En el medioevo fueron privados de heredar, de celebrar misa y de contraer matrimonio, y la principal discusión se centró en la capacidad que tenían los sordos de diferenciar lo bueno de lo malo, lo injusto de lo injusto, discusión que comprendía consecuencias legales, ya que de esto dependía que pudieran ser juzgados o procesados.

### **2.2.2. Etapas de la educación de los sordos**

En los siglos XVI y XVII comienza la etapa del inicio de la educación de los sordos, fue Girolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, quién defendió el argumento de que el oído y la palabra no eran indispensables para la comprensión de las ideas, ya que se puede manifestar los pensamientos tanto con palabras como con gestos. Comienzan a surgir, en este período, médicos, educadores, abogados, sacerdotes con el objetivo de instruir a los sordos por medio de la escritura, los gestos y también de la palabra. Cada país europeo contaba con personajes que fueron reconocidos como los iniciadores de la educación de los sordos. En España, uno de los países pioneros se destacaron Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet, Pedro de Castro, etc.

Los primeros alumnos fueron los hijos de los nobles y sus maestros pertenecían, en general, a órdenes religiosas. Estos primeros intentos de educación tenían como objetivo que los sordos ricos pudieran heredar, para esto era necesario demostrar que tenían capacidad para usar el lenguaje y que podían entonces recibir y administrar sus bienes. Para eso se procuraba enseñarles a hablar, pero también se utilizaba la palabra escrita y el alfabeto manual ideado por Bonet, que aún es usado por la comunidad sorda.

En el siglo XVIII y XIX, comienza una nueva etapa, la institucionalización de la educación de los sordos; la misma deja de ser parte del ámbito privado y sale a luz pública. La sordera se convierte en debate de los filósofos, para los religiosos en un reto por brindar la salvación y en una misión para los filántropos.

El mayor éxito de esta época es del abad de L'Epée (1712 – 1789), quien fue el fundador de la primera escuela pública para sordos, y su mayor mérito, es el paso de la educación individual a la colectiva, esto implicaba la interacción entre los pares y el reconocimiento parcial de una modalidad comunicativa.

Skliar opina que el principio que lo guiaba parecía probablemente inspirado en la lectura de Locke. Si las ideas y los sonidos articulados poseen una relación arbitraria

entre sí, esta relación sería idéntica al vínculo existente entre las ideas y los caracteres escritos; ya que los sordos no pueden adquirir sonidos articulados, la otra posibilidad era enseñarles la lengua escrita a través del uso de los gestos, el medio natural en el que ellos pueden expresar sus sentimientos, ideas y emociones. En 1785, la escuela contaba con setenta estudiantes sordos, que eran para el resto de la sociedad pensados como sujetos mentalmente retrasados a pesar del testimonio clave en contra de esta idea que eran los exámenes anuales, donde los alumnos debían contestar en francés, latín y/o italiano doscientas preguntas sobre religión; ochenta referidas a los tres principales misterios de la religión y ciento catorce al tratado sacramental en general, además de ejecutar señas de doscientos verbos y responder sobre conjugación, persona, tiempo y modo, etc.(Skliar, 1997) Los graduados se fueron convirtiendo en maestros, como Massieu y Clerc quien fue contratado por Thomas Hopkins Gallaudet para sentar las bases y organizar la educación de los sordos de Estados Unidos. El ejemplo de París inspiró la creación de instituciones en los principales países de Europa, principalmente en Italia y España.

Durante esta época, los sordos participaban en el debate cultural y educativo, los adultos sordos eran los maestros de los niños, la lengua de señas era considerada la primera lengua, el bilingüismo estaba basado en la lengua de señas y la lengua escrita y todo esto confluía en un importante bagaje de producciones artísticas y científicas de la comunidad sorda entre 1780 - 1870.

Sin embargo, en la misma época, otro método se opone al del abad L. Épée, el método oral o alemán, que partía desde la zona central de Alemania hasta la región austro – húngara, con su centro en Viena. Este método, junto a un particular contexto histórico que rodea a la educación en torno a 1870, comienza a dar lugar a lo que será

una de las características más destacadas del siguiente período: la polémica sobre las modalidades del lenguaje.

El último período importante de la educación de los sordos abarca desde 1880 hasta la actualidad, se inicia con el Congreso de Milán de ese año, que se realizó bajo el lema de “el signo mata la palabra” y en el cual se prohibió la lengua de señas y se expulsó a los maestros sordos, aprobando como método oficial “al oralismo”.

Skliar plantea que los hechos históricos que llevaron a tomar esta decisión fueron analizados por diversos autores: Lane 1983; Cuxac, 1983; Marchesi, 1987; Perelló y Frigola, 1987; Virole, 1990, etc. Pero, en resumen, todos concuerdan en que fueron distintos tipos de razones las que determinaron el Congreso que cambió la historia de los sordos: razones políticas, epistemológicas, religiosas y sociales. Razones políticas, especialmente dadas por la situación de Italia, un país que venía de estar dividido en muchos estados con historia, tradiciones y lenguas diferentes, y que cuando se forma el estado unitario italiano, necesita, a través del Ministerio de Instrucción, iniciar una campaña de alfabetización en todo el país para lograr la cohesión territorial y la unidad lingüística. Razones psicosociales, debido a la necesidad de asimilar los sordos a los oyentes. Por otro lado, las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la elección oralista porque, desde lo epistemológico, la lengua gestual se encontraba a medio camino entre el acto y el signo del lenguaje y respetaban la fundamentación aristotélica que sustentaba este método: “el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto.”(Skliar, 1997). Por su parte, el clero se preguntaba como se podía confesar a un sordo en señas, y justificó el oralismo a partir de lo confesional y espiritual, y las razones morales criticaban el “erotismo”, o en realidad, el énfasis de lo corporal propio de las lenguas video-manuales.

Las consecuencias del Congreso de Milán fueron, entre otras, la transformación de las instituciones escolares en clínicas, comenzando lo que se llamó la medicalización de la sordera (Lane, 1993), el reemplazo de estrategias pedagógicas por estrategias clínicas terapéuticas, la expulsión de los adultos sordos del ámbito educativo y por supuesto, la no participación de personas sordas en el debate cultural y científico.

Es importante mencionar que el 1 de febrero de 1889 se reunió en París el Congreso Internacional de Sordos, al que no fue invitado ningún oyente, lo que manifiesta una profunda división entre el mundo de los sordos y el mundo de los oyentes.

Durante el siglo XX, se pueden visualizar tres etapas en las que se analizaron los procesos cognitivos de los niños sordos. La primera, que predominó durante la década del '50, fue de carácter psicométrico y se mantuvo en la postura de que los sordos están intelectualmente por debajo de los oyentes. En los años '60, comienza la segunda etapa orientada en la psicología del sordo, basada en la descripción de las limitaciones y restricciones comunes de los sordos. Sin embargo, a partir de la década del '70, principalmente con los trabajos de Furth y Youniss (1973), el estudio de las relaciones entre el desarrollo cognitivo y lingüístico de los sordos cambió notablemente, ya que por medio de investigaciones sobre la memoria, las clasificaciones, etc., demostró que la inteligencia de los sordos poseía las mismas trayectorias evolutivas que la de los oyentes, y podía ser descripta en los mismos términos (Skliar, 1997).

Hasta aquí se ratifica la hipótesis de que a lo largo de la historia, y hasta el siglo XX, la comunidad sorda no ha sido respetada en sus derechos culturales y educativos, porque nunca se han tenido en cuenta sus particularidades. En el próximo capítulo, nos abocaremos a la caracterización de la comunidad sorda argentina, especialmente de la

Provincia de Buenos Aires, se realizará un recorrido por la historia educativa argentina y la descripción del estado actual de la educación del sordo.

### **3. LA COMUNIDAD SORDA EN ARGENTINA**

#### **3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNIDAD SORDA ARGENTINA**

Son sumamente escasos los datos certeros relacionados con la temática de sordera en nuestro país. En el censo del año 2001 no se incorporaron aspectos relacionados a la temática de discapacidad, por lo que recién se contaron con algunos datos generales (ninguno específico en lo relativo a la comunidad sorda), en la Encuesta Nacional de personas con Discapacidad del año 2002/2003, pero los datos más actualizados refieren al censo del 2010. El INADI<sup>5</sup>, en sus diferentes publicaciones, hace hincapié en lo importante que fue, para la incorporación de las referencias sobre discapacidad en el último censo, el documento que en el año 2001 publicó la Organización Mundial de la Salud (OMS). En dicho documento, titulado “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud” (CIF) se definió a la discapacidad como las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades, y las restricciones en la participación social para el ejercicio de una ciudadanía plena. Pero también es de destacar que es en ese mismo documento, que por primera vez se hace mención a la medición de la discapacidad, estableciendo cuatro dominios de referencia para determinar la condición de discapacidad, que pueden ser relevados en un Censo: capacidad de caminar, capacidad de ver, capacidad de oír y capacidades cognitivas. Estas son los dominios incorporados en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010<sup>6</sup> (CENSO, 2010), cuyos resultados revelan que el 12,9 por ciento de la población nacional tiene una dificultad o limitación permanente para realizar una o más actividades de la vida cotidiana. Cabe destacar que este porcentaje incluye a las

---

<sup>5</sup> <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/discapacidad/>

<sup>6</sup> [http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos\\_totalpais.asp](http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp)

personas que cuentan con certificado de discapacidad y aquellas que no lo poseen, pero declaran tener alguna/s dificultad/es o limitación/es permanente/s para ver, oír, moverse, entender o aprender.

Tomando en cuenta el tipo de dificultad o limitación permanente, los datos del Censo arrojan que existe una mayor cantidad de personas con discapacidad visual (3.272.945 personas), seguida de la motora (2.810.657 personas), auditiva (945,168 personas) y en último lugar la cognitiva (824.407 personas).<sup>7</sup> A su vez, el Censo informa que, del total de la población a partir de los 3 años de edad viviendo con una dificultad o limitación permanente, sólo el 14% asiste a un establecimiento educativo, del cual más del 90% lo hace en una institución de educación “común”, mientras que el resto opta por la educación “especial”. La incorporación de la temática de la discapacidad al censo nacional significó, sin duda, un avance importante en materia estadística. Sin embargo, los datos siguen siendo generales y resta la incorporación de otras variables de análisis que permita avanzar en el diseño de políticas públicas tendientes a garantizar el pleno ejercicio de derechos ciudadanos. No se cuenta aún con datos particulares relacionados con cada segmento de esta población, que permita pensar intervenciones dirigidas a la población sorda. Si bien son escasos los datos estadísticos respecto a esta comunidad en Argentina, obtenemos una descripción interesante en los estudios realizado por Massone y Machado (1994). Esta investigación considera a la comunidad sorda como aislada lingüística y culturalmente, siendo el 95 % de los sujetos sordos hijos de padres oyentes y el 5 % restante son sujetos sordos hijos de padres sordos. Estas cifras coinciden con lo reflejado en los estudios mundiales.

---

<sup>7</sup> Datos extraídos del Censo Nacional 2010, Resultados definitivos. Disponible en [http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos\\_totalpais.asp](http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp)

En relación a lo educativo, los/as niños/as sordos/as acceden a la educación pública o privada en instituciones primarias, y a partir de 1991, tienen acceso al secundario con la creación de dos escuelas secundarias privadas para sordos, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el año 2002, la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, realizó una encuesta a los directivos y docentes de los colegios provinciales, por iniciativa de la Jefatura de Escuelas para sordos de la Provincia de Buenos Aires. De la misma resultó que, la mayoría de los/as sordos/as terminan el séptimo grado entre los 17 y 20 años de edad. Toda la educación del país, salvo pocas excepciones, era oralista, y el énfasis está puesto en la adquisición de conductas oyentes por sobre el contenido curricular.

En cuanto a la comunidad, adoptando el marco teórico del modelo socio antropológico, consideramos que los/as sordos/das argentinos/as constituyen una “comunidad lingüística”. Conforme a la misma definición a la que adhieren Massone y Machado (1994), entendemos a una comunidad lingüística como “aquella cuyos miembros participan por lo menos del conocimiento de una variedad lingüística y de normas para su uso adecuadas, es decir, que poseen competencia lingüística y comunicativa”. Si bien el uso de la L.S.A fue prohibido en las escuelas hasta no hace mucho tiempo, a pesar de ello, los sordos son hábiles señantes. Los sordos constituyen una comunidad basada en el uso de la Lengua de Señas Argentinas (L.S.A), y en la existencia de una cultura predominantemente visual. Su lengua tiene una función principalmente intragrupal, ya que se utiliza en las situaciones informales y cotidianas entre los pares, mientras que se hace uso de la lengua mayoritaria (español oral) para el resto de las interacciones, en el caso de ser sordos oralizados (Massone, 2010).

Los/as sordos/as han desarrollado una cultura que difiere mucho de la cultura mayoritaria, poseen pautas de educación y costumbres diferentes a las de los oyentes.

Pero su principal característica es que pertenecen a una cultura predominantemente visual. La comunidad sorda argentina posee las mismas características, en términos culturales, que el resto de los sordos latinoamericanos. Como ya se mencionó en el primer capítulo, poseen patrones de socialización diferentes, creencias, valores y patrones familiares propios, al igual que una concepción particular del tiempo y del espacio. Los sordos argentinos son mayoritariamente monolingües, en general iletrados, con un mínimo conocimiento del español escrito, y solo poseen eventuales interacciones con la mayoría oyente; en general la comunidad sorda se encuentra aislada de la sociedad oyente (Massone, Martínez, 2012). Sus interacciones con los oyentes son con aquellos que conocen la lengua de señas, que son parte de la comunidad de solidaridad, es decir, que comparten su valores y luchas (Massone; Rey, 2010). Es por eso que Massone (2009) describe a la comunidad como monolingüe sin diglosia, y describe al español como la “lingua franca”, útil como medio o herramientas para cruzar las fronteras comunitarias (Massone, 2010).

Las escuelas han sido básicamente oralistas, o como las denomina Massone (2010) neo oralistas, haciendo referencia al hecho de que algunos maestros hicieron un curso de lengua de señas introductorio, que los capacita en el español señado, no en lengua de señas, desconociendo además absolutamente los valores y cultura de la comunidad.

En general, las escuelas de sordos se encuentran en las principales ciudades, motivo por el cual muchos sordos migran a las mismas. En el caso del conurbano oeste, en las localidades de La Matanza y Morón, donde se establece principalmente este estudio, los sordos cuentan con pocos establecimientos públicos. Teniendo en cuenta que La Matanza es considerada la quinta provincia del país por su población, alrededor de dos millones de personas, y su extensión de 329 km cuadrados, algunos sordos de las

localidades del tercer cordón matancero viajan por horas para llegar a las escuelas, agravado además por las condiciones climáticas, que resultan en sistemáticas inundaciones en las zonas de más alejadas de las localidades céntricas, lugar donde radican las escuelas.

Los sordos mantienen diversas actividades que los cohesionan como grupo, actividades sociales, deportivas, eventos religiosos y artísticos son actividades de mucha importancia para la comunidad sorda (Massone, Martínez, 2012). En los últimos años, se puede apreciar un creciente liderazgo de jóvenes sordos que luchan para que sus derechos multiculturales sean reconocidos, sus espacios de encuentros principalmente los clubes y asociaciones de sordos.

Generan procesos y productos mayormente desconocidos por los oyentes, por ejemplo, a nivel de teatro, poesía, artes visuales, ciencia, didáctica, etc. (Skliar, 1998). Festejan sus fiestas, bailan y gozan de la música en una manera especial. En general, sólo se casan entre ellos y comparten códigos que sólo es posible comprender si se pertenece a su comunidad. Estudios en relación a los lazos de parentesco, como el de Rey (2010), establecen particularidades en los lazos de parentesco de la comunidad sorda. Conclusiones de estudios cualitativos muestra que los lazos con “la familia de origen o nuclear está signada por la incomprensión, la falta de solidaridad, la indiferencia, la falta de contención, en cambio la familia de solidaridad es aquella que contiene más es la comunidad sorda cuando aprenden LSA o algún no familiar –vecino, amiga– que los ayuda en el curso de su vida” (Massone, Rey y Kenseyan , 2011). Inclusive, aquellos sordos que llegan a la comunidad luego de años de escolaridad, sin conocer la LSA y la cultura sorda, son recibidos y socializados por un miembro de la comunidad llamados “mentores”.(Massone, 2011) De esta forma, se visualiza que los sordos tienen lazos débiles con sus familias de origen y lazos fuertes con la comunidad sorda y la comunidad de solidaridad.

Existen objetos que les son propios, como timbres, teléfonos, despertadores, etc., preparados especialmente para un uso visual. También son propias sus formas de información, sus formas de tocarse y acercarse, expresiones artísticas, sus modos discursivos, etc. En general, han sido descriptos como una minoría ágrafa, urbana y nómada (Massone, 1994). Mencionamos con anterioridad que los sordos suelen estar aislados de la comunidad oyente, pero el sistema educativo y el tipo de trabajo que se dispone para los sordos también han contribuido a su marginación económica y social. (Behares, Massone, & Curiel, M., 1990) Los trabajos a los que acceden son trabajos no calificados, en algunos casos en la Administración Pública y Bancos en tareas menores y últimamente en la Lotería de la Provincia de Buenos Aires, donde igualmente tienen dificultades para ingresar, debido a que la venta de billetes de lotería se ve afectada por los diferentes patrones de comunicación. Un gran porcentaje de hombres sordos tienen trabajo en forma independiente como artesanos: carpintería, zapatería, herrería, etc.

Es sumamente difícil encontrar profesionales sordos/as, si tenemos en cuenta que la mayoría de los adolescentes no terminan hasta los 15 o 20 años la primaria, y que las Universidades no tienen intérpretes de lengua de señas, resulta imposible una preparación académica para la generalidad de la comunidad. Tampoco hay terciarios que los preparen para ejercer, por ejemplo, los cargos de docentes en las escuelas.

La interacción social de los sordos/as argentinos/as se da mayormente con otros individuos sordos/as, la interacción con los oyentes es reducida y en general se limita a los miembros oyentes de sus familias nucleares, esto se prolonga también a los patrones de casamiento.

Los sordos se vinculan fundamentalmente en las asociaciones de sordos, en el caso argentino las asociaciones se encuentran vinculadas a la Confederación Argentina de sordos/as, que nuclea a todos los clubes y asociaciones de la República Argentina.

Algunas de ellas son la Asociación de Sordos/as de Ayuda Mutua (ASAM), la Asociación de Sordos/as Orales (ASO), Unión Argentina de Sordomudos, las asociaciones de Lomas de Zamora, Lanús, Avellaneda, 3 de febrero, etc. En realidad, en cada lugar donde hay una escuela de sordos/as, una vez que egresan se nuclean en asociaciones que se convierten en el lugar de encuentro, ya que en general no asisten a clubes o instituciones que no son de sordos. La lengua y la cultura son los pilares fundamentales de estas asociaciones.

Las características de la sociedad sorda argentina son similares a las de las comunidades sordas de las distintas ciudades industrializadas del mundo. Los trabajos disponibles y la naturaleza de su educación colaboran con la marginación social y económica, más allá del contexto de pobreza y marginación de vastos sectores de la población, este caso en particular podría mostrarnos un posicionamiento de la sociedad hacia la comunidad sorda, de una incompreensión de la misma como tal, que la coloca en una exclusión de larga data.

Se puede apreciar que los sordos/as poseen la mayoría de las características necesarias descritas en los conceptos de cultura y comunidad, comparten costumbres, creencias, instituciones, hábitos, códigos, pautas estandarizadas, arte, una especial percepción del mundo, intereses comunes y necesidades, una historia y el principal signo cultural, una lengua propia con la que se transmite su cultura. Pero tal vez lo más importante es la percepción que tienen de ellos mismos como pertenecientes a una comunidad específica, diferenciada del resto de la sociedad.

En los últimos 15 años ha habido importantes avances en materia de derechos y espacios ganados. En el año 2001 la Ley 732/01 de la ciudad de Buenos Aires, establece que todos los organismos del Gobierno de la Ciudad, en las áreas de atención general al público, deben contar con un agente por turno con conocimiento de la

Lengua de Señas Argentina, con el objeto de facilitar la atención a las personas sordas o hipoacusias que concurran. Algo que si bien sabemos que no ocurre, es necesario la información a fin de que los sordos y sus familias puedan reclamarlo. Más adelante, veremos otros avances en materia legal que significan cambios positivos para el desarrollo de la comunidad.

### **3.2. LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA (LSA)**

Para la comunidad sorda el español es una lengua externa, no espontánea y no cumple ninguna función de identificación en los procesos intragrupal (Massone, Martínez 2012). La utilizan como medio o instrumento a fin de interactuar con los oyentes, pero la consideran una lengua impuesta, la comunidad no la utiliza para su intercambio intra grupal. Massone (2012) explica como la LSA es la lengua de la identidad, que satisface la interacción entre las familias sordas y las asociaciones de sordos, es un patrimonio simbólico de la comunidad sorda.

La LSA es una lengua que posee todas las características y propiedades de las lenguas humanas, una estructuración gramatical compleja, como cualquier lengua hablada y la misma organización estructural que cualquier lengua señada. Las características más destacadas de las lenguas son la “flexibilidad” y la “versatilidad” y las propiedades que contribuyen a estas características son (Massone, M; Machado, E, 1994):

- a) La arbitrariedad: la vinculación arbitraria que existe entre la forma y el significado.
- b) La dualidad: poseen dos niveles de estructura, las unidades de nivel primario se componen de elementos de nivel secundarios, esta

dualidad permite que a partir de reducidos elementos se puedan formar grandes cantidades de unidades.

c) La discreción: es una propiedad de los elementos secundarios, se opone a la continuidad.

d) La productividad: posibilita la construcción e interpretación de nuevas señales, se muestra en la complejidad y heterogeneidad de la estructura gramatical de las lenguas naturales.

Una propiedad de la LSA, que también es propia a las lenguas habladas, es la posibilidad de expresar relaciones gramaticales, por medio de categorías gramaticales como: sustantivo, verbo, pronombre, adjetivo, adverbio, conjunciones, preposiciones, etc. El orden de las palabras, por medio de categorías gramaticales, muestra las funciones gramaticales como sujeto, objeto y locación; y se combinan unidades sin significado para formar unidades con significados. La LSA contiene los rasgos propios a todas las lengua de señas: organización sintáctica, verbos de movimiento con clasificadores, clasificadores numerales, función sintáctica, adverbial y discursiva, rasgos no manuales, etc. La LSA es una lengua reconocida mundialmente como una lengua natural, y en la Convención de los Derechos del Niño se establece el derecho del niño sordo a ser educado en su lengua; sin embargo, en nuestro país, fue reconocida como lengua oficial sólo en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, el día 16 de noviembre de 2001, día en el que fue votado por unanimidad la Ley N° 11695. .

No es el objetivo de este trabajo analizar la lingüística de la LSA, sin embargo, sí consideramos vital resaltar que la mayoría de los docentes, y oyentes en general, no utilizan la Lengua de señas, sino lo que se denomina el español signado o señado. La LSA no es el español llevado a letras señadas, el alfabeto señado fue una creación del oyente.

El principal peligro que afronta la comunidad sorda actualmente es la posible extinción de su lengua. Si los niños/as sordos/as no tienen un contacto con la comunidad desde temprana edad no aprenden la LSA sino el español señado, que es lo que la mayoría de los oyentes utiliza. Actualmente, la comunidad sorda, sus jóvenes y las asociaciones de sordos/as se encuentran dando una importante lucha para presentar una Ley que reconozca la LSA como patrimonio cultural, y exigir el cuidado de la misma. Diversos y múltiples son los eventos y acciones que se realizan para tal fin, pero en este sentido se realizó, el 28 de noviembre del 2014, el primer Foro de Sordos/as Nacional, convocado y organizado por los sordos de la zona oeste, de Morón y La Matanza, egresados de las escuela pública de La Matanza. Evento que se considera de importancia, dado que la mayoría de los eventos también suceden en las principales ciudades y en especial en la Ciudad de Buenos Aires. La organización de los jóvenes sordos de la zona oeste, del tercer cordón de La Matanza y del municipio de Morón, está mostrando como avanza la organización de la comunidad y los liderazgos de jóvenes a otras zonas, en general, más distantes de las capitales. El evento contó con la presencia, entre otras entidades, del AFSCA, con el principal objetivo de instalar la importancia de valorar la LSA como la lengua natural del sordo/a.

### **3.3. LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS EN LA ARGENTINA**

El inicio de la educación de los sordos/as en nuestro país estuvo íntimamente ligado a la caridad de los grupos privados, cuyos antecedentes metodológicos y legales son muy difusos. El verdadero inicio de las políticas educativas argentinas en esta línea, comienza en el año 1882, a partir del Primer Congreso Pedagógico Nacional, donde se discute por primera vez sobre la educación especial de los sordos. La primera referencia al tema se realiza durante la cuarta sesión del Congreso, cuando se

leen las notas introductorias acerca de Los medios de contribuir a la estabilidad, mejora y ensanche de la educación común<sup>8</sup>, y se hace hincapié en la necesidad de crear escuelas especiales para “mendigos, sordo – mudos, ciegos e idiotas”. Pero, el trabajo teórico que realmente va a organizar la educación de los sordos argentinos, se lee el 22 de abril bajo el título de “*El sordo argentino, su instrucción y educación*” (Terry, 1882), enviado desde Nápole, Italia, por el Doctor José Antonio Terry, quien tenía su primer hijo varón y sus hijas mujeres, sordos. En este trabajo, Terry define a los sujetos sordos como seres irracionales, desgraciados, sometidos a una vida puramente animal, que viven en una oscuridad intelectual, extranjeros en su propia tierra e impotentes dentro de una mísera existencia.

El informe fue un reflejo y una continuación de las publicaciones realizadas por los maestros alemanes e italianos en defensa de un único método válido, el oralismo. Terry consigue, con este informe, estimular la atención del gobierno sobre la educación de los sordos, especialmente cuando destaca, a través de los datos del censo de 1869, que la Argentina tenía más sordos que otros países civilizados, con una población total de 1.877.490 habitantes y 6.626 sordomudos, existiendo una relación de 35 sordos por 10.000 habitantes (Skliar, 1997)

Las consecuencias del congreso fueron la cimentación de las bases del comienzo de la educación terapéutica argentina, la implementación de la lengua oral como único método y la importación de programas del Real Instituto de Milán.

El 19 de septiembre de 1885 se sanciona en el Congreso Nacional la ley N° 1666 que decreta la creación del Instituto Nacional para Sordos, el primero de tendencia oralista de toda Latinoamérica. Junto con esta sanción se contrata como Director del Instituto al italiano Sefarino Balestra, que llega a Argentina en marzo de 1885. El

---

<sup>8</sup> Actas del Congreso Pedagógico Nacional de 1882. Buenos Aires, Biblioteca del Ministerio de Educación, 1882.

instituto comienza a funcionar en abril de 1886. Balestra fue un ferviente defensor del método oral, pero su obsesión se basó en la abolición de las señas en las escuelas y en la desaparición de cualquier rastro de esta lengua en los alumnos (Skliar, 1997)

Cuatro meses después, el gobierno impulsa la dimisión de Balestra, en medio de una situación confusa que podría estar relacionada con la intensa polémica por el uso sistemático de la electricidad como método terapéutico. Robles, uno de sus discípulos, relata en un libro, que espera ser una defensa a Balestra, los métodos utilizados en la enseñanza de los sordos, especialmente en el capítulo titulado “La electricidad, el galvanismo, el magnetismo animal y la hipnosis en relación a la educación del sordo” (Robles, 1889)

Después de la exclusión de Balestra se hicieron cargo del instituto los médicos Garaño y Facio, en 1892 toma el cargo el italiano Molfino, quien crea el Profesorado de Enseñanza, con el objetivo de que los maestros argentinos se entrenen en la especialidad del método oral, convirtiéndose en profesores especiales y no en simples maestros. Más tarde lo sustituye su discípulo Bartolomé Ayrolo. Cabe señalar que el profesorado de enseñanza para sordos no admitió, sino hasta el año 2010, a personas sordas, motivo por el cual no hubo ni hay maestros sordos en la educación formal de esta comunidad.

En 1897, se crea en el Instituto Nacional una sección aparte para las niñas sordas, la separación de los sexos influyó notablemente en el desarrollo de la lengua de señas argentina (LSA). El desarrollo de la lengua fue diferente entre los géneros, al punto que en la actualidad se mantienen algunas diferencias entre señas usadas por las mujeres y los varones. Otro factor influyente en la formación lingüística es el hecho de que los únicos institutos surgieron en Buenos Aires, por lo tanto, el mayor desarrollo de la lengua se produce en esta provincia, mientras que es menor en el resto del país. La mayor importancia, como lo mencionamos en el capítulo anterior, de los internados, es

que permitieron una interacción social que permitió la comunicación y el desarrollo de una identidad y cultura sorda, a pesar de las prohibiciones de los directivos.

Skliar (1977) hace referencia a tres paradojas encontradas en la educación argentina: por un lado la creación de la primera Escuela Nacional para sordos del país, que, al igual que el resto de las escuelas, tenía que estar relacionada con la ley de Educación Común cuyos principios eran la universalidad, la obligatoriedad, la gratuidad, el rechazo a los dogmatismos, la participación popular, etc., que sin embargo, se basó en una filosofía dogmática, que dejó fuera la opinión de los sordos; por otro lado, el actual alfabeto manual argentino proviene directamente del antiguo alfabeto italiano; y por último, en 1912, se funda la Asociación de Sordos de Ayuda Mutua de Buenos Aires por uno de los hijos de Terry, un excelente pintor que se convirtió en una figura muy respetada por la comunidad sorda argentina. Terry hijo no sólo defendió la LSA, sino que aportó distintas influencias provenientes, por ejemplo, de la lengua de señas francesa.

Estos antecedentes marcaron la educación de los sordos en la argentina, que no pudo desprenderse de la influencia italiana, instalando como única metodología de enseñanza al oralismo, se podría decir que casi hasta nuestros días.

### **3.4. EL CASO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

El caso de la Provincia de Buenos Aires no escapó a la influencia italiana mencionada, la educación de los sordos fue idéntica a lo expresado anteriormente. Sin embargo, importantes cambios se han producido en los últimos años.

En el año 2010, se reconoce en la Provincia de Buenos Aires con la Ley N° 11695, que la Dirección General de Cultura y Educación, a través de la Dirección de Educación Especial desarrolla en las escuelas de Sordos/as e Hipoacúsicos/cas, la

educación intercultural en Lengua de Señas Argentinas –LSA -español; y que la mirada socio-antropológica sobre la sordera considera a la Lengua de Señas Argentinas –LSA– como lengua primera de los alumnos sordos.

Por otro lado, también en el año 2010 y como parte del cambio de paradigma en la escuela especial, se crea el cargo de MELSA del sordo adulto como auxiliar al docente para el apoyo en LSA.

No se han encontrado datos estadísticos específicos en nuestro país acerca de la comunidad sorda y son escasos los datos referidos al ámbito educativo. Los datos con los que se cuenta han sido relevados en el año 2001, a través de una encuesta realizada a docentes y directivos de las escuelas y servicios agregados<sup>9</sup> de sordos/as e hipoacúsicos de la Provincia de Buenos Aires, por la ex Jefa Técnica del Área de sordos de la Dirección de Escuelas Especiales de la Provincia de Buenos Aires, la Licenciada Silvana Veinberg.

#### 3.4.1. Escuelas y Servicios Agregados

La Provincia se divide en 16 regiones. La Región I compuesta de 8 localidades, La Plata, Brandsen, Chascomús, Florencio Varela, General Belgrano, General Paz, Monte y San Vicente, cuenta con una sola escuela ubicada en la localidad de La Plata y 4 Servicios Agregados (S.A). La Región II está compuesta por 5 localidades, Avellaneda, Alte. Brown, Lomas de Zamora, Quilmes y Lanús, cuenta con 4 escuelas y 1 S.A. La Región III está compuesta por 3 localidades, La Matanza, Cañuelas y Ezeiza, cuenta con 1 escuela y 3 S.A. A la Región IV la conforman la localidad de Marcos Paz,

---

<sup>9</sup> Un Servicio Agregado, en el caso de la educación especial, es un servicio para los niños sordos que funciona dentro de una escuela especial para niños con otras discapacidades. Esta es la opción cuando el número de alumnos no alcanza para darle al servicio la categoría de escuela con un espacio físico, un director y un plantel de maestros propio.

Morón, Merlo y Moreno, cuenta con 2 escuelas y 3 S.A. La Región V está compuesta por 5 localidades, Gral. San Martín, Pilar, Tres de Febrero, San Miguel y José C. Paz, cuenta con 4 escuelas y 1 S.A. La Región VI está conformada por Baradero, Campana, Zárate, San Isidro y San Pedro, tiene 1 escuela y 5 S.A. La Región VII reúne a las localidades de Pergamino, Colón, Salto, Ramallo y San Nicolás, no posee escuelas y cuenta con 4 S.A. A la Región VIII la conforman Junín, Chacabuco, Gral. Pinto y Lincoln solo cuenta con S.A en cada una de ellas. La Región IX nuclea la localidad de Mercedes, Chivilcoy, Gral. Rodríguez, Luján, Carmen de Areco y San Antonio de Areco, no cuenta con escuelas y tiene 6 S.A. La Región X reúne las localidades de Trenque Lauquen, Gral. Villegas, Guaminí, Pellegrini Rivadavia y Salliquelo, cuenta con 2 S.A. La Región XI está compuesta por Pehuajó, Carlos Casares, Carlos Tejedor, Daireaux y Nueve de Julio, cuenta con 3 S.A. La Región XII la conforma Saladillo, Gral. Alvear, Las Flores, Lobos y 25 de mayo, consta de 5 S.A. La Región XIII está compuesta por las localidades de Olavaria, Azul, Tapalqué, Bolívar, Gral. Lamadrid, Laprida y Rauch, cuenta con 1 escuela y 3 S.A. La Región XIV abarca 2 localidades, Bahía Blanca y Patagones, posee 1 S.A. La Región XV nuclea las localidades de Necochea, Ayacucho, Benito Juárez, Lobería, Tandil y Tres Arroyos, cuenta con 6 S.A. A la Región XVI la conforman las localidades de Gral. Pueyrredón, Balcarce, Castelli, Gral. Alvarado, Gral. Madariaga, La Costa y Pinamar, cuenta con 3 S.A.

### **3.4.2. Población**

Las registros muestran globalmente que hay más de 3000 niños/as insertos en instituciones de educación especial, debido a su pérdida auditiva, en los colegios de la Provincia de Buenos Aires, cabe aclarar que quedan excluidas del análisis las escuelas municipales, privadas y las escuelas no especiales que integran a los sordos/as con los

oyentes, de tal forma que, sumados a los no registrados, se podría calcular que hay alrededor de 4000 niños/as sordos/as en la educación especial de toda la provincia. El 65% de los niños/as concurren a las escuelas de sordos/as, el 32% a los Servicios Agregados y el 3% restante a escuelas ordinarias y escuelas que no tienen una designación específica en los datos.

En términos de la distribución de la población escolar sorda, 77% están ubicados en áreas que limitan con la ciudad de Buenos Aires o La Plata (Gran Buenos Aires).

Tomando el GBA solamente, el 83% de los niños/as sordos/as están concentrados en escuelas para sordos/as, mientras que en La Plata el 55%, el resto no concurre a escuelas específicamente para sordos/as. Además de Bahía Blanca, que lista solo la escuela para sordos, todos los niños/as restantes de la provincia están en Servicios Agregados. La distribución sugiere que la inscripción de los niños/as se decide geográficamente y no por una necesidad determinada o por una evaluación sobre sus capacidades.

### **3.4.3. Los niños/as sordos/as y los problemas agregados**

Los criterios de inteligencia y desarrollo físico de los niños/as sordos/as varían de acuerdo a los mismos criterios de inteligencia y desarrollo físico, que para todos los niños. Su inteligencia está distribuida normalmente, es decir, los niños/as sordos/as son tan inteligentes como los niños/as oyentes y existen muchas investigaciones que lo demuestran (Chomsky, 1988; Skliar,1997; Viader,1996, etc.). Salvo en un niño/a sordo/a con sobreagregados, es decir con múltiples discapacidades. Tomando la población de las escuelas de la provincia de Buenos Aires como un todo, el 59% de los niños/as no tienen problemas sobreagregados, sin embargo, el 5% de estos niños/as están ubicados en escuelas para niños/as con múltiples o variadas discapacidades

(incluyendo retardo mental), 14% están en escuelas con niños/as con retardo mental y 5% están en escuelas domiciliarias.

No existen registros sobre variables socio-económicas y contextuales. Variables que no son tenidas en cuenta en las políticas educativas dirigidas a esta población.

#### **3.4.4. Los maestros**

Los docentes en sede son 272, de ellos, el 75% ejercen en el área del Gran Buenos Aires y La Plata el 75% y solamente en el GBA el 63%. Los maestros de sordos se capacitan en el profesorado para sordos, al que solo podían concurrir oyentes hasta el año 2010. Actualmente los hipoacúsicos pueden ingresar, pero la ideología de formación y trabajo sigue siendo específicamente clínica y oralista.

“.... En relación al profesorado de sordos y la incorporación de los sordos en las escuelas y demás, es que la mirada sigue siendo del oyente y las políticas educativas siguen siendo pensadas por el oyente, la incorporación es un como sí”...

Ticiana (docente de sordos, 15 años de ejercicio en la docencia)

La ausencia de adultos sordos/as en los colegios era una de las mayores debilidades. La novelista francesa, sorda, autora de *“El Grito de la Gaviota”*, Emmanuelle Laborit, cuenta que de niña estaba convencida que, en algún momento de la infancia, los niños sordos morían, porque nunca había visto un sordo adulto. Como veremos mas adelante, pareciera que esta situación intenta ser revertida con el cambio de las normativas de las escuelas especiales, cuando en el año 2010, se crea en la provincia el cargo de MELSA, maestro especial de lengua de señas argentina. Este es un cargo para personas sordas, pero no son docentes, son referentes sordos. Todavía no hay terciarios de capacitación, ni adultos sordos que hayan podido prepararse como docentes. Sin embargo, algunos especialistas y docentes de sordos consideran que, a

pesar de la letra de la norma, no se ha podido cambiar el paradigma, ni la asimetría de poder existente entre el oyente y el sordo, y que en la práctica continúan replicándose los mismos roles.

“... no se los participa en el armado de los proyectos o de las clases, no hay una planificación, una curricula, no son formados ni reconocidos como referentes culturales. A ellos se les da material para trabajar de lo que las profesoras necesitamos, son auxiliares y asistentes del oyente, asistentes nuestros.”

- Docente de sordos

Hace dos años se formaron los Centros de formación integral, donde los niños/as o adolescentes sordos/as se integran en escuelas comunes, acompañados por intérpretes. Intérpretes oyentes que utilizan el español señado. Si bien esto es considerado por algunos como un avance, otros docentes consideran que la prioridad sigue siendo entrenar a un/a niño/a sordo/a en comportarse como un oyente o en esforzarse en leer los labios u oralizarse, y no en que acceda a la información. Por otro lado, los jóvenes adolescentes de las escuelas secundarias de los CFI pierden el contacto con el referente sordo adulto, lo que provoca que su lengua de seña termina siendo como el español señado del intérprete, y no la LSA de la comunidad sorda.

#### **3.4.5. Otros datos generales relevantes para esta investigación**

La edad promedio de ingreso de los niños/as a las escuelas es de aproximadamente 5 años. La edad promedio de egreso es de 17 años, llegando a ser hasta de 20 años la edad de finalización del ciclo primario. Sólo entre el 5% y el 10% de los adolescentes o jóvenes que terminan el primer ciclo de educación formal continúan sus estudios secundarios. De éstos, alrededor del 10% termina sus estudios, aunque no se han podido encontrar registros de seguimiento de estos jóvenes. Según los

docentes entrevistados, no acceden a la lectura comprensiva, en el mejor de los casos, acceden a una técnica de repetición y decodificación no comprensiva. Lo mismo sucede con el español escrito, no acceden a la lengua escrita que implique comprensión de las ideas. Se prioriza de esta forma la oralidad por sobre la comprensión. La verdadera integración del sordo/a a la sociedad está relacionada con poder hacer uso social de la condición de saber leer y escribir, de comprender el español escrito, leer los carteles, comprender los formularios, leer el diario, las indicaciones, etc., eso es lo que lo integra. ¿Por qué un joven sin problemas cognitivos transita la primaria hasta los 20 años? No son los contenidos lo que se le dificulta aprender, sino la oralidad. Un niño/a socializado/a y educado/a desde su nacimiento en la LSA aprendería los contenidos en el mismo tiempo que un niño/a oyente. El español escrito sería su segunda lengua, y para aquellos que tienen una hipoacusia que le permitiría acceder a la oralidad, sería parte de un tratamiento clínico con especialistas en fonoaudiología, foniatría, etc.

#### **3.4.6. La lengua utilizada en la escuela.**

La primera forma de comunicación es la lengua oral, no hay referencias sobre ningún maestro sordo. Hasta el año 2010, el 5% de las escuelas usaba la lengua de señas y el 6% usaba el habla, las señas y la escritura, el resto utilizaba la metodología oralista. A partir del cambio de paradigma, la lengua de señas comienza a ser mas aceptada, sin embargo, los especialistas manifiestan que lo que se usa en los colegios por los docentes no es LSA sino el español señado. Los entrevistados manifiestan que se sigue priorizando la lengua oral, permanecen en las escuelas los fonoaudiólogos, foniatras, se trabaja en rehabilitación, estimulación de resto auditivo y terapias para implantados.

“... yo lo veo bien si es fuera de la escuela y los padres quieren avanzar en tratamientos que tienen a montones, pero no dentro de la escuela. Porque se utilizan tiempos que deberían ser utilizados para el aprendizaje de la lengua escrita y para facilitar el acceso a la información.”

Profesora de sordos

Todavía hoy los contenidos son enseñados a través de la lengua oral o el español señado y no desde la lengua natural del sordo. La lengua, que se utiliza para la transmisión de contenidos curriculares, es, en el 80% de las instituciones, la lengua oral, con apoyo de señas aisladas complementando el modo oral.

Son mencionadas en esta área el uso de la Comunicación Total, la modalidad bimodal, las señas no convencionales y la Lengua de Señas Argentina (LSA). Sólo 2 escuelas utilizan la LSA como lengua de transmisión de la información.

La lengua utilizada entre los alumnos sordos/as es la lengua de señas en todas las escuelas, en aproximadamente el 50% de los casos, también se menciona el uso de la lengua oral. En cambio, los docentes utilizan la lengua oral, y el uso de la lengua de señas depende del nivel de competencia que posean en esta lengua.

Más del 90% de las instituciones refieren que, el nivel de lectoescritura alcanzado al egresar de la escuela, es un nivel de frases simples, con graves dificultades en la comprensión de textos y de organización de la lengua escrita en sus diferentes niveles.

Los alumnos, al egresar de la escuela, son capaces de usar la lengua oral de manera simple, apoyándose en muchos casos con la lengua de señas. Más del 90% mencionan serias dificultades para utilizar la lengua oral.

Cuando analizamos las escuelas de sordos/as separadamente, las cifras varían sólo levemente. Los niños de la provincia de Buenos Aires están experimentando un abordaje predominantemente oral en su educación, a pesar de que se menciona la lengua de señas. No hay manera de determinar de estos datos a qué nivel y cómo es

utilizada la lengua de señas, pero de la manera en la que se hace referencia a ella, se desprende que se mencionan los gestos y señas caseras. Hay poca mención de algún programa bilingüe, es decir, de un plan educativo que incluya las dos lenguas, la LSA como primera lengua, y como la transmisora del conocimiento y la lengua oral como una segunda lengua para favorecer la integración en la cultura mayoritaria, la cultura oyente.

#### **3.4.7. Áreas de aprendizaje**

El área de aprendizaje con mayores dificultades se encuentra en lo concerniente a los problemas del lenguaje, que casi se concentra completamente en los aspectos del habla, el vocabulario y la gramática. Las áreas con mejores resultados son mencionadas por la mayor parte de las escuelas, como aquellas que no requieren para su presentación la utilización de la lengua oral, como el área de matemáticas o aquellas que pueden utilizar material concreto para su explicación, como las ciencias naturales. El área de lengua mejora cuando se le dedica mayor cantidad de horas de clase, aunque los resultados no son proporcionales a la cantidad de tiempo invertido.

En conclusión, las áreas con mayores dificultades son: el área de lengua, articulación, escritura y aquellas que requieren de la lengua oral.

#### **3.4.8. Secundaria**

En la Provincia de Buenos Aires hay, entre las escuelas de la provincia, privados, municipales e integrados, unos 4000 alumnos/as aproximadamente. De esos alumnos sólo el 12% siguen la escuela secundaria integrados con oyentes, ya que en la Provincia no hay escuelas polimodales para chicos/as sordos/as, y de este 12 % sólo

termina 10%. Las escuelas secundarias privadas y oficiales se encuentran en la Capital Federal.

Los/as sordos/as de la Provincia de Buenos Aires son en general analfabetos o semianalfabetos que, por supuesto, influye en el nivel de integración social y económico.

De estos datos se desprende que la política educativa dirigida a la comunidad sorda, que privilegió la enseñanza del oralismo por sobre los contenidos curriculares, tal vez por las fuertes influencias italianas en su historia, tuvo como consecuencia la prolongación en la edad de los egresados y el bajo nivel de instrucción comparado con los niños/as oyentes, la poca formación de sordos/as profesionales, la inexistencia de sordo/as maestros/as y lo más irónico, poco éxito en el intento de oralizar a la comunidad sorda.

#### **3.4.9. El trabajo social en las escuelas**

Por normativa provincial, se establece al menos un trabajador social por escuela. Desde la Dirección de las Escuelas Especiales y desde la perspectiva de los directores de las escuelas, se considera que el rol de dicho profesional se limita a la intervención asistencial, reducida sólo a lo material y económico. Definida textualmente en las reuniones de equipo directivo, “como una intervención asistencial, basada en la gestión de pases libres en los medios de transporte y en la obtención de recursos como audífonos, pensiones, etc.”.

Se profundizará sobre el tema en el capítulo específico de Trabajo Social.

#### **3.5. Consecuencias de la educación oralista y neo oralista**

Hasta ahora hemos utilizado para el análisis de la variable educación dimensiones tradicionales como: población escolar, nivel de instrucción, edad de egreso escolar, cantidad de alumnos cursando el secundario, el polimodal o carreras universitarias, áreas de aprendizaje con mayor dificultades, áreas de aprendizaje con mayores éxitos, metodología de enseñanza, etc. Sin embargo, consideramos que para el presente trabajo lo mas relevante es conocer el resultado, el impacto social de la educación oralista o neo oralista en la comunidad sorda.

Antes de la década del 70 no se identificaba el “alfabetismo” como un ideal educativo formal. La lectura y la escritura se consideraban herramientas esenciales para el aprendizaje y el vehiculo para acceder a los significados y expresarlos en forma escrita. El dominio funcional de la lectura y la escritura se daba por sentado. Esto cambió sustancialmente a partir de 1970, cuando la alfabetización pasó a ser lo primordial en los esfuerzos educativos. Autores como Lankshear y Knobel (2003), consideran que hubo tres razones para este cambio. El protagonismo que adquirió el trabajo de Paulo Freire, en el contexto del movimiento radical de la educación, orientada a crear una praxis social crítica, a partir de su concepto de “leer la palabra y el mundo”, que implicaba más que decifrar el texto impreso y codificarlo, sino que se buscaba un proceso de reflexión y acción; desde esta concepción de analfabetismo es la consecuencia de procesos sociales injustos. El segundo factor fue el descubrimiento de un analfabetismo adulto muy extendido en Estados Unidos, y el tercer factor, el desarrollo de la perspectiva socio cultural en los estudios del lenguaje y en las ciencias sociales. El término alfabetización es un concepto mas bien sociológico. Conceptos como analfabetismo y alfabetismo tienen relación con las categorías de clase social o grupo social. Desde una perspectiva sociocultural, el alfabetismo tiene que ver con las prácticas sociales. “Los alfabetismos están vinculados a las relaciones sociales,

institucionales, culturales e históricos” (Gee y Cols. 1996 en Lankshear y Knobel, 2003, pp28). Esto significa que es imposible separar los elementos del alfabetismo de las prácticas sociales en las que se incluyen y se adquieren.

El modelo tridimensional de la alfabetización propuesto por Grenn (1988, en Lankshear y Knobel, 2003), nos parece interesante para comprender la educación de los sordos. El autor plantea también, desde una perspectiva sociocultural, un alfabetismo constituido por tres dimensiones entrelazadas : la operacional, la cultural y la crítica. La operacional se centra en la competencia del manejo del sistema del lenguaje escrito, la capacidad de leer y escribir en una serie de contextos en forma adecuada. La dimensión cultural supone la competencia en el sistema de significados de una práctica social. La dimensión crítica implica la conciencia de que todas las prácticas sociales son una construcción socio histórica, que no pueden ser naturalizadas y que por lo tanto pueden ser cambiadas. La alfabetización, desde esta perspectiva, debe propiciar la conformación de actores sociales que sean capaces de transformar el contexto social donde se encuentran inmersos. Por otro lado, tenemos la concepción de los “multialfabetismos”, en referencia a las nuevas tecnologías de comunicación y en relación a las dimensiones operacionales y culturales, con el fin de obtener acceso a nuevos espacios sociales, pero siempre dominando la dimensión crítica.

Otro concepto posible a tener en cuenta es de “letramento”, por estar este estrechamente ligado tanto a las dimensión de educación como de ciudadanía. La palabra Letramento es una palabra portuguesa llegada al vocabulario de las Ciencias de la Educación y de la Ciencias Lingüísticas, que comienza a ser usada a mitad de los años 60, Letramento es la versión en portugués, de la palabra de lengua inglesa Literacy, que proviene del latín *Littera* (letra), *cy*, que denota cualidad, condición, estado. *Literacy*, es el estado o la condición que asume aquel que aprende a leer y

escribir. Significa adquirir la tecnología y apropiarse de las prácticas sociales de lectura y escritura, pero esto tiene consecuencias sobre el individuo, y altera su estado y condición en aspectos sociales, psíquicos, culturales, políticos cognitivos, lingüísticos y económicos (Soares, 1998), lo mismo ocurre con un grupo social. El estado o condición que un individuo o grupo social pasa a tener por el impacto de estos cambios es el que se designa por *literacy* o letramento. Entiende la autora, que el proceso de **relacionar** símbolos y de construir una **interpretación** de textos escritos implica habilidades cognitivas y metacognitivas, que incluye, entre otras, la habilidad de captar significados, de decodificar símbolos, interpretar ideas, analogías, comparaciones, lenguaje figurado, relaciones complejas, construir significados utilizando conocimientos previos, comprender, reflexionar sobre lo que fue leído, sacar conclusiones, etc. Para una perspectiva Marxista, el letramento “no puede verse como un instrumento neutro, es un conjunto de prácticas socialmente construidas que envuelven la lectura y la escritura, generadas por procesos sociales más amplios, y responsables por reforzar o cuestionar valores, tradiciones y formas de distribución de poder presente en contextos sociales” (Soares, 1998). Estamos frente a un “modelo ideológico” opuesto al “modelo autónomo liberal”. Paulo Friere (1976) ya había tomado estos conceptos de letramento como un medio para tomar conciencia de la realidad y transformarla, siendo un potencial para transformar prácticas sociales injustas. El concepto contiene diversos aspectos, habilidades individuales, prácticas sociales y competencias funcionales, valores ideológicos, y metas políticas, sin duda indispensable para el ejercicio de una plena ciudadanía. De alguna manera, es un concepto vinculado a la dimensión crítica de alfabetismo.

En Argentina, autores como Massone (2003, 2010,) han trabajado en relación a la situación de la comunidad sorda, los conceptos de alfabetismo funcional. La autora concluye en que el sistema dominante en la educación del sordo es un discurso neoralista que sigue postulando la discapacidad de la comunidad y minimizando la LSA

((Massone, Buscaglia, Bogado, 2005). Entiende que en el mejor de los casos, con el dominio de la escritura alfabética, no alcanza para producir el lenguaje escrito, de esta forma los sordos egresan en un promedio de 18 años de edad de la escuela primaria siendo “analfabetos funcionales” (Massone, 2005). No solo se visualiza un bajo nivel de conocimiento de la lengua escrita, sino que además, hay un desconocimiento de los usos socioculturales de la escritura, por lo que terminan sus estudios primarios siendo iletrados. Massone (2010) manifiesta que, tal como sucede en todo el mundo, solo los sordos de padres sordos y solo algunos líderes sordos, adquieren la lengua escrita. El resto, aun cuando son capaces de producir cadenas gráficas de nuestro sistema de escritura, egresan como iletrados. De esta forma, los conocimientos enseñados solo en relación a técnicas de lectura y escritura, fuera de todo contexto relevante social, cultural, político, refuerzan la exclusión, transformándose en prácticas desubjetivantes (García, 2012). La mayoría de lo que aprenden no les sirve para comprender “las fuerzas que condicionan su exclusión social manteniéndolos en la pobreza a pesar de saber leer y escribir” (Souza, 2003).

Los datos otorgados por la Dirección de Escuelas de sordos de la Provincia de Buenos Aires refieren con claridad que, el 90% de las escuelas reconocen en los egresados un nivel de lectura y escritura de frases simples, esto es porque han aprendido una técnica de lectura que en el mejor de los casos les permite leer textos complejos a aquellos con más memoria, pero surge en todos una gran dificultad en la comprensión de los textos y en la organización de la lengua escrita. Nos encontramos con que los niños no comprenden una metáfora, una ironía, un cuento, un chiste, ni por supuesto, relaciones conceptuales, sólo pueden repetir una técnica de lectura sin la apropiación del significado. La dificultad en el proceso de **relacionar** símbolos, de construir una **interpretación** de textos escritos, de captar significados, de decodificar símbolos,

interpretar ideas, analogías, comparaciones, lenguaje figurado, relaciones complejas, interfiere en el desenvolvimiento social de los sordos adultos, que como veremos en las entrevistas realizadas, tienen dificultad para escribir una carta, llenar una solicitud, leer un catálogo, una plataforma política, un manual de instrucciones, etc.

Por otro lado, en el caso de la oralización, cabe recordar que, el 90 %<sup>10</sup> de las escuelas menciona que los egresados son capaces de usar la lengua oral de manera simple y mencionan serias dificultades para su uso, esta lengua es aprendida como un ejercicio, no como una forma de interacción discursiva. Como locutor se ejercitará en emitir sonidos que sean fonemas que se articulen en sílabas, palabras, frases y como receptor se ejercitará en la lectura labial, atribuyendo significado a movimientos labiales. La situación de interacción no será una situación discursiva que estructure formas de pensar la realidad (Soares, 1998).

Los/as sordos/das no se apropian de los usos culturales de la lectura y de la escritura y esto podría revelarse cuando todas las escuelas manifiestan que el uso de la lengua entre los alumnos, es decir, el uso social de la lengua cuando pueden elegirla libremente es la Lengua de señas (LSA)

La conclusión no debe ser entendida como contraria a la alfabetización del sordo, sino la comprensión de que el sordo debe internalizar el mundo y la realidad en su propia lengua, aprehender las relaciones lógicas y las interpretaciones necesarias para luego transferirlas a la que debería ser su segunda lengua, el español escrito y si fuera posible, oral. La historia muestra que, durante largos años las escuelas argentinas tuvieron como objetivo la anulación de la LSA y la enseñanza de la lengua oral por sobre el contenido curricular, que sumado al pobre nivel de instrucción, dieron como resultado la condición de iletrados, que a su vez, limitó las habilidades individuales,

---

<sup>10</sup> Los datos referentes a la Ciudad de Buenos Aires y a la Provincia de Buenos Aires fueron otorgados por los asesores de los ministerios de Educación de ambas regiones

prácticas sociales y competencias funcionales, la formación de valores ideológicos y metas políticas necesarias para el ejercicio de una plena ciudadanía, hasta por lo menos los años '60, '70 que comienzan a surgir el movimiento de sordos.

Hasta aquí, un recorrido por la historia de la educación del sordo hasta la actualidad, para intentar comprender el funcionamiento, los objetivos, y las posibles causas de los éxitos y los fracasos de la institución educativa.

Pero es sumamente relevante identificar las propias percepciones de los sujetos sordos respecto de las vivencias escolares y de integración ciudadana y social, percepciones que a continuación intentaremos reflejar.

### **3.6. LA PERCEPCIÓN Y LAS VIVENCIAS DE LA COMUNIDAD SORDA ARGENTINA**

Posicionados en una perspectiva fenomenológica pretendemos comprender el fenómeno social estudiado desde la perspectiva del actor, examinando el modo en que los sujetos protagonistas experimentan su mundo, debido a que “la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor; Bogdan, 1986) Se busca, entonces, captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que éste le da a su conducta, a los hechos y a sí mismo, incluyendo además la de actores oyentes que forman parte de la educación de la comunidad.

#### **3.6.1. La autoidentificación como Comunidad y Cultura Sorda**

En el primer capítulo, trabajamos los conceptos de cultura y comunidad de los autores Serrano y Maturana. Ellos establecen cómo los hábitos, costumbres, creencias, etc., que identifican a un hombre con una cultura, son los que lo hace miembro de ella, es decir, la identificación con aquello que se denomina “la marca de la comunidad”. A

su vez, una comunidad fue definida como un grupo social que comparte esas características, pero que fundamentalmente, es percibido y se percibe a sí misma como perteneciente a esa comunidad y diferente al resto. De esta manera, la identidad de esa comunidad se construye a partir del grado de pertenencia de los miembros que la integran. Por eso, es de vital importancia conocer cuál es la percepción que tienen los sujetos. Retomando los ejes de análisis desarrollados y que se consideran más relevantes en este trabajo, las categorías fundamentales para identificar y analizar son: cultura, educación, letramento y ciudadanía.

”La cultura sorda ha sido definida como la forma de vida diferente de una comunidad. Los sordos poseemos una lengua, experiencias de vida y costumbres que son distintas al resto de la sociedad y conforman una cultura propia. Existe una cultura de sordos...”.

Valeria , 22 años (joven sorda)

Valeria resalta que “existe una cultura de sordos”, esta posición de remarcar y mostrar que pertenecen a una cultura distinta se ha encontrado en todas las entrevistas, al igual que en los talleres, jornadas y en toda conversación informal en la que hemos participado. Pero de todos los aspectos de su cultura, es la lengua de señas la que reconocen como su principal signo cultural. Esto refuerza los conceptos trabajados en el primer capítulo, ya que da su coincidencia acerca de que la lengua es el hecho cultural por excelencia. La lengua es el instrumento por el cual asimilamos, internalizamos y transmitimos nuestra concepción del mundo. Las diferencias culturales se basan en las distintas lenguas, porque esto implica una percepción sensorial, una concepción del mundo especial, que en el caso de la comunidad sorda, se basa en una concepción visual. La visión es la fuente de significado para los sordos y ello implica

internalizaciones de tiempo y espacio diferentes a una concepción que enfatiza lo auditivo. Es alrededor de la lengua que se construyen los hábitos, reglas, costumbres, tradiciones, y principalmente identidades. La confirmación de esto, en este caso, es que si bien los sordos/as se definen claramente a sí mismos como sujetos pertenecientes a una cultura diferente, sin embargo, no es el déficit auditivo lo que marca la pertenencia a la comunidad sorda, dado que no hay diferencia para ellos entre la hipoacusia y la sordera, sino la forma de vida que gira alrededor de su lengua.

”Muchas veces me sentí discriminada por mi condición de hipoacúsica dentro de las asociaciones de sordos. Me sentí marcada en forma prejuiciosa por sordos que me veían distinta a ellos, me sentí diferente por mi poco conocimiento de la lengua de señas”.

“Hay sordos oralistas que hablan solamente oral y otros que se educan en lengua de señas. Siempre hay roces, los sordos oralizados fueron educados de otra manera, creyendo que la lengua de señas era primitiva, no la respetan. A la comunidad sorda les molesta porque dicen que no respetan nuestra lengua, y es verdad!!!

(...) a la larga aprenden la L.S.A porque se dan cuenta que es nuestra lengua, es una cuestión de identidad (...)”

Mariana (joven sorda).

Los dichos de las entrevistadas nos permiten ver dos de los factores ya analizados. Por un lado, no es el diagnóstico médico del déficit auditivo lo que conforma la identidad de un sordo, sino que son los patrones culturales específicos, que giran alrededor de su lengua, lo que permite sentir la pertenencia a esta comunidad. Por otro lado, se confirma la tipología descrita en el primer capítulo sobre los diferentes grupos que hay entre los sordos. Una tipología basada en el grado de pertenencia y en

la conformación de la identidad como sujetos sordos. El primer grupo está conformado por sordos hijos de padres sordos que han adquirido una identidad sorda desde su nacimiento, no hacen de la sordera una anormalidad ni sienten conflictos con los oyentes, su discurso se basa en la presentación de la alteridad cultural. Al segundo grupo lo conforman los sordos hijos de padres oyentes, son los sordos que han tenido que hacer un mayor recorrido para la conformación de su identidad, es el que ha construido una identidad bien definida y visible, después de romper la dependencia con el mundo oyente. Es el grupo más contestatario, resistente y posee un discurso de propiedad exclusivamente antropológica. Es en general el grupo dominante y que el que discrimina a los sordos oralizados, que no practican la cultura sorda y su lengua. Por último, nos encontramos con el grupo de sordos hijos de padres oyentes sin asumir su identidad como sordo. Son los que han convivido dentro del discurso oyente, donde cualquier relación con la cultura sorda y con la lengua gestual fue prohibida o rechazada.

Mariana, que forma parte activa de una asociación y es parte del grupo más resistente y contestatario, considera que parte de los objetivos de las asociaciones debería ser la concienciación de los sordos, tanto en lo que hace a su cultura como en el análisis de la situación económica y social por la que atraviesan, e inclusive, como representante de muchos otros, aboga porque los jóvenes tomen la conducción de la Confederación Argentina de Sordos para intentar cambiar lo que ella considera la pésima situación educativa que sufre la comunidad sorda argentina. Interpreta este grupo, que los chicos sordos están siendo educados como extranjeros provocando en ello una sensación de falta de identidad.

“Los chicos chiquitos sordos no saben esto de la cultura, se confunden, los confunden, creen que son oyentes o que deben ser oyentes. Confunden la cultura oyente con la cultura sorda, los sacan de la cultura sorda o nunca la conocen o la conocen luego de los 18 años.

Un chico que no conoce la cultura sorda siente que le falta algo, siempre. Soledad siente.

Yo hablé con un montón de sordos que pasaron por esto, casi todos pasamos por esto, tarde o temprano. (...) se sienten que no pertenecen a ningún lado y empiezan a querer conocer a otros sordos, se buscan amigos sordos(...)”

Mariana

Que cada ser humano tiene características biológicas, sociales y culturales que le pertenecen y que lo convierten en un ser único, dotado de identidad es algo que ya no necesita debate. Por tal motivo, la Convención de los Derechos del Niño, en el artículo 2, 7, 8, 16 y 30 menciona que el niño tiene derecho a preservar su identidad. La identidad entendida como todas esas cosas que le suceden a una persona y que hacen que sea de una determinada forma y no de otra, incluye su religión, sus costumbres, su historia, su cultura, su lengua, etc. En esto hace hincapié el artículo 30, cuando establece que el niño tiene derecho a “a tener su propia vida, cultura, idioma, religión, sea cual fuere su comunidad étnica, religiosa o lingüística. “

La diferencia que radica entre ser sordo y pertenecer a la comunidad sorda, también está remarcada en las comunidades sordas de otros países, como por ejemplo España.

En una entrevista realizada por Rosa Belles (1995), del Instituto de Educación de Barcelona, se les preguntó a tres sordos adultos:

“- No oír no es sinónimo de ser sordo. ¿Cómo explicarías que es ser sordo? Y que dirías de la cultura sorda y cuál es su realidad en el estado español?”

- Durante años, los sordos españoles nos hemos visto a través de la versión que sobre nosotros tenían los profesionales oyentes. No sucede lo mismo en otros países (...) en EE.UU la comunidad sorda cuenta con multitud de trabajos sobre su lengua de signos, con mucho material de las manifestaciones lingüísticas y artísticas producidas en esa lengua. No es nuestro caso (...) desconocíamos nuestra identidad en tanto personas sordas pertenecientes a una comunidad lingüística y cultural. Porque es en los últimos años en los que estamos trabajando...y poniendo empeño en el reconocimiento y difusión de nuestra lengua.”

Durante nuestra investigación se destacaron las diferencias entre los sordos/as y los oyentes como sujetos culturales distintos. Cabe destacar que, el concepto que enfatiza el sujeto sordo que se comunica con LSA, siempre es el de identidad. La identidad puede ser pensada como el resultado transitorio de un proceso de apropiación simbólica de lo real. Transitorio porque, por ser un proceso, se modifica continuamente; pero, además, supone la competencia de un actor sobre un universo de significaciones. Esta competencia o capacidad de conferir sentido a los actos y de materializar las significaciones adquiridas, convierte al individuo en sujeto, autor de sus actos y portador de identidad. Al ser un proceso que, por un lado, incluye la constitución de un sujeto, pero por el otro, se realiza a partir de la internalización de gestos y de símbolos socialmente compartidos, la identidad puede ser considerada como una realidad de tipo psicosociológico o como el análogo individual de esa realidad colectiva que es la cultura. En la medida en que las significaciones son recibidas y compartidas, y los gestos forman parte de un acto social, se puede entender este proceso como un hecho propiamente cultural (Gagnon, 1993). Los siguientes testimonios nos permiten ver la importancia del proceso cultural como formador de identidad.

“Los sordos de padres sordos, siempre han vivido en la cultura sorda, la comunicación es en su lengua (...) los sordos oralizados como yo, siempre estuvimos con oyentes. Pero nos faltaba algo.

Mariana.

“(...) hay muchos sordos oralizados como yo, que a la larga aprenden lengua de señas porque se dan cuenta que nuestra lengua es la LSA Es una cuestión de identidad(...)”.

Alejandra

“(...) antes cuando era chica, no tenía amigos sordos; mis padres no me dejaban y me mandaban a colegios comunes.

Cuando fui grande no tuve amigos oyentes y solo amigos sordos, nos entendemos nos comprendemos, nos comunicamos, son mis iguales {...}”

Valeria

### **3.6.2. Costumbres**

El uso de su propia lengua, su transmisión, sus códigos, sus comportamientos ubica a los/as sordos/as dentro de un marco cultural propio, con el cual se sienten identificados, este marco incluye una serie de costumbres y normas que difieren de las de los oyentes. Como algunas de estas características ya han sido descritas en el apartado de caracterización de la comunidad sorda, en este ítem sólo serán mencionadas algunas.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la vida cotidiana del sordo/a se realiza en base a su percepción visual y al tacto. Una de las entrevistadas afirma al respecto:

“Nos manejamos por lo visual y por la vibración, ustedes para llamarse usan la voz, nosotros nos tocamos o golpeamos la mesa, porque el otro siente las vibraciones. Cuando entramos a una habitación prendemos la luz para no asustar al otro, como si fuera un timbre. Ustedes usan el timbre y el teléfono, nosotros usamos el timbre en forma de luz.

Ustedes se llaman por nombres, nosotros sólo usamos apodos, lo primero que va hacer un sordo es preguntarte tu apodo y si no tenés te lo pone, siempre basado en una característica visual, y ese será tu nombre para toda la comunidad sorda de ahí en más. Todo, todo lo que se te ocurra es visual, es la principal característica de la cultura sorda.” - Vanesa

El tacto también es un sentido muy importante, se tocan mucho más que los oyentes, principalmente, cuando necesitan llamar la atención de las personas. Los oyentes consideran que los sordos son muy cariñosos, sin embargo, los sordos no piensan eso de sí mismos. Mariana una entrevistada afirma al respecto:

“(…) también la costumbre de tocarse más, llamar por el hombro. Los oyentes dicen que los sordos son muy cariñosos, pero no es que somos más cariñosos, nos tocamos más porque es parte de nuestra cultura tocarnos, porque necesitamos llamar la atención, necesitamos que nos miren para comunicarnos (...)”

Por otra parte, los entrevistados mencionan que los oyentes hacen, delante de ellos, cosas que están consideradas como falta de educación por su comunidad, debido al desconocimiento de sus costumbres. Por ejemplo, si es necesario pasar entre medio de dos sordos/as que están hablando, no es correcto interrumpir la conversación y pedir disculpas o permiso, sino que lo correcto es sencillamente pasar sin mantener un contacto visual con ninguno de los señantes, de esta manera, la conversación se interrumpe lo menos posible. Tomarle las manos a un/a sordo/a puede ser tomado como un acto de agresión u ofensa por algunos, o por un acto de mala educación por otros. No es correcto darse vuelta a observar algo pasajero cuando un/a sordo/a está señando, si es necesario hacerlo, se debe pedir primero disculpas, si no es considerado como una actitud similar a ignorarlo. Lo mismo sucede cuando un oyente se tapa la boca o gira mientras está hablando en presencia de un sujeto sordo, porque se impide la lectura

labial y se considera una forma de excluirlo de la conversación. Al igual que otras culturas, las fiestas y reuniones, son de vital importancia para la comunidad. La mayoría de las asociaciones realizan sus reuniones durante la semana y las fiestas todos los sábados, además de organizar las fiestas temáticas, la elección de reinas, etc. Los bailes se realizan con luces que marcan el ritmo y la vibración de las ondas, a sus fiestas es común que estén invitados oyentes; es una de las formas que utilizan para mostrar su cultura. En general, prefieren no contar demasiado para que el oyente vaya y pueda comprender y palpar en forma directa las diferencias.

“Nosotros nos juntamos todos los viernes en las distintas asociaciones, para tomar algo, charlar, bailar. Los viernes conversar, los sábados es nuestra costumbre hacer fiestas.

Son muy lindas, todas empiezan tarde, más de las doce. A las diez nos citamos y no llega nadie, empiezan a las doce, es nuestra costumbre. Son fiestas especiales para entender tenés que venir a verlas...”

Existen un sinnúmero de detalles que conforman la vida cotidiana de un sordo como una cultura: sus formas, sus normas de conducta, sus objetos exclusivos (teléfonos, timbres, despertadores, etc.), sus asociaciones, fiestas, códigos, sus casamientos que en general se realizan solo entre ellos. Es una forma de vida particular, basada en lo visual, que constituye una cultura, una manera de ver el mundo, que se trasmite de generación en generación a través de su lengua. Ellos no se ven a sí mismos como sujetos discapacitados o con necesidades especiales, sino que definen la sordera como una construcción histórica, comunitaria, lingüística y cultural.

### **3.6.3. Educación y Cultura**

La educación y la cultura son dos ejes que están íntimamente relacionados y que interactúan constantemente en la vida de todos los sujetos. Sin embargo, en la

cotidianeidad de los/as sordos/as, la educación tiene un papel primordial en la construcción de la identidad como sujetos culturales. Hemos visualizado, en el recorrido histórico realizado de la educación de los/as sordos/as en el mundo y en Argentina, como las instituciones escolares estuvieron más inclinadas a la *normalización, rehabilitación y asimilación* de los/as sordos/as a la cultura oyente, a partir de una ideología clínica terapéutica, que a la instrucción y a la conformación cultural, ni a la formación de sujetos ciudadanos. La tradición oralista, importada de Italia, basó la educación del sordo/a en medidas disciplinarias que prohibían la comunicación de los sordos/as en LSA. De esta forma, se establece de manera formal al oralismo como la única metodología de enseñanza, y si bien en los últimos años se vislumbra un acercamiento a los paradigmas socios culturales, pareciera no ser suficiente como para esperar la existencia de una nueva mirada educacional aún.

Los padres oyentes de hijo/as sordos/as, asesorados por médicos y maestros, adhieren al método oral y rechazan la posibilidad de que sus hijos hablen una lengua desconocida por ellos. A partir de esta situación, que se resalta en la mayoría de las entrevistas, es que una de las futuras líneas de investigación, relacionada con la cultura sorda, se piensa a partir de la relación vincular entre padres oyentes e hijos sordos, debido a que la intervención familiar es uno de los modelos de abordajes del trabajo social. Son muchas las barreras que hay que derribar entre padres oyentes e hijos sordos. El primer punto a tener en cuenta es que la comunicación está “cortada”. A diferencia de los oyentes, es el/la niño/a el que le enseña a la madre la lengua y la forma de comunicarse con él. Pudo observarse que en la mayoría de los casos, los padres no aprenden la L.S.A y no permiten que sus hijos/as hablen con señas delante de ellos, los envían a colegios integrados u oralistas, donde también les prohíben su lengua, y en muchos casos, no les permiten a sus hijos/as interactuar con chicos/as sordos/as.

Algunos padres no nos permitieron conversar ni entrevistar a sus hijos/as, aun cuando en algunos casos tenían hasta 25 años.

Muchos niños sordos pasan el tiempo entre hospitales, clínicas, consultorios, colegios doble escolaridad, etc. alejados de la presencia de sordos/as adultos y en un ambiente familiar que desconoce o niega la identidad lingüística y cultural de sus hijos sordos.

La primera traba con la que se encuentra un sordo, en el proceso de formación en cuanto a su identidad, es la no aceptación de sus padres, que en consecuencia buscan colegios oralistas que le prometan que su hijo será lo más parecido a un oyente. Esto incluye la lectura labial, la oralización y el no uso de la lengua de señas, pero en general no consiguen ninguna de los tres objetivos. Es claro que los padres buscan lo mejor para sus hijos, el problema se encuentra en la falta de información y asesoramiento a los mismos por parte de los distintos profesionales. Profesionales que en su mayor parte han sido formados desde un punto de vista médico, que no les permite ver más que a un discapacitado auditivo y no a un sujeto cultural distinto.

“Hay que informar a padres y maestros, decirles que nosotros no somos discapacitados somos personas normales con la diferencia que implica una cultura distinta, una cultura visual, una lengua diferente. El sordo no es una persona enferma, no hay que curarlo, se comunica diferente.”

Mariana

Nuestros entrevistados, frecuentemente afirman en la entrevista la actitud que tienen, en general, los padres oyentes con respecto a la cultura sorda, en forma crítica:

“Hay dos culturas distintas, y los problemas dependen de la postura de los padres. Hay muchos padres que no aceptan porque dicen que los van a contagiar, que

no quieren que aprendan la L.S.A, porque es mala, no sirve, no le va a dar futuro, bla, bla, bla, entónces lo marginan de los sordos. Así estamos marginados de los oyentes y de los sordos.”

“Los padres suelen sentirse incómodos pensando que sus hijos son culturalmente diferentes a ellos. No es fácil sentirse cómodos con estilos de vida diferentes”

“(…) antes cuando era chica no tenía amigos sordos, mis padres no me dejaban y me mandaban a colegios comunes.(…) Mis padres no están de acuerdo con la L.S.A. No sé por qué. Cuando Yo era chiquita me llevaban por todos lados, a la foniatría, a la escuela común. (...) todos los días de lunes a domingo, me llevaron por todos lados... también con un aparato, audiometrías, practicaba mucho cuando era chiquita. Cuando yo tenía 6 años, me sacaron de una escuela donde yo hablaba poca L.S.A, me llevaron a Uruguay y me pusieron en una escuela común a la mañana y a la tarde iba una escuela de sordos, no hablaba con las manos porque a mi no me dejaban hablar con las manos”

Hemos podido registrar que la mayoría de los/as sordos/as tienen serias dificultades familiares, generalmente adjudicada a la deficiente comunicación que se mantiene, a pesar del esfuerzo del/la sordo/a, por aprender a hablar y leer los labios. Uno de los testimonios refiere:

“{...} con mi familia en la comunicación no estoy bien, mi mamá, mi papá y mi hermana no hablan LSA, yo no les entiendo cuando hablan {...} No están de acuerdo con la LSA. En el colegio no me dejaban y en mi casa no me dejaban. La mayoría de los sordos tienen problemas con sus familias porque no tienen una comunicación completa sino cortada.”

Fabiana

Se puede apreciar en las entrevistas, como los/as sordos/as manifiestan claramente una autodefinición como sujetos culturales, y una negación a ser tratados como enfermos o a ser definidos como discapacitados. Estas ideas, que parecen ser básicas y primordiales para los entrevistados, se refuerzan en cada temática a lo largo de las entrevistas.

Consideramos la educación del/la sordo/a como una de las dimensiones primordiales a tener en cuenta, debido a que la teoría de la ciudadanía multicultural de la cual partimos establece a la educación como una herramienta indispensable para la formación de sujetos ciudadanos. La importancia del análisis radica en visualizar si la educación de los/as sordos/as en Argentina fue y es un facilitador o un obstaculizador en el posterior ejercicio de la ciudadanía de la comunidad sorda. Con tal motivo, se tendrá en cuenta, tanto la percepción de los sujetos sordos, como la opinión de los profesionales de la educación especial.

Los datos educativos de la provincia de Buenos Aires, mostrados en anteriores apartados, reflejan claramente la situación de la educación actual del/la sordo/a. Ya hemos mencionado como la mayoría de esta comunidad egresan como iletrados o analfabetos funcionales, que aquellos que aprendieron la técnica de la lectoescritura no pueden hacer una comprensión de textos básica, que los conocimientos no les permiten un desenvolvimiento social mínimo, que los adolescentes egresan de la primaria entre los 17 y 20 años con bajos contenidos curriculares, fracasos de una metodología impuesta por quienes conforman el poder y el saber. Sin embargo, hay maestros y profesionales dentro del ámbito educativo, que consideran que es necesario un movimiento de aproximación de la educación de los sordos a otras líneas de estudio,

que implique incluir la educación dentro de un contexto ideológico, teórico y discursivo más apropiado a la situación social, lingüística, comunitaria y cultural.

“Las escuelas de sordos han sido oralistas hasta ahora acá en la Argentina, vimos que con la enseñanza oralista no es suficiente, (...) no pueden llegar a la secundaria, ni pensar en la universidad.”

#### Maestra del segundo nivel

La lengua natural, materna o primer lengua de los/as sordos/as, es la lengua de señas y las lenguas orales mayoritarias (español, inglés, francés) son sistemas verbales que los sordos/as sólo pueden adquirir como segundas lenguas. Cuando se afirma que la lengua de señas es la lengua natural del/la sordo/a se hace referencia a que el acceso del/la sordo/a a esa lengua es inmediato, o bien porque su estructura manual – visual se lo facilita, o porque es la lengua de su comunidad que le permite una interacción espontánea (Behares, 1993) Mientras que el acceso a la lengua oral sólo es accesible mediante un entrenamiento planificado que no siempre tiene éxito.

Esto es a lo que se refiere María, una de las profesoras de sordos/as cuando avala una educación bilingüe.

“Yo estoy a favor de la enseñanza bilingüe. Porque la lengua de señas es la lengua natural de los sordos, la que le va a permitir aprender todo, cualquier conocimiento con el mundo. La oral es la segunda lengua, igual que para nosotros el inglés. Pero los sordos no escuchan viven en Argentina hablamos español pero ellos no escuchan, pequeño detalle. Para ellos la forma de aprender la lengua oral es antinatural, artificial.”

María (profesora de sordos)

El tipo de metodología no es el único problema al que se enfrentan los niños y adolescente sordos, la realidad socio educativa abarca mayores falencias que afectan o inciden en su desarrollo. Las personas pueden, a través del desarrollo de una lengua, experimentar, debatir, generar ideas, aprender, participar, desenvolverse en la sociedad y tomar decisiones acerca de su vida. Por eso, aprender una lengua implica mucho más que aprender a pronunciar palabras aisladas. Los/as niños/as internalizan el mundo mientras aprenden a hablar, a través del contacto con los adultos que hablan una lengua accesible para ellos, sobre esa lengua, el niño va construyendo su conocimiento lingüístico y comunitario. Jugar, disfrutar de un cuento, desarrollarse dentro y a través de una lengua, interactuar con pares y con adultos referentes, impulsa el desarrollo integral de un niño, estimula la comunicación, la interacción con el medio y el aprendizaje de los valores y normas de la comunidad a la que pertenece. Los/as niños/as sordos/as no escapan a esta necesidad, sin embargo, la gran mayoría de ellos quedan excluidos de estas vivencias. Ya mencionamos que el 95 % de los chicos sordos son hijos/as de padres oyentes. En general, padres desinformados y sin conocimiento de la lengua de señas, que recorren médicos, fonoaudiólogos y hospitales en busca de la cura para lo que es considerada una enfermedad o una discapacidad. Pero mientras se intenta “curar” al sordo/a, el/la niño/a no puede comunicarse con la lengua oral, porque no tiene el medio auditivo para hacerlo, pero tampoco aprende la lengua de señas porque su familia la desconoce y porque no tiene contacto con adultos sordos/as en ningún ámbito. De esa manera, pasan los primeros años de su vida incomunicados, luego llegan a los 5 o 6 años a la escuela donde se intenta, durante 10 años más, oralizarlos, con los resultados que ya hemos mencionados.

“La estimulación familiar es más que importante. Algunos chicos empiezan tarde, yo tengo alumnos que empezaron a los 8 años la escuela, con padres oyentes que no hablan LSA, o sea, no se comunican con sus hijos. Los chicos llegan sin saber hablar y sin saber LSA, nada de nada, incomunicados. Esa es realidad de la mayor parte de la clase media y baja.”

María (profesora de sordos)

Los/as chicos/as sordos/as también aprenden por medio del contacto con el mundo que los rodea, y el contacto con ese mundo se debe realizar a través de una lengua, pero de una lengua a la que puedan acceder “naturalmente”. Si para las personas sordas la visión es la fuente de significado y el canal de acceso al mundo, ellas podrán, a través de una lengua visual, poner en funcionamiento todas las habilidades y capacidades para su desarrollo guiados y enseñados por referentes sordos, que puedan mostrarle el camino de aprendizaje, un camino que como veremos difiere del de los oyentes.

Tal vez, la mayor muestra de poder por parte del oyente se puede apreciar en las normas de admisión del profesorado para sordos, que rigieron hasta hace pocos años.

Así lo afirma una de nuestras entrevistadas:

“En el profesorado no dejaban entrar gente sorda porque la ideología del profesorado es enseñarles a hablar, todo parte del habla, si no saben hablar no saben pensar. Es lo que ellos te enseñan en el profesorado por lo tanto no pueden aceptar a un sordo como profesor porque no es un buen modelo hablante.”

Los entrevistados resaltan que los maestros, al ser formados bajo esa ideología, se resisten a cambiar. Sólo algunas maestras, que han tenido la posibilidad de viajar y conocer el resultado de la educación bilingüe en otros países, se atreven a desafiar lo establecido. Una de ellas explicita:

“Nosotras aprendimos LSA en forma privada, lo que es oficial en el colegio es la metodología oral, pero a veces los de arriba no miran (...) en otros países están anonadados de cómo se enquistó en Argentina el oralismo. Acá hay un rechazo muy grande por la LSA, esta sociedad rechaza lo diferente. Y la LSA es la manifestación de lo diferente. (...) Si le enseñamos el método oral es bárbaro porque es igual que nosotros, lo igualamos a nosotros, le enseñamos igual que le enseñamos a un oyente. Pero nos olvidamos que no es un oyente aunque intentemos que se nos parezca lo más posible”

Los maestros oyentes no pueden satisfacer muchas de las necesidades educativas y lingüísticas de los/as sordos/as porque pertenecen a una cultura diferente. Aun cuando los maestros oyentes aprendan la LSA, la trasmisión de los conocimientos será, desde la perspectiva del oyente, de la manera de ver el mundo del oyente que, como dijimos, difiere de la del sordo.

La licenciada en Fonoaudiología, Master en Lingüística de Lengua de Señas, SilvanaVeinberg, ex Jefa Técnica de las Escuelas Especiales para sordos de la Provincia de Buenos Aires, actual asesora en el ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, resalta las diferencias en la enseñanza de maestros sordos y oyentes en función de lo observado en otros países

“Es muy típica la manera que tienen los sordos de enseñar su propia lengua, los sordos enseñan su lengua de una manera distinta de la que el oyente enseña la suya, porque sus prioridades y su manera de ver el mundo es diferente.

Por ej. La importancia a todo lo que es visual, a la relación de los sujetos, localizarlos en el mundo, te enseñan las listas de las ciudades, provincias, países, porque ellos la primera necesidad que tienen es de ubicación en el espacio. Eso tiene que ver con una mirada visual del mundo, ubicar al otro y saber de que color tiene los ojos y como se viste, circulan el mundo desde una manera visual. Las primeras lecciones tienen que ver con ubicarte a vos en el mundo, tiene que ver con lo visual y con lo comunitario también. Lo primero que te preguntan es si sos sordo u oyente, porque necesitan rápidamente ubicarse con quien están y a quién le están hablando”.

A nivel de percepción, algunos/as sordos/as tienen conciencia del bajo nivel educativo que tienen y no sólo intentan superarse, sino que intentan sensibilizar a los demás sobre los problemas educativos por los que atraviesan:

“La comunidad sorda no tiene una buena educación, hasta los que aprendieron la técnica de leer y escribir sólo pueden hacerlo de cosas muy básicas. No se puede llegar a la universidad, es mas, hay algunos sordos que no se comunican ni en lengua oral ni con LSA. Tienen una vida social muy limitada. A la universidad los pocos que llegan e intentan, abandonan. Yo abandoné. El sistema no está preparado para nosotros. No podemos entender al profesor, no hay intérpretes, la mayoría no sabe leer textos complejos, tantas palabras (..) Hasta los que saben leer pueden leer solo algunas cosas, nos falta vocabulario. Se abandona porque los sordos no están preparados para la universidad y la universidad no esta preparada para los sordos”

Mariana

La percepción de los/as entrevistados/as coincide con lo que las estadísticas de los Ministerios muestran en relación con la educación de los sordos/as en el país. Los sordo/as piden, irónicamente, que se les escuche, que se los tenga en cuenta a la hora de determinar las políticas educativas, sociales y legislativas que los involucran. El más claro ejemplo, que muestra lo poco que se tiene en cuenta al estudiante sordo/a en las instituciones educativas, puede ser representado por uno de los más importantes símbolos de los colegios. Los timbres, que anuncian los recreos en los colegios para sordos de la Provincia, funcionan con sonidos y no con luz. Como si se estuviera negando la imposibilidad de oír de los chicos sordos. Esta situación implica que los estudiantes dependen del interés que tengan los maestros oyentes en avisarles que pueden disfrutar del recreo al que tienen derecho. Derecho que no pueden reclamar, porque no saben en que momento suena el timbre.

#### **3.6.4. Ciudadanía**

Comenzamos el trabajo definiendo al/la sordo/a como un sujeto cultural perteneciente a una comunidad lingüística, con el derecho de gozar, dentro de una sociedad democrática, de una ciudadanía denominada por los teóricos especialistas, ciudadanía multicultural.

Al tiempo que recordamos que, en sus orígenes, los objetivos de las escuelas en América Latina fueron los de formar sujetos ciudadanos, vimos como los estudiosos y defensores de la ciudadanía multicultural resaltan como eje principal que es la escuela la encargada de enseñar, tanto las virtudes ciudadanas como la de formar sujetos capaces de ejercer la ciudadanía. Pero entre estos dos ejes, educación y ciudadanía, existe una tercera dimensión que actúa como nexo de ambas, lo que definimos en páginas anteriores como letramento. La condición de quien ejerce prácticas sociales, que

involucran la lectoescritura, en un contexto social específico, tanto modificándolo como respondiendo a las demandas sociales. La lectura y la escritura implican procesos de razonamiento, de reflexión, de aprendizaje, que genera procesos sociales más amplios. Ya vimos como las prácticas sociales, que se desprenden de la alfabetización, pueden reforzar o cuestionar valores, tradiciones y formas de distribución de poder en los contextos sociales, al tiempo que le permite un desenvolvimiento social adecuado para vivir en una sociedad.

En nuestro caso de estudio, es claro que la educación no satisface las necesidades de la comunidad sorda, esto se confirma tanto en los dichos de los/as sordos/as como en los de lo profesionales que interactúan con la comunidad. Cuando se les pregunta por el desenvolvimiento social en la vida cotidiana, básico para el ejercicio de la ciudadanía, nos responden:

“Los que leen, leen poco y cosas fáciles, simples, básicas y es un porcentaje muy chico de la población. La mayoría no!!! No vemos TV, no escuchamos radio, no leemos mucho.

Manual de instrucciones, folletos, no se entiende por falta de vocabulario. En la escuela no nos enseñan a razonar a pensar, oral, oral, oral, repetir, repetir, técnica. También depende de la familia. Pero la mayoría de la comunidad es analfabeta o semi analfabeta con muy poco desenvolvimiento social.”

Romina

La Lic. Veinberg coincide con que el poco nivel de información de la comunidad sorda y acuerda con la condición de iletrados a pesar de terminar la escuela, lo que genera una difícil integración social y un bajo nivel económico que, en conjunto, inhiben las facultades de hacer un adecuado ejercicio de la ciudadanía.

“Los obstáculos con los que se encuentran los sordos son muchos, no sólo de poder hacer uso de las instituciones escolares sino de su moverse diario, es vergonzoso. Es vergonzosa la cantidad de obstáculos que encuentra un sordo durante toda su vida. Desde los timbres en una escuela, hasta los letreros que no existen cuando se da una información oralmente, las instrucciones que se dan en un avión para la salida de emergencia, todos los ámbitos donde se transmiten oralmente, en la TV, en los noticieros, no tienen acceso a la información, a intérpretes cuando van presos y no saben por qué los metieron presos, o no pueden leer los formularios que le hacen firmar porque son analfabetos, aun habiendo terminado primaria y secundaria los sordos tienen serios problemas para la lectura y la escritura.”

Silvana Veinberg

Los límites educativos y sociales a los que se enfrenta el/la sorda/o no favorecen la participación social. A pesar de tener derecho a la autodeterminación, el/la sordo/a se encuentra limitado, no por su déficit auditivo, sino por las trabas sociales que le impone la cultura oyente.

La autodeterminación es considerada como una dimensión esencial dentro del constructo de calidad de vida y es definida por Wehmeyer (1996, citado por Blasco, 2002, p. 3), como: “El actuar como primer agente causal en la vida propia y el tomar decisiones y hacer elecciones acerca de la propia calidad de vida libre de influencias o interferencias externas.”

Para Tamarit (2001), la autodeterminación no está relacionada con una mayor independencia física, sino con una adecuada interdependencia social. El autor opina que la comunicación intencional puede ser la forma más básica de la autodeterminación, y es significativa solo si el entorno responde. Este concepto supone la libertad de elección, su fundamento se basa en la conducta autorregulada y la acción autónoma.

Esta acción involucra la elección de la persona y supone analizar el repertorio de respuestas para adaptarse al entorno, para luego tomar las decisiones que se constituirán en una acción. La autodeterminación incluye variables como autonomía, decisiones, autodirección, control personal, elecciones, etc.

La educación del/la sordo/a no sólo no los prepara para la autodeterminación, sino que los mantiene dependiendo del oyente para el desenvolvimiento social, situación que puede simbolizarse en la imagen del timbre escolar. Al respecto afirma la especialista Silvana Veinberg, en entrevista:

“Además todavía hay mucha presión por aquellos que piensan que los sordos deberían ser oralizados para poder integrarse a la sociedad. Por aquellos que piensan que los sordos son un grupo de discapacitados y que nosotros tenemos el deber y el derecho de pensar y actuar en función de las necesidades de los otros, entonces es muy difícil para ellos intervenir, cuando no están las puertas abiertas para hacerlo, a nivel político, educativo, cuando ellos quieren participar en la reglamentación de algunas cuestiones que tienen que ver con universidades, con la formación de profesionales en áreas que tienen que ver con los sordos, en general tienen muy poca incumbencia, porque además hay una dificultad del otro por comprender, no hay una lengua común.”

Es difícil hacer un ejercicio de la ciudadanía para la comunidad sorda, los/as sordos/as no están preparados para este ejercicio, no sólo por falta de herramientas, sino también por los límites puestos desde afuera a su autodeterminación. Algunos de ellos tienen conciencia de esta situación y lo expresan de esta manera:

“No se puede hacer un ejercicio de la ciudadanía, no se puede reclamar derechos si no se sabe como, sin información, sin conocimiento. Hay gente que dice que representa a los sordos (...), pero esa gente presenta proyectos, leyes sin consultar a

la comunidad sorda. Primero, habría que consultar a la comunidad sorda, que pensás de esto, como harían aquello. Presentan proyectos de ley para sordos sin consultar a los sordos. También es verdad que los sordos no sabemos participar, organizarnos. Hay muy pocos sordos que están preparados para participar. Hay una confederación que supuestamente unifica a todos los sordos de la Argentina. Pero esta gente está hace cuarenta años en el poder, se cambian los puestos entre ellos. Somos pocos los que estamos preparados para participar, porque hay una brecha impresionante entre los sordos que fueron educados, preparados y concientizados y la realidad del resto de la comunidad sorda. (...) Gran parte no están concientizados de la falta de preparación, somos muy pocos los que hace años estamos tratando de despertar a los sordos, de educarnos, pero es un círculo vicioso, porque no es un problema solo de los sordos, sino de los padres, de la familia de los colegios, principales responsables y de los profesionales .”

Joven sorda

Los/as sordos/as tienen derechos formales que no pueden ejercer, si bien es verdad que gran parte de la población oyente también atraviesa por esta situación, las condiciones de la comunidad sorda podría mejorar a partir de un cambio en la formación que provenga de un cambio en la concepción del “otro” por parte de los oyentes. Derechos básicos y simples, como el derecho a votar, se convierte en una complicación para los sujetos sordos. Si bien tienen derecho a votar hay que preguntarse cuánto de la información que dan los postulantes a ser votados se da en forma escrita o por un intérprete por televisión o en las campañas políticas. Nos preguntamos ¿qué es lo que votan, qué es lo que piensan, qué es lo que necesitan, quién da una respuesta, quién los escucha?

Cabe resaltar que, en los últimos años y a partir de los incesantes pedidos de las asociaciones y confederación de sordos, se ha comenzado a incluir intérpretes en las

cadena nacionales y en los discursos de algunos líderes políticos. La nueva Ley de Medios es un importante avance en materia de comunicación ya que contempla en su artículo 66, audio descripción, lengua de señas y subtitulado oculto, además de cumplir con todas las disposiciones de la última Convención de la ONU, que hace que la problemática de las personas con discapacidad deje de ser un mero tema medico-asistencial, para pasar a ser una cuestión de Derechos Humanos.

Sin embargo, los referentes sordos entrevistados coinciden en que la mayoría de los intérpretes oyentes de los espacios de los medios de comunicación no utilizan la LSA, sino el español señado.

Es necesario hacer una nueva lectura sobre las necesidades de los/as sordos/as. Una lectura que solo puede hacerse a partir escuchar a los sujetos sordos. Es necesario una nueva interpretación del fenómeno social, una nueva interpretación de la realidad.

Las deficiencias en la educación, las dificultades en la comunicación y la desorientación familiar, son algunas de las variables que influyen en la actual situación social y económica de los/as sordos/as. Una de nuestras entrevistadas, acerca la situación socio económico general de su comunidad, responde:

“En general es muy bajo. A nivel social somos muy marginados. Y los sordos que se sienten marginados, tienden al alcoholismo, a las drogas, así quieren escapar de los problemas. Hay algunos que están discriminados por los oyentes y por los sordos. La mayoría no sabe leer ni escribir. Y como todos los grupos sociales se discriminan entre ellos. A veces la lengua de señas que hablan es muy básica, muchas veces la inventan porque como no tienen contacto con sordos adultos, no la conocen. Están marginados de los oyentes y de los adultos.

Económicamente también estamos marginados. Generalmente trabajamos haciendo changas, o la mayoría no trabaja. En las escuelas siguen enseñando siempre los mismos oficios, por ej. jardinería.”

### Sordo Adulto

Las cuestiones presentes en la educación de los sordos están cargadas de una ideología que les impuso una lengua y una cultura dominante. Los fracasos educativos no se deben buscar en una supuesta inferioridad de los/as sordos/as, si no en la incapacidad de comprensión del fenómeno de los oyentes que trabajan con ellos. La perspectiva del oyente generó una imagen del/la sordo/a y de la sordera llena de situaciones de poder y de límites, que lo excluyen, a partir de una pérdida sensorial, que se termina transformando en una pérdida social y educativa.

El/la sordo/a tiene derecho a ser formado como un sujeto ciudadano, tiene derecho a satisfacer necesidades básicas como la autodeterminación, la identidad, la inclusión y la seguridad, tiene derecho a ser educado en su lengua natural, porque así lo establece la ley, tiene derecho a que se respete su diferencia cultural y lingüística, tiene derecho a ser escuchado, tiene derecho al ejercicio de una ciudadanía multicultural y a mejorar su calidad de vida.

## **4. LAS INTERVENCIONES DEL TRABAJO SOCIAL Y SU APOORTE A LA COMUNIDAD SORDA**

### **4.1. EL TRABAJO SOCIAL**

¿Por qué el Trabajo Social? Por su relación con la comunidad sorda, toda escuela especial cuenta por normativa con un/a trabajador/a social, por ser un profesional que se desarrolla particularmente en la gestión, diseño e implementación de las políticas públicas; y porque su rol y proyecto profesional se encuentran vinculados a propiciar condiciones en el mejoramiento de la calidad de vida y bienestar, como a la conformación de actores sociales, con un pleno ejercicio de la ciudadanía. Diversas son las profesiones que atienden las necesidades de la comunidad sorda, sin embargo, la mayoría de los miembros de la comunidad se encuentran en algún momento de sus vidas con un profesional del trabajo social. Es en el ámbito de la salud, de la educación y de la asistencia directa, propia de los servicios sociales, por donde transitan frecuentemente los niños y las familias de niños sordos. Sin embargo, como ya lo explicitamos, en esta investigación el interés estuvo centrado en la intervención del trabajo social en el ámbito educativo de la comunidad sorda.

#### **4.1.1. Dimensiones de la intervención social**

El Trabajo Social se ha consolidado como una práctica científica, por su naturaleza, por su estructura lógica y organizadora de su práctica, por su pertinencia explicativa y la confiabilidad operativa de sus criterios de base. Es entendida como una praxis social de carácter científico, fundada en sus desarrollos teórico-metodológicos, y en la experiencia acumulada que origina su especificidad. (Di Carlo, 2001 citado por

Travi, 2008). Travi, hace hincapié en que el carácter científico de la profesión proviene del desarrollo y dominio de conceptos y categorías pertinentes al campo disciplinar, así como a las problemáticas que aborda, y a la aplicación de modelos de intervención eficaces.

La particularidad del Trabajo Social es su carácter interventivo, los marcos teóricos metodológicos, que rigen la mirada sobre la realidad para analizarla, comprenderla y explicarla, tienen como objetivo la transformación de la misma. La intervención es entendida como una acción social en términos de Weber (1922), con una intencionalidad de cambio de situaciones de inhibición de derechos o de inhibición del desarrollo de capacidades, que se visualizan, generalmente, a partir de las manifestaciones de la cuestión social. En su accionar, se ponen en juego **procesos de intervención**, donde está presente la relación dialéctica entre la estructura y el sujeto, reproducida por procesos de interrelación e interacción, concibiendo al sujeto como producido a la vez que productor de la sociedad a la que pertenece; por lo tanto, entendemos que la subjetividades se construyen en esa interrelación. **La intervención comprendida como proceso** se desarrolla en tiempos y espacios donde se generan “acontecimientos”, que irrumpen en el desarrollo histórico de un devenir, cambiando así su direccionalidad (Carballeda, 2013). Es por eso que las acciones concretas de la intervención solo pueden ser comprendidas en el marco de un proceso de intervención que les da coherencia, fundadas en marcos teóricos metodológicos y direccionadas por un posicionamiento ideológico, que establece a donde se quiere llegar con la nueva dirección.

La profesión se ha desarrollado desde sus inicios en intervenciones microsociales en relación a la vida cotidiana de los sujetos, grupos y comunidades, haciendo visible el padecimiento, como expresión de la desigualdad de la cuestión

social. Sin embargo, en las últimas décadas, no solo siguen siendo el principal ejecutor de políticas, sino que ha ganado también el espacio de la gestión, diseño y evaluación de políticas y programas sociales a niveles macrosociales, constituyéndose en un actor político de influencia en la impronta y direccionalidad de dichas políticas. Ahora bien, para Carballada (2013), la intervención en lo social requiere recordar que la cuestión social americana está ligada a la conquista, a la ruptura del contrato social de los pueblos originarios y al estallido de sus formas de sociabilidad, particularidad histórica necesaria a tener en cuenta en las intervenciones. Por lo tanto, el autor afirma que la intervención dialoga con la búsqueda de la integración perdida, buscando la forma de reconstrucción y recuperación del sujeto americano que sufrió la primera la conquista y luego la asimilación; buscando la reconexión con los otros, interpelando la fragmentación cultural, proponiendo una intervención que promueva la visibilidad de las desigualdades, la enunciación, las marcas de poder y la construcción de subjetividad, de identidad y de lazos comunitarios. Afirma que en la misma línea de conquista, a veces se ha intervenido intentando “transformar” lo irracional, lo diferente, sometiendo culturas y pueblos fundamentándose en un análisis científico. De esta forma, para el autor, la intervención puede ir en dos direcciones: hacia la emancipación o hacia el sometimiento de los sujetos, grupos o comunidades con las que trabajamos. Replicando la conquista, la asimilación, la dominación o propiciando la emancipación y la autonomía del sujeto. La intervención en lo social es un complejo espacio de encuentro entre subjetividad y contexto, pero atravesado por lo histórico, lo social, lo político, lo cultural y lo territorial. La concepción de la realidad, como totalidad dialéctica, implica que la forma actual de los fenómenos sociales solo puede ser entendida a partir de conocer su desarrollo socio histórico, y es en la intervención que es posible la construcción de acontecimientos que irrumpen en ese proceso de devenir histórico, la

transformación de las situaciones problemáticas. El autor considera que el horizonte de toda intervención en lo social es promover la constitución de “un sujeto que sale de su pasividad y es apto para interpelar las ordenes exteriores que lo niegan o lo manipulan” (Carballeda, 2013, p. 36), apostando así a una intervención emancipadora.

Ahora bien, la intervención está determinada por específicos modos de ver. Los procesos de flexibilidad son vitales y constitutivos de la intervención, ya que las estrategias de acción seleccionadas estarán en estrecha relación con la definición que hagamos de un hecho social, y ésta, a su vez, dependerá de una específica forma de ver el fenómeno. La concepción de la realidad, la forma en la que la entiendo y mis concepciones teóricas son las que me permiten visibilizar y nominar las situaciones problemáticas en la que se interviene. La denominación de un grupo social, como chicos de la calle, en la calle, discapacitados, delincuentes, pobres, menores, niños, etc., dependerá de las matrices conceptuales, y a partir de ellas, se tomarán decisiones, por lo tanto, práctica política que conllevará implicancias éticas. Es necesario entonces, interpelar continuamente la mirada que direcciona nuestra interpretación del fenómeno. En el caso de la comunidad sorda, entendemos que este es el principal desafío, porque de la definición que se haga del “otro”, de ese “otro” sujeto de la intervención, dependerá los objetivos y las estrategias de intervención a llevar a cabo.

Pero también, las concepciones teóricas, metodológicas y las decisiones ético-políticas se verán expresadas

“En tanto profesión y práctica especializada, en el despliegue de una serie de técnicas e instrumentos que permitan pasar de la —idea a la acción, a la vez que cada decisión y elección de procedimientos a realizar están indisolublemente vinculados con los valores, principios y una concepción acerca de los sujetos y del rol político del trabajador social” (Travi, 2008, p. 5).

Como vemos, esta instrumentalidad de la profesión es entendida como una mediación, que concretiza todas las dimensiones de la intervención, por lo que es posible, a partir de su análisis, visualizar el resto de las dimensiones a la que ésta se encuentra subordinada.

Por otra parte, las intervenciones sociales que acompañan las demandas de los sectores vulnerados en la búsqueda de la ampliación y realización de los derechos, pueden ser de carácter asistencial, preventivo o promocional. En este aspecto, consideramos que es necesario tomar unos párrafos para disipar las dudas o aparentes contradicciones que pueden aparecer en relación a las intervenciones asistenciales. La asistencia social no es lo mismo que el asistencialismo. “El asistencialismo es una de las actividades sociales que históricamente han implementado las clases dominantes para paliar mínimamente la miseria que generan y para perpetuar el sistema de explotación” (Alayón, 1989, p. 46). Las políticas sociales de asistencia pueden consignarse como formas de control social, como acciones que aletargan y adormecen a los sectores populares o pueden comprenderse como un instrumento de redistribución de la riqueza. Como acciones que restablecen situaciones de derechos vulnerados, que permiten avanzar en las expectativas y las reivindicaciones, que impulsa a nuevas conquistas, que permiten, una vez cubiertas las necesidades básicas, implementar acciones de promoción y prevención. La educación es sin duda un derecho de todos los ciudadanos y es ella una de las principales herramientas para la formación ciudadana, pero la ciencia nos ha demostrado la imposibilidad del desarrollo intelectual de aquellos niños que han sufrido de desnutrición. Por lo que entendemos que las políticas de asistencia son necesarias y fundamentales para las instancias de reparación, recuperación y restauración de derechos a fin de poder avanzar luego en políticas de promoción de ciudadanía.

Las políticas asistencialistas, por el contrario, tienen como característica fundamental la de perpetuar el lazo de dependencia establecido, no buscan la transformación de situaciones de injusticia o vulneración de derechos, por eso se entiende que es la orientación ético política o ideológica de la práctica asistencial, lo que determina si asistencialista o no.

Por otro lado, las políticas de prevención buscan anticiparse a la posibilidad de un daño o de un escenario que promueva la vulneración de derechos o la inhibición del desarrollo de capacidades. Mientras que, las intervenciones de promoción están orientadas justamente al desarrollo de las capacidades, a la construcción de escenarios que favorezcan la autonomía de los sujetos, y en definitiva a la construcción de actores sociales.

En síntesis, entendemos que el trabajo social es una práctica especializada, una profesión que busca conocer y comprender la realidad expresada en situaciones problemáticas con el propósito de transformarlas. Que su intervención se inscribe en la defensa y realización de los derechos humanos y sociales, que tiene como objetivo promover la constitución de actores sociales, por lo que la dirección de sus acciones va en busca de la emancipación y autonomía de los sujetos, grupos y comunidades con las que trabaja.

#### **4.1.2. La Perspectiva ética del derecho a la multiculturalidad y la promoción de ciudadanía en la intervención social**

Desde nuestra concepción, el proyecto ético-político de la profesión se sustenta en la defensa y realización de los Derechos Humanos, en la promoción del ejercicio de la ciudadanía, y en el fortalecimiento de los lazos sociales<sup>11</sup>. Por eso basaremos nuestra

---

<sup>11</sup> Para el estudio de la direccionalidad del proyecto profesional se recomiendan lecturas de diversos actores: Melano, Netto, Carballeda, Iamamoto, Eroles, etc.

postura en la perspectiva ética del derecho a la multiculturalidad, a partir de aportes de diferentes autores. Carlos Eroles, Will Kymlycka (que ya ha sido analizado en el capítulo 2) y Salcedo Megales que, si bien parten de perspectivas distintas, se tomarán en este caso aspectos que se consideran no contradictorios, y lejos de ello, complementarios en nuestro análisis.

La primera concepción está centrada en los Derechos Humanos y es netamente universalista, defiende el derecho a la justicia, a la libertad, y a la formación de sujetos sociales capaces de hacer un pleno ejercicio de la ciudadanía a partir de la realización de los derechos universales. La segunda, se posiciona en la multiculturalidad desde el enfoque comunitarista, en el cual los derechos son propios de cada comunidad, conforme sus particularidades y tradiciones. Sin embargo, consideramos que el derecho al ejercicio de una ciudadanía multicultural, es decir, el derecho a la diferencia, también es parte de los Derechos Humanos y por lo tanto universalizable. Por otro lado, Salcedo Megales, se posiciona en una ética que avala el mejoramiento de la calidad de vida a partir del desarrollo de las capacidades individuales, que apunta a la promoción de la autonomía del sujeto, considerada como el punto de partida para la formación de sujetos ciudadanos que puedan ejercer su ciudadanía. De esta manera, se justificará éticamente la defensa del derecho multicultural a partir de lo universal, lo singular y lo particular.

Por otro lado, en medio del debate entre la modernidad y la posmodernidad, llamado en general *crisis de la modernidad*, asistimos a un proceso de desestabilización de los contenidos culturales, inmersos en el proyecto de la modernidad, y presenciamos la inculcación de un modelo cultural y funcional al mercado. Es así como se ha procurado sensibilizar culturalmente a las personas, para lubricar una hegemonía denominada en la década de los 90, hegemonía neoliberal.

En el ámbito de la intervención social estas ideas fueron llamadas neo filantropía entendida como una concepción de intervención social, que tiene de base el voluntarismo y la tecnocracia, desechando la intervención basada en los derechos sociales y en la noción de deber ético (Aquin, 1996). Desde la neo filantropía se “psicologizan” las cuestiones sociales, se cataloga a los sujetos como deficientes sean físicos o sociales, perpetuándolos dentro de un estatuto de “minoridad o inferioridad”, que permite tutelarlos y someterlos a continuas vigilancias y evaluaciones, intervenciones que pudimos visualizar en la historia de la educación de los sordos

La neo filantropía se manifiesta a través del saber tecnocrático, que considera un único camino posible, el del orden vigente, que reduce la razón a una racionalidad técnica única, desechando otras racionalidades, transforma los problemas sociales en problemas técnicos de costo beneficio, implementando acciones, que tienen como objetivo asegurar y ampliar el campo de acción del control social de la población. Se puede apreciar que en estas ideas subyace la concepción de un sujeto víctima desvalido y no de un ciudadano.

La contrapartida de la neofilantropía es la concepción de la ciudadanía, entendida como una categoría del orden ético político. Desde esta perspectiva, se acepta que existen diferentes tipos de exclusiones, como la exclusión sociocultural, que tiende a ubicarse en el centro de la dinámica del conflicto social actual. Las exclusiones ya no se estructuran solo alrededor de lo económico educativo, sino alrededor del eje de la diferencia en relación a la cultura compartida. La importancia de la categoría de “ciudadanía” radica en que es una categoría de inclusión social de los sujetos, independientemente de su cultura y de su situación en el mercado.

Desde esta perspectiva, hay lugar privilegiado en el terreno de la acción social, en relación a procesos de ciudadanía o des ciudadanía

En tanto *práctica social*, se participa de características de *la práctica distributiva*, entendida como distribución de valores de uso entre individuos y grupos, y de *la práctica cultural*, es decir, la constelación de símbolos y formas culturales sobre las que se forman las líneas de la solidaridad y fragmentación de los grupos, y el propósito último es la transformación o reproducción de estas herramientas del discurso. La dimensión cultural es de vital importancia en nuestra práctica, porque por medio de la interacción de los sujetos se efectúa “la transferencia de prácticas a través de límites entre ámbitos”. (Aquin, 1998). Esto significa que el desenvolvimiento de prácticas sociales específicas, en un respectivo ámbito, puede ser transferido promoviendo la transformación de otros ámbitos a partir de la participación de los individuos y de la transferencia de las experiencias. Por lo tanto, las prácticas que surjan de las intervenciones profesionales, sea a nivel familiar, grupal o comunitario, pueden ser transferidas a otro ámbitos de interacción social. Nuestra intervención puede aportar, entonces, tanto a la formación de sujetos ciudadanos como a procesos de descuidadización. Desde esta perspectiva, se propone la restauración, la construcción y la recuperación de ciudadanía, como factor de integración social, de respeto por las diferencias, de construcción de la igualdad y de emancipación, que reconsidere la relación problemática entre libertad, igualdad y diferencia (Aquin, 1998).

Desde esta misma perspectiva, que identifica como objetivo último de las intervenciones sociales la formación de sujetos ciudadanos, Carlos Eroles (1999), establece aspectos básicos de la ética del Trabajo Social afirmando que los valores son universales, pero desde esta perspectiva la ética, si bien universal, se debe reconocer en el marco de la cultura y de un lugar y tiempo histórico concreto. Considera que la actitud ética tiene como meta el servicio y la valoración del otro. En este punto, el autor introduce lo que se denomina **alteridad** o la **otredad**, es decir, la valoración del otro

como igual en cuanto ciudadano con derechos, y diverso, como ser irreplicable, único, cuya diferencia exige respeto y aceptación; un otro que debe ser percibido en su **multidimensionalidad**. Eroles, como un firme defensor de la democracia, sostenía que desde la perspectiva ético política, al Trabajo Social no le debe ser indiferente la democracia, sino que debe contribuir a su fortalecimiento por medio de la formación de sujetos capaces de ejercer su ciudadanía, en la formulación y ejecución de políticas sociales y en el acompañamiento en la afirmación de sus derechos.

El Trabajo Social es, desde este lugar, una profesión de promoción y defensa de derechos humanos, que requiere de una ética profesional profunda, sustentada en la concepción de la dignidad humana y en la valoración de los derechos humanos, como marco para la acción. Esta perspectiva surge de una línea de pensamiento que define la postura de los trabajadores sociales integrados a la FITS, Federación Internacional de Trabajadores Sociales y a la Asociación Internacional de escuelas de Trabajo Social, que conjuntamente con la Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos publicaron, en 1994, el Manual de Formación Profesional y el Código de Ética Profesional Internacional<sup>12</sup>.

Los principios y criterios de la Ética del Trabajo Social, que fueron publicados por la FITS<sup>13</sup>, definen en sus principios que los trabajadores sociales contribuyen al desarrollo de los seres humanos por medio de la aceptación de que todo ser humano posee un valor único, que cada individuo tiene derecho a su autorrealización y autodeterminación y al compromiso con la justicia social. Establece que los Trabajadores Sociales tienen la responsabilidad de dedicar conocimientos y marcos teóricos metodológicos como instrumentales para promover el desarrollo de los

---

<sup>12</sup> Código de Ética Internacional del Trabajo Social. Ver anexo.

<sup>13</sup> Fue publicado en octubre de 1994 en Noruega. Su versión en español fue revisada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, España. El documento fue aprobado por la Asamblea General de la FITS celebrada en Colombo del 6 al 8 de julio de 1994.

individuos, grupos y comunidades, sin discriminar por raza, género, lengua, etc., respetando los derechos de los individuos y grupos reconocidos en los tratados y acuerdos internacionales y motivando a los sujetos a que participen de las propuestas de acción que influyen en sus vidas. Asimismo, el Código de Ética<sup>14</sup> de la Provincia de Buenos Aires establece que:

“el Trabajo Social está basado en principios filosóficos e ideales éticos, humanísticos y democráticos. Considera al ser humano en su dimensión integral y en consonancia, asume un compromiso activo acompañando los cambios sociales, que permiten dignificar la condición humana. A través de una lectura crítica de la realidad y de una metodología sistematizada, debe ayudar a impulsar el proceso transformador de las estructuras sociales, pronunciándose ante los hechos que lesionen la dignidad humana. En este sentido, las normas éticas desempeñan un papel importante ya que sirven como marco de referencia en el sentir y en el actuar de los Profesionales del Trabajo Social.” (Código de Ética, p. 1)

Estableciendo como principios que:

“todo ser humano posee un valor único, con independencia de origen, sexo, edad, creencia, etnicidad, condición socio-económica, o de su contribución a la sociedad; que toda persona humana tiene el derecho de realizarse plenamente para y con los demás, que toda sociedad, cualquiera que sea, debe funcionar con miras a proporcionar una mejor calidad de vida a la totalidad de sus miembros, que el Trabajador Social profesional tiene como misión el compromiso con los demás, lo cual debe primar sobre cualquier otro interés o ideología particular, que debe contribuir con su accionar democrático, a la plena vigencia de los Derechos Humanos y que el Profesional en Servicio Social deberá pronunciarse ante los hechos que lesionan la dignidad humana y/o derechos ciudadanos” (Código de Ética, p. 2).

---

<sup>14</sup> Código de ética del Trabajo Social de la Provincia de Buenos Aires. Ver anexo.

La práctica profesional se desarrolla en un ámbito de conflicto, que requiere de tomas de decisiones y de la asunción de compromisos concretos con actores sociales definidos. La ética del Trabajo Social incluye una perspectiva de alteridad, donde el otro no es lo ajeno sino lo próximo. Pero para ello, se reclama una comprensión más acabada de los fenómenos, implicando la responsabilidad profesional de aproximarnos conceptualmente a los problemas, desde una mirada más compleja de “los otros” y de los sujetos, que ven inhibidos su pleno ejercicio de ciudadanía. Una mirada que nos lleve a reconstruir nuestro objeto de intervención. Cuando hablamos de reconstruir el objeto (Aquin 1996), hacemos referencia a resignificarlo en su carácter histórico – social. Es necesario analizar aquellos contenidos categoriales que son naturalizados y trasladados históricamente sin ser revisados. La racionalidad de las políticas sociales incluye la necesidad de reconstruir los fenómenos sociales en un tiempo histórico-social. Hablamos de los procesos mediante los cuales los sujetos defienden y mejoran su calidad de vida. Para la autora, el Trabajo Social tiene como objeto un lugar específico en ese proceso planteado, como la lucha por las necesidades. Pero este lugar se encuentra en los tres momentos que fundan una política de necesidades, y los tres son, por lo tanto, objeto de intervención del Trabajo Social. El primer momento, es la lucha por validar una necesidad, como un asunto de legítima preocupación pública. Es un nivel de lucha simbólica, donde se juegan, en una especie de “campo de batalla”, los recursos discursivos del colectivo profesional para establecer una interpretación del fenómeno que origine la legitimidad de las demandas. Es claro que existe una pluralidad de ideas que combatirán por prevalecer, entre ellos, el discurso hegemónico, tradicional y autorizado oficialmente, pero también el discurso no hegemónico habitualmente descalificado e ignorado. Mientras que los primeros se encuentran en la mayoría de los ámbitos de poder, (medios de comunicación, academias, congreso, etc.), los segundos

se encontraran en contextos subculturales y excluidos de esos ámbitos. En este momento de las luchas por las necesidades, se encuentra el objeto de intervención del Trabajo Social, articulando entre la dimensión académica y política y la dimensión de las prácticas sociales de aquellos sectores con los que trabaja en forma directa. En este conflicto entre los recursos desiguales que compiten por conseguir un estatuto político a sus necesidades. Este fue un momento de trabajo, en referencia a la comunidad sorda, de trabajar fuertemente hace aproximadamente 12 años, donde se comenzaba a establecer discursos políticamente incorrectos en conferencias, artículos y aulas universitarias, a fin de instalar el debate. Instancia que continúa hasta hoy, por ejemplo, se realizará el primer foro nacional de sordos, donde por primera vez habrá debates sólo entre sordos sobre aspectos fundamentales de su calidad de vida, y las conclusiones se llevarán a los distintos actores de la gestión pública a nivel nacional, provincial y local.

El segundo momento es el de la lucha por la interpretación de la necesidad, por su definición y la determinación de los medios para satisfacerla. Es importante conocer quién interpreta las necesidades y bajo qué intereses, resistir al discurso público que naturaliza la interpretación de una necesidad, sin tener en cuenta a los sujetos de esa necesidad. Esta fue la instancia, por ejemplo, de las luchas en el Congreso a fin de promover leyes como la aceptación del uso de la LSA en los colegios de la ciudad de Buenos Aires. Por último, si se han resuelto los dos momentos anteriores, entonces y recién entonces, estamos en otro momento parte del objeto de intervención del Trabajo Social, que es el de la asignación de recursos. En este caso la intervención para que los sujetos de la comunidad sorda accedan a la realización de sus derechos.

El campo de la profesión se constituye, no sólo en la asignación o negación de los recursos que satisfacen una necesidad instalada históricamente como tal, sino “en la

producción discursiva en la lucha por las necesidades, por su constitución e interpretación desde la perspectiva del actor” (Op. Cit.)

Es decir, redefinir nuestra posición de intermediarios de servicios predefinidos, llevando la intervención como agentes involucrados en la lucha por instalar como estatuto público y político, las necesidades y la interpretación de ellas, de una forma democrática, pluralista, a partir de los sujetos con los que trabajamos y alejados de toda lógica binaria.

### **4..3. Autonomía y Bienestar.**

Son diversas las nociones existentes en relación a la autonomía y el bienestar, pero en la presente investigación se hará referencia al marco teórico aportado por Salcedo Megales (1996), que plantea una opción alternativa a los conflictos éticos de la práctica profesional, proporcionando así, los rasgos básicos para la formulación de objetivos y de modos de intervención a partir de una nueva mirada de los conceptos de autonomía y bienestar. El autor presenta una noción de *Bienestar* que incluye la idea de *calidad de vida*, en la cual lo esencial es la realización de algún ideal de vida buena. A su vez, este ideal de vida buena consta de dos aspectos, tanto del éxito en la consecución de los objetivos propuestos, como de la conciencia de que lo conseguido ha sido elegido por quien lo persigue. Estos aspectos son reunidos por otro concepto de vital importancia en la intervención, la noción de *capacidad*. Tener capacidad para llevar adelante nuestra idea de cómo queremos vivir implica conseguir lo que configura ese modo de vida, como conseguir la libertad para elegirla. Desde esta perspectiva, el deber ser de la profesión se encuadra en promover las capacidades de los sujetos en estos dos aspectos, por eso, consideramos que la intervención debería ir, salvo las excepciones que se plantean más adelante, en el sentido en que indica el ideal de vida buena que los

sujetos tengan. En la relación que se establece en la intervención, se puede discutir el modo de realizar los valores, pero no se intenta imponer, ni juzgar las cosas que se deben valorar, porque eso significa una intromisión en la autonomía del sujeto. La intervención busca desarrollar las capacidades, desarrollar rasgos de carácter, que permitan relaciones íntimas y comprometidas, mejorar las capacidades físicas, a obtener recursos sociales, que permitan mejorar las oportunidades y condiciones de elección. Colabora, en definitiva, a mejorar las posibilidades de éxito en la consecución de los objetivos, mejorando así el bienestar de los sujetos. Pero el denominador común es que mejoran primordialmente la capacidad de elección.

Si consideramos que el bienestar reúne los dos aspectos, el éxito en la consecución de los objetivos y la capacidad de elección de esos objetivos, lo importante no será sólo qué se obtiene, sino, cómo se obtiene. Para el autor, la reunión de estas condiciones es lo que caracterizaría a una persona autónoma. “Una persona que tiene la capacidad y la oportunidad de elegir y de obtener lo que ha elegido es lo que habitualmente consideramos como una persona autónoma.” (Salcedo, 1996) De esta manera, el fin es el de promover el bienestar y la vida autónoma o la autonomía personal de los sujetos, promoviendo la formación de objetivos personales, las condiciones para elegir esos objetivos y la forma de su consecución. En definitiva, la posibilidad de autodeterminarse. Es fundamental para nosotros tomar un párrafo para recordar que estos conceptos, ideas, pensamientos, estuvieron presentes y fueron constitutivas de la conformación misma del campo profesional como principio básico en todas las corrientes de pensamiento, desde el origen de la profesión del trabajo social.<sup>15</sup>

La adopción, como fin profesional de la promoción de la autonomía, permite derivar deberes y objetivos profesionales específicos.

---

<sup>15</sup> Para el estudio o profundización de estos conceptos históricos de la profesión del Trabajo Social se sugiere leer los textos, artículos e investigaciones de la Mg. Bibiana Travi.

Megales abandona los conceptos tradicionales *de necesidades*, con su objetivo consecuente de *satisfacción de necesidades*, por el de *capacidades*, que impone como objetivo de la intervención la *mejora de la calidad de vida*, entendida como “expresión de la capacidad de acción de las personas”. Uno de los muros con los que se enfrentan los servicios sociales, a la hora de definir objetivos, es el *relativismo cultural*. Sin embargo, esto no debería ser así; contrariamente, la comprensión de la diferencia cultural debería de tener un lugar especial entre los objetivos. El relativismo cultural es en definitiva el conjunto de valores e ideales que las personas sostienen, y estos valores personales deben formar parte de nuestro juicio sobre lo que las personas necesitan. La intervención social se ubica en una relación muy complicada entre lo universal (derechos), lo particular (culturas, especificidades) y lo singular (el sujeto en esa cultura y sus derechos), no debe buscar fórmulas universales, sino dar una atención personalizada a lo que cada sujeto requiere, siente, valora o piensa en un marco cultural particular en que constituye su idea de vida adecuada.

La mirada crítica a los valores sólo tiene peso si se realiza en base a creencias y valores compartidos con la persona cuyos valores son interpelados. Por lo tanto, siempre será necesario sumergirse en las creencias y valores de los sujetos, ya que sólo podrá construir cooperativamente la intervención cuando se proponga objetivos que no estén separados del propio sentido que dan las personas a sus vidas.

La calidad de vida de una persona se define por su capacidad para determinar sus propias condiciones de vida, y esta capacidad depende tanto de las realizaciones que consigue alcanzar, como de la libertad para elegir las.

Veremos como estas conceptualizaciones nos permiten reconocer particularidades y necesidades en la intervención, pero antes, veamos cuales son las intervenciones que se llevan a cabo en nuestros casos de estudio.

## **4.2 LAS INTERVENCIONES PROFESIONALES DEL TRABAJO SOCIAL EN EL AMBITO EDUCATIVO DEL CONURBANO OESTE DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.**

Hasta hace una década aproximadamente, la educación de los sordos en la provincia de Buenos Aires se encontraba, como mencionamos en los primeros capítulos, en una situación similar a la del último siglo. Considerado como discapacitado, el sordo fue recluido a escuelas junto con otros niños con discapacidad, sin tener en cuenta las diferencias entre la sordera y el retardo mental, u otras discapacidades motoras y mentales varias. Si bien, desde nuestra perspectiva, el sordo no debería ser definido como un discapacitado, sino como un sujeto cultural distinto a la cultura oyente mayoritaria, actualmente los niños se encuentran bajo la estructura y normativas de la escuela especial.

Es fundamental, antes de comenzar a analizar las nuevas normativas referentes al ámbito de la educación especial, mencionar la Ley Provincial 10592, que sanciona el régimen jurídico básico para las personas con discapacidad. En la misma se dedica un capítulo especial a los servicios de asistencia y prevención en relación a la formación educacional, laboral y profesional, y a la promoción individual, familiar y social, entre otros; al igual que un capítulo referido a la asistencia social, entendida como medidas para la integración social, basada en la promoción de todas las dimensiones posibles la vida de un sujeto con discapacidad. Por otro lado, es importante resaltar que en los últimos años ha habido grandes e importantes modificaciones en la perspectiva y normativa de las escuelas especiales, pasando de un paradigma de tutelaje, basado en el modelo clínico terapéutico, a un paradigma de sujeto de derecho, basado en el Modelo

Social de Discapacidad. Tal como lo plantean los documentos, resoluciones y circulares de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, el avance en la comprensión de la discapacidad no es un proceso aislado de la realidad, sino que está interrelacionado e impulsado por los acontecimientos socio-políticos, culturales y económicos e históricos. Desde los años sesenta y setenta del siglo XX, especialmente en el contexto de Estados Unidos, Gran Bretaña y países escandinavos, aparecen diversos movimientos sociales por parte de colectivos llamados “desfavorecidos”, como personas de raza negra y otras minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad, que denuncian su situación de marginación, y piden el reconocimiento de sus derechos civiles como ciudadanos y ciudadanas en situación de igualdad social. Dos elementos o fuerzas se interrelacionan para favorecer la nueva comprensión de la discapacidad: por una parte, la investigación y la reflexión teórica, y por otra, la extensión del movimiento social de las personas con discapacidad. Por tal motivo, investigadores y profesionales dedicados al tema, sumado a la sensibilización y la movilización de las propias personas implicadas, la aceptación progresiva de los nuevos análisis, sus postulados y sus propuestas de acción práctica, han permitido una evolución esencial de las teorías sobre la discapacidad durante los últimos veinticinco años, conformando el “Modelo Social de la Discapacidad”. En él se asume

“la discapacidad como una restricción social, sea que las restricciones se produzcan como consecuencia de entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad de la gente en general para usar el lenguaje de signos, de la falta de material de lectura en Braille, o de actitudes públicas hostiles, hacia personas con deficiencias visibles.”<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> RESOLUCIÓN CFE N° 105/10 de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires

En este sentido, se pueden señalar dos premisas importantes en el Modelo Social. En primer lugar, las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino preponderantemente sociales. No son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino un mundo construido sin considerar la discapacidad. Es decir, las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social. En segundo lugar, la utilidad para la comunidad, se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas –sin discapacidad. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, es particularmente valioso enfatizar las capacidades sobre las discapacidades; desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionando con la inclusión y la aceptación de la diferencia. En este orden de ideas, las niñas, los niños, jóvenes y adultos con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo, en donde, por ejemplo, la educación –que permite la inclusión – considere las necesidades de todos y todas, independientemente de la etnia, cultura, religión, condición psicobiológica, posición económica, entre otros.

Los marcos normativos, que rigen la educación especial, deben ser tenidos en cuenta porque direccionan, acompañan y desarrollan las intervenciones sociales que se realizan en las escuelas especiales, aunque no las definen.

Los derechos que nos ocupan, como el derecho del niño a ser educado, a ser educado en su propia lengua, al respeto por su identidad, etc., surgen desde los tratados y convenciones internacionales, como en caso de la Convención de los Derechos de los niños y niñas. Asimismo, la Constitución Nacional establece el derecho de enseñar y

aprender<sup>17</sup>, esta consagración se ha visto reforzada con la jerarquización constitucional de tratados del derecho internacional de los derechos humanos que contienen artículos específicos relativos al derecho a la educación.<sup>18</sup> La Ley Nacional 26.378, relacionada con la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, implica la adhesión del Estado Nacional al acuerdo de encuadre de derechos internacionales y protocolo facultativo para las personas con discapacidad. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 afirma que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos, libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. El Sistema Educativo nacional se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas regulados por el Estado, que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. A este sistema lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, de gestión cooperativa y social de todas las jurisdicciones del país. Por otro parte, la Ley establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde los cinco años hasta la finalización del Nivel Secundario, también en el caso de la escuela especial.

La educación especial es reglamentada a nivel nacional por la Resolución CFE 155/11, a nivel provincial, la estructura de la educación especial por la Resolución 1269/11, mientras que las circulares como la circular técnica general N° 1, de la Dirección de Educación Especial de la Provincia, establece en detalle los aportes del equipo transdisciplinario y las funciones de los profesionales que lo componen como las/os trabajadoras/es sociales. Según lo establecido por la normativa, debe haber al menos un trabajador/a social por escuela y la capacitación requerida para el cargo es la

---

<sup>17</sup> <sup>17</sup> *Constitución Nacional*, art. 14, "Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos, conforme las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: (...) de enseñar y aprender".

<sup>18</sup> *Constitución Nacional*, art. 75, inc. 22.

misma que para cualquier otra escuela, tener el título de trabajador/a social y la capacitación docente. Según esta normativa, la misión del “asistente social” (denominado de esta única forma en toda la circular) es términos generales y no textuales:

Elaborar estudios explorativos socio-comunitarios de la zona de influencia de la unidad educativa, realizar estudios diagnósticos de los grupos familiares de la comunidad educativa desde la dimensión socio cultural, detectar necesidades, expectativas, intereses aportando propuestas para el diseño, implementación, sistematización y evaluación de subproyectos socio educativos escolares y comunitarios, orientación y seguimiento de egresados, estudio de la demanda del mercado laboral, atención integral de los alumnos y su familia, proyectar la escuela a la comunidad con acciones preventivas asistenciales, y gestión y organización del servicio social en coordinación con el resto del equipo transdisciplinario. Participar directa o indirectamente, en base al proyecto, en la integración de los alumnos en la escuela común. Participar en la orientación Pre - Profesional y Profesional del alumno. Contribuir en la detección de los factores facilitadores de la dinámica institucional para la promoción de mejoras. Crear espacios, junto con los demás integrantes del equipo, para la reflexión e investigación coordinando referentes de los distintos sectores comunitarios para el conocimiento del marco legal donde se encuadran los derechos, garantías y deberes de los ciudadanos en general y de los discapacitados en particular. Generar espacios de reflexión e información para padres sobre diferentes temas (gestiones administrativas/trámites legales) Informar respecto al marco legal existente en lo que se refiere al plano laboral. Identificar y sistematizar los recursos comunitarios existentes incluyendo estudio de mercado entre otros.

Ahora bien, en medio de este cambio de paradigma, de perspectiva y de normativa, y en relación al proyecto ético político de la profesión, nos resulta interesante poder visualizar algunas intervenciones que se llevan a cabo en escuelas para sordos/as por parte de profesionales del trabajo social. A los fines de esta investigación, hemos tomado como unidad de análisis las intervenciones realizadas en tres escuelas del conurbano oeste de la provincia de Buenos Aires, sabiendo que si bien los resultados no pueden ser generalizables, pueden brindar aportes para casos con situaciones y contextos similares (Saltalamacchia, 2005). Dado que nos interesa especialmente la perspectiva de los actores involucrados, es que hemos tomado en cuenta las nociones e ideas de los diferentes actores que trabajan con la comunidad sorda: docentes, trabajadores sociales, directores, asesores, sordos.

Conocemos, en la línea de ideas de Malcom Payne (1995), que las profesiones se construyen socialmente, que difieren con cada cultura, y que son imposibles de comprender sin el contexto socio cultural que incluye los elementos participantes. El entorno es constructor e influyente de la actividad profesional, ya que afecta las actitudes, ideas y valores de la gente que lo conforma, pero que a su vez, influye en el entorno. Es así que para entender al trabajo social de un ámbito específico, hay que detenerse en las personas que en él participan, en su organización, en sus teorías y posiciones, y en cómo fue construido por la sociedad que lo rodea. En el trabajo social participan tres elementos, el trabajador social, el o los sujetos de la intervención y el contexto histórico, social e institucional (Ibidem.) El análisis de estos tres elementos nos permitirá comprender como fue socialmente construido el trabajo social de las escuelas de sordos de la Provincia de Buenos Aires. Acerca del componente referido a los sujetos de la intervención, en nuestro caso la comunidad sorda, hemos trabajado

especialmente en conocer su percepción. También consultamos las percepciones de los directores, docentes, profesores, personas vinculadas a la Dirección de Educación Especial, como la ex jefa técnica de dicha dirección, y otros informantes claves. A continuación, se realizará el análisis correspondiente a los otros dos componentes de la tríada, el contexto histórico y los trabajadores sociales.

◆ En cuanto al contexto histórico.

En el apartado sobre la Educación de los sordos en Argentina, se puede apreciar como la trayectoria histórica de la misma marcó un perfil clínico médico en todas las escuelas argentinas y en todos los profesionales que participaban en ellas. La formación profesional de quienes trabajaban en la educación de los niños sordos provenía de un paradigma clínico terapéutico, esto incluía a los docentes, médicos, y asistentes sociales, cuyo objetivo era rehabilitar o curar al sordo, para poder reinsertarlo a la sociedad. Esta reinscripción y rehabilitación, llamada posteriormente asimilación, consistía en hacer al sordo lo más funcional posible al sistema por medio de una metodología llamada oralismo, que implicaba convertir al sordo en lo más parecido a un oyente. Este tipo de intervenciones se relacionaba con una postura funcional estructuralista. Un modelo catalítico, en el que el asistente social ayuda a resolver o curar problemas de las personas, este modelo médico conduce a la ayuda fragmentada y especializada que trata a los sujetos como problemas y no como seres integrales. Esta modalidad se caracteriza por la poca comunicación e identificación con los sujetos en el proceso de intervención, y sus consecuencias fueron la dependencia y la reducción del poder personal de los mismos. A partir de la crisis de 1930, se generan distintos procesos socio económicos, que modifican el concepto de Bienestar Social, y el Trabajo Social estructura una primera forma de organización y una metodología de intervención que asume el

supuesto de relacionar el bienestar social con el progreso individual, a través de la explotación de las potencialidades del individuo, basado en la concepción liberal del sistema capitalista (Rozas, 1998). Desde esta perspectiva, el bienestar social es parte de un orden institucional y de un orden social que debe reproducirse. Dentro de este orden se incluye la lógica del mercado, como una competencia perfecta y un progreso infinito, y este progreso es el bienestar social. “El Trabajo Social reproduce con la misma racionalidad el concepto de Bienestar Social ligado al progreso y la satisfacción de necesidades materiales.”(Rozas, 1998) El bienestar social, buscado para la comunidad sorda desde esta perspectiva, implicaba gestionar lo necesario para suplir al sordo de lo que el déficit físico lo había privado, y dotarlo de las mayores posibilidades para incluirse en el mercado y en la sociedad competitiva. De esta manera, el sordo era concebido como el pobre sujeto, definido a partir de su carencia y necesitado de ayuda. Esta combinación de modelo terapéutico y filantropía fue la que atravesó a lo largo de la historia las prácticas profesionales.

El devenir histórico es de vital importancia para comprender la actualidad del Trabajo Social, pero también lo es, como mencionamos en párrafos anteriores, el contexto institucional actual. El Trabajo Social es construido socialmente a partir de lo que se dice y se espera de él, porque es un producto del entorno en donde se desarrolla. Así es como nos resulta imprescindible conocer qué se piensa, que se dice, y que se espera de él en el contexto institucional de las escuelas de sordos.

Con este fin, se entrevistó a la Ex- jefa Técnica de la Dirección General de las Escuelas para Sordos de la provincia, y se les consultó, en una reunión que los nucleaba, a los Directores de todas las escuelas, sobre cuáles eran las directivas y las formas de trabajo en cada una de ellas respecto del trabajo social. En principio, se visualizó que existen muy pocos datos sistematizados en relación al trabajo social. Es

llamativo el hecho de que en las encuestas y los datos estadísticos relevados por la Dirección, no se involucra ninguna información acerca del Trabajo Social. La Dirección no cuenta con material sistematizado respecto a cuántos Trabajadores Sociales hay en la Provincia, en las escuelas de sordos y servicios agregados, cuántos hay por escuela, el tipo de formación, metodología de intervención, etc. Ante la pregunta acerca de cuál es el rol y las funciones del Trabajador social en las escuelas, los directores reconocen que se sabe poco, que no hay directivas específicas desde la Dirección para ellos, que no se evalúa su trabajo, que en realidad no es tenido en cuenta y que hasta ese momento, si bien se estaban haciendo capacitaciones para docentes, directivos, vicedirectores, etc., no se realizaba nada específico para los trabajadores sociales: “No sé qué pueden hacer además de asistencialismo (...). No sé nada del rol del trabajador social, la verdad no tengo idea, (...) yo todo lo que les vi hacer es asistencialismo”

Ex -Jefa Técnica del Área de sordos de las Escuelas Especiales de la Provincia.

Lo que sí se conoce del trabajo del asistente social es definido como un trabajo asistencialista típico e histórico, adjudicado exclusivamente al trabajador social y no al equipo de orientación social. Se les consultó a los presentes sobre cuál era el rol, las funciones y las tareas de los trabajadores sociales en las escuelas. En forma casi unánime, se manifestó que los asistentes sociales se encargan primordialmente de la gestión y obtención de recursos, gestión de pases en los medios de transportes, gestión y donación de audífonos, recursos para el colegio, etc. Se coincidió nuevamente en que es un trabajo asistencialista, aunque algunos lo denominan asistencial y lo entienden como de un carácter necesario. Distintos directores de escuelas explicitaron en dicha oportunidad:

“Lo que los trabajadores sociales hacen es ir de un lado a otro tratando de conseguir recursos y apenas les alcanza el tiempo para eso, no les podemos pedir más,

(...) es fundamental, si los chicos no vienen a la escuela porque no pueden viajar no les podemos enseñar, primero hay que traerlos.”

“El trabajo es muy difícil, su tarea es encontrar recursos en un momento en el que no hay recursos”

“No sé, la mayoría más que hacer pases y conseguir audífonos (...).”

A lo largo de la reunión se pudo apreciar que, además del “primer informe socio-ambiental”, las tareas del asistente social giraban alrededor de suplir las carencias materiales de los niños, que en general provienen de una población de bajos recursos, carencias que se reflejan mayormente en la necesidad de audífonos, implantes y tratamientos médicos. Si bien esta tarea está instalada como rol prioritario, se pudo percibir cierto malestar en parte de los directivos sobre el trabajo de los asistentes sociales. Cuando se les consultó a asesores o directores sobre qué cosas consideraban que los trabajadores sociales podrían hacer, las respuestas son inciertas, dubitativas.

“A mí me gustaría saber que más le podemos pedir (...) porque debe de haber cosas que los trabajadores sociales pueden hacer además de conseguir audífonos, me gustaría saber lo que una trabajadora social tiene que decir al respecto” (...)

Asesora de la Dirección General de Escuelas Especiales

Jefes, asesores y directores no tienen claro cuál es el rol del Trabajo Social en éste ámbito, a pesar de la claridad de la normativa, y en consecuencia no pueden, por lo tanto, dar directivas concretas o evaluar el accionar de los que las/os trabajadoras/es sociales de sus escuelas; sin embargo, presienten que no se hace todo lo necesario, no se muestran conforme con las actitudes y el trabajo profesional de los trabajadores sociales de sus escuelas y esto no sólo crea cierto malestar, sino que trae aparejado que las/os trabajadoras/es sociales no sean tenidos en cuenta al momento de debatir, consultar,

decidir, etc. Sin embargo, un grupo de directores reconoce que el trabajo asistencial es sumamente necesario, que las/os trabajadoras/es sociales se esfuerzan mucho en conseguir los recursos, que hacen lo que se espera de ellos y que “más no se les puede pedir”.

En síntesis, el entorno institucional donde se desarrolla el trabajo social de las escuelas de sordos/as tiene, casi en forma unánime, una visión del trabajo social basado en un rol asistencial, reducido a lo económico material. Las diferencias se encuentran en que un grupo espera algo más, aunque no puede definir qué, y otros, consideran que ése es claramente su rol y lo que se espera de las/os trabajadoras/es sociales. Lo insólito es que ninguno de los directivos hace referencia a la normativa, qué es lo que regula y define desde lo formal el rol del trabajador social y qué difiere en gran medida de lo se hace y de lo que se espera que se haga.

- ◆ Desde los propios trabajadores sociales.

Los trabajadores sociales son parte de esta tríada junto con los sujetos de la intervención y el contexto o marco institucional. Para conocer cuál es la perspectiva de estos actores, con respecto a su rol profesional y sus funciones, se comenzó por realizar entrevistas a trabajadores sociales, pertenecientes al equipo técnico de un colegio oralista del conurbano y al equipo orientador de un colegio bilingüe. Las entrevistas tuvieron tres objetivos: primero, conocer la percepción de los propios trabajadores sociales respecto a su rol, segundo, constatar si la metodología de intervención del trabajo social coincide con la descrita por los directivos de las escuelas, y tercero, comparar los modos de acción del Trabajo Social entre dos colegios con metodologías opuestas. En adelante llamaremos caso A, a todo lo referente al trabajo social de la escuela oralista, y caso B, a todo lo referido a la escuela bilingüe.

Continuando con la línea de Payne, recordamos que así como el Trabajo Social es socialmente construido, el perfil del trabajador social se configura a partir de las expectativas ocupacionales, las normas culturales, y del campo profesional, por lo que el marco institucional entiende por asistente social y por el contacto con los sujetos de la intervención.

Hasta el momento hemos visto como la tradición cultural educativa ha conformado un modelo de trabajo social médico asistencial, que se conjuga con las expectativas y la concepción de asistente social del marco institucional actual, estos dos factores, junto con el contacto con los sordos, fueron conformando un perfil de trabajador social asistencial que se manifiesta en las prácticas profesionales cotidianas y en lo que ellos mismos definen como su rol.

Cuando se les pregunta a las trabajadoras sociales por el rol profesional dentro de la escuela para sordos, el caso A responde:

- ◆ Que su rol lo está pensando, construyendo e inventando, porque es algo nuevo para él (aunque hace casi dos años que se encuentra trabajando en esa escuela), e inclusive, siente mucha distancia con las maestras y los alumnos porque se pregunta “¿cómo será eso de escuchar a chicos que no hablan?”. Se destaca como parte del rol todo lo relacionado con los vínculos, y se aclara que su función “tiene que ver con los vínculos entre padres e hijos, entre docentes, institucionales y con los vínculos en el equipo de orientación.” Al mismo tiempo asegura que “todo mi rol tiene que ver con una mirada a distancia de la institución”. Posteriormente hace un relato de sus funciones y tareas, que involucra y fusiona con su rol profesional, que retomaremos más adelante.

El caso B responde:

- ◆ Que el rol no difiere mucho del rol profesional del resto de las escuelas especiales, pero que tiene algunas peculiaridades. Posteriormente, también hace una lista de funciones y tareas específicas, como respuesta a lo que comprende como su rol profesional.

En ambos casos, resulta difícil hacer una apreciación concreta de su rol, se duda, se piensa y se resuelve, haciendo una lista de tareas y actividades de las que están a cargo en forma cotidiana.

El rol del trabajador social se construye *en y en torno* a la relación con los sujetos que atiende. Es en el vínculo y el ejercicio de esta relación, que los trabajadores sociales le dan sentido y finalidad a su trabajo. Esta relación, sea de ayuda, solidaridad, intermediación, asistencia o dependencia es el centro del rol. En torno a ella, el rol se constituye y permite estructurar finalidades legítimas, realizar la identidad social, ejercer autoridad y establecer el status del asistente social.

En el caso de las escuelas para sordos es claro que los sujetos de la intervención debieran ser los niños sordos, y que además, que ello implique involucrar a la familia, a la comunidad y al personal educativo; pero toda intervención debe de ser pensada en función de mejorar la calidad de vida de las/os niñas/os sordas/os. Cuando se trata de indagar acerca de éste vínculo, entre el trabajador social y los niños, y sobre el tipo de intervención que se realiza con ellos, se obtiene el siguiente resultado.

Caso A: en este caso el trabajador social advierte que no puede hablar mucho de los chicos porque **no tiene intervención directa con los niños**, que su intervención es con los padres, en el caso de que los padres sean oyentes..

Su trabajo implica realizar entrevistas y un informe socio ambiental, que además del diagnóstico familiar, permita realizar un banco de recursos, actitudes e inquietudes de los padres, “(...) hay un papá que tiene un micro chico,... me hago un banco de recursos (...)”. El trabajo con los padres incluye contenerlos y comprenderlos, la insistencia con el oralismo es parte de esta comprensión “porque a los papás que hay en la escuela se les prometió el oralismo para sus hijos”. Los talleres realizados también son para padres, en ellos se trabaja la autoestima, la contención, etc.

También se menciona, como una de sus tareas, el fijarse si la escuela está limpia y ordenada, haciendo referencia a que los chicos tienen el sentido de la vista más ampliado y eso “los va formando”. Por último, se enumeran todas las actividades de gestión de recursos, subsidio para discapacitados, pase del transporte, solicitud de audífonos, etc.

No hay vínculo establecido con los chicos, ni intervención directa con ellos, ni finalidades que los indiquen como protagonistas. La principal debilidad la encontramos en que el trabajador social no conoce la lengua de señas, por lo tanto, la comunicación es imposible de establecer, sobre todo si no se tienen las técnicas oralistas que sí poseen las maestras. El trabajador social afirma que desconoce lo que los sordos opinan sobre su educación, e inclusive sobre el Trabajo Social, ya que, nunca vio a un adulto sordo más que en algún colectivo o en la calle, y que no tiene una comunicación directa con los niños de la escuela.

A partir del análisis de las entrevistas, pareciera que existe un total desconocimiento de la percepción de los sordos, sean niños o adultos. Por lo tanto, es muy difícil conocer sus necesidades, demandas, intereses, etc., por ende, construir fines comunes de intervención y, más difícil aún, una intervención directa. Aún en aquellos casos donde la intervención se realiza a partir del modelo antropológico, y las/os

trabajadoras/es sociales promueven la valoración de la cultura sorda, aparece la contradicción de intereses entre la institución y el trabajador social. Las escuelas oralistas le prometieron a las familias oralizar a los niños, aún las escuelas donde se acepta la LSA; por lo tanto, es en ese objetivo donde se ponen los esfuerzos por sobre la valorización de la cultura sorda. De hecho, al indagar como se comunican los niños entre ellos, la trabajadora social afirma que entre ellos manejan la LSA, pero que de la escuela todos los profesionales le hacen mucho hincapié a las familias, para que ellos los ayuden a hablar y no a señalar.

Esta falta de relación con los alumnos, y el consecuente desconocimiento de la percepción del otro, es coherente con una lógica interna, y permite comprender por qué en un principio cuando se menciona que su trabajo son los vínculos “mi función tiene que ver con los vínculos entre padres e hijos, entre docentes, institucionales y con los vínculos en el equipo de orientación.”, no se menciona a los vínculos entre el trabajador y los niños o entre docentes y niños. Al mismo tiempo, permite entender por qué “todo mi rol tiene que ver con una mirada a distancia de la institución”, es necesaria una intervención a distancia, cuando no puede realizarse en la cercanía.

Caso B: En este caso se puede apreciar, de manera más directa, la dificultad que existe a la hora de entablar un vínculo con los niños sordos. El trabajador social enumera una lista de tareas y funciones, que abarca como primera medida el trabajo familiar, sin explicitar claramente sus finalidades. Este trabajo familiar implica la realización de “(...) una encuesta social básica (...)” para la admisión social, “la evaluación del medio ambiente del chico”, la gestión del pase en el transporte, el asesoramiento a los padres en determinados trámites, el pedido de turnos en los hospitales, el control del

ausentismo, y la búsqueda de los padres cuando faltan a las entrevistas con las docentes, refiriendo que:

“(…) cuando va la asistente social ellos se dan cuenta que es algo serio(…)”, la gestión de audífonos y su distribución, al respecto refiere:

“(…) seleccionar, dentro de los chicos que necesitan audífonos, familias que algo van a poder pagar, o sea, los que no pueden pagar nada para que se los vamos a ofrecer”, la gestión de recursos y trámites con la comunidad, etc. Estas son en su mayoría las tareas con la que se realiza la intervención familiar, pero cuando surge una problemática con los chicos “(…) quien más la aborda es la psicóloga (…)

ella es la que está en contacto con los chicos (…)” afirma el trabajador social entrevistado.

En este caso, la mayor dificultad también se centra en la falta de comunicación entre los niños y el profesional, como consecuencia del desconocimiento de la lengua de señas. Sin embargo, este caso se ve agravado por ser un colegio bilingüe, donde todos, chicos, docentes, directivos y auxiliares, no sólo pueden, sino que deben comunicarse con las dos lenguas. Esta situación tiene las mismas consecuencias que el caso anterior, tampoco se conoce adultos sordos y no hay comunicación con los niños, por lo tanto, es imposible para el profesional conocer la perspectiva de los sordos, ni sus necesidades, ni sus demandas, y por supuesto, establecer un vínculo y una relación que permita determinar finalidades de intervención, que los incluyan directamente, más allá de la obtención de recursos y la realización de diagnósticos.

Pero en este caso surgen dos factores nuevos. Por un lado, los niños mayores que pueden hablar en forma oral, le reprochan al trabajador social que no conozca su lengua, la demanda surge desde un sentimiento de no respeto por su lengua y su cultura por parte del profesional, que lo recibe y lo entiende de esta manera; por otro lado, el trabajador social admite tener una importante limitación para aprender esta lengua, porque considera que aún cuando aprenda, no va a poder comunicarse con ellos. “(…) yo

sé que aunque aprenda no voy a poder comunicarme, crear un vínculo (...) .porque para mí lo esencial es la palabra, **lo fundamental es la palabra...la palabra es la que crea el vínculo.**”

Los dos casos nos muestran la dificultad, por parte de los trabajadores sociales, para establecer vínculos con los niños sordos. La falta de vinculación con adultos sordos y la dificultad para establecer una relación con los niños, provoca, entre otras, dos consecuencias fundamentales: En primer lugar, afecta la intervención que se realiza únicamente en “el afuera de la escuela”, en buscar funciones y tareas que no sean directas a una población que en realidad se desconoce, así, las funciones son en relación a la comunidad, en los recursos y en una intervención familiar, que no siempre apunta a las problemáticas directas del niño, sino a la gestión de recursos centrando allí su finalidad. En segundo lugar, si el centro del rol profesional se establece en y en torno a la relación con los sujetos, es comprensible que ante la falta de relación con ellos, el rol se desdibuje y no pueda ser definido con claridad por parte de los profesionales, confundiéndolo con funciones y tareas que giran alrededor de lo que la tradición histórica y el marco institucional espera de él.

Comprobamos, de esta manera, que la descripción y las expectativas que los directivos de las escuelas para sordos formularon, coincide con lo que el Trabajo Social aporta hoy a las escuelas, descubrimos que los modos de intervención y la concepción de Trabajo Social no varía en las escuelas, sean estas oralistas o bilingües; y por último, verificamos que el rol del trabajador social está “desdibujado”, y no puede ser definido ni ejercido por los profesionales del área, más que en base a un sentido cultural tradicional asistencial.

Existen varias concepciones que atraviesan el campo del trabajo social desde lo histórico cultural (Bajoit, Franssen, Walthery, 1996), y las/os trabajadoras/es sociales se sitúan, en una u otra, conforme enfoques o perspectivas que tengan acerca de las causas

de la situación de los sujetos que atienden, y los medios para salir de esa situación. Es en definitiva conforme a la concepción que tengan del sujeto. Por supuesto que dichas concepciones co-existen en la realidad, por lo que se puede identificar discursos progresistas con prácticas conservadoras.

Una primer concepción es la que atribuye la causa de los problemas al individuo, concibiéndolo como un inadaptado social, un marginal o un sujeto disfuncional al sistema. Se lo considera como una persona que no ha asumido su verdadera condición, la imagen que se tiene de él es la de pobre sujeto a quien hay que socializar, normalizar, integrar. Es una lógica caritativa y reeducativa, dentro de la cual, el trabajador social, es ante todo un *agente de control social*, y su misión solo es garantizar el respeto del orden social establecido e inculcar pautas de comportamiento normales a los marginados y disfuncionales. El rol de *agente de control social* puede visualizarse en los modos de acción, funciones y tareas de los trabajadores sociales en el colegio, “realizar una admisión social”, “evaluar el medio ambiente”, “control del ausentismo”, controlar la asistencia de los padres en las reuniones e ir a buscarlos en el caso de que falten “cuando va la asistente social se dan cuenta que es algo serio”, “se les enseña a las familias que les ayuden a hablar y no a señalar”, “controlar que la escuela esté limpia, ordenada”, etc. La concepción de sujeto es la de un “aún no socializado”, que a veces es necesario encerrar y curar, se debe tratar de reeducar, resocializar, reintegrar a la vida social, al lenguaje de la mayoría.

La segunda concepción también ve en los sujetos sus déficit y las faltas individuales, pero considera que el individuo es en parte responsable de la situación y que puede y debe tratar de salir de ella e integrarse

“los papás tienen que hacer determinados trámites y no lo hacen por abandono porque hay que llevarlos hasta el hospital(...)”, “yo acelero un poco el trámite al ir a

retirar los turnos....pero que pasa hay un poco de abandono(...)", "tienen que esforzarse un poco más si no aprenden a hablar no van a poder integrarse". - Trabajador Social

Desde esta perspectiva, se ve al sujeto como desprovisto de medios, sean físicos, intelectuales o materiales, que necesita ayuda, apoyo y recursos para conseguir su reinserción. El profesional debe acercarlo a aquello que le falta, sea la lengua oral, los pases, los subsidios, etc. El asistente social tiene, en este caso, una doble función: la de ejercer un control social y la de favorecer la autonomía acercándole la ayuda necesaria, convirtiéndose en un *profesional de la inserción o gerente social*. Se pudo apreciar como la principal función del trabajador social, en estas escuelas, es la de *gestionar recursos* de todo tipo, que permita ayudar a los niños y sus familias, principalmente, en cuanto a problemas económicos.

También se encuentra atravesada, en las acciones de los trabajadores sociales, una tercer concepción, que considera que el pobre sujeto es la víctima de razones estructurales (pobreza, enfermedad, etc.), contra lo que no puede hacer nada, tiene por lo tanto derecho al beneficio de la solidaridad instituida, y así, el trabajador social se convierte en el *intermediario y gestor* de esos derechos.

Las tres lógicas que atraviesan el accionar de los profesionales se fundamentan en determinadas concepciones de sujeto que guían la intervención. Esto se refleja tanto en la manera de definir a los sujetos, como en el modo de caracterizar la relación entre trabajador social y los sordos.

Caso A:

"Sí, es un discapacitado. Yo te iba a decir que no, pero sí. Una de las cosas que yo hago primero es pedirles a los padres que tramiten el certificado de discapacidad, para después pedir el subsidio y el pase de transporte. A veces me pasa que si viene una mamá con una nena de tres años y yo le pido el certificado de discapacidad, la mamá me mira como si la estuviera ofendiendo."

“(…) la fiesta era lo que sus hijos le hacían a esos padres, porque estos chicos siempre les dieron dolores de cabeza, angustias, mortificaciones, una complicación más, un diagnóstico malo, esta vez una alegría. La fiesta era eso que se llevaban los padres con los hijos de la mano.”

Caso B: En este caso, el trabajador social menciona a lo largo de la entrevista su concepción de sujetos discapacitados, que sin embargo se diferencia de los demás tipos de discapacidad porque “(…) el sordo es por sí un poco cerrado y desconfiado del oyente porque no saben lo que hablan eso genere que les cueste integrarse (…)”

En cuanto a la forma de denominar a la relación entre el trabajador social y los niños, siempre se habla de *asistencia*.

Como expresamos con anterioridad, los marcos teóricos metodológicos son los que guían la intervención social. Detrás de las intervenciones analizadas, se visualiza una concepción de la realidad parcializada, fragmentada, definida por lo aparente. Se desconoce la historia de los sordos, sus movimientos, su organización, sus luchas, su cultura, su identidad y su lengua. Desconocimiento, que se agudiza por la débil relación que los TS tienen con los/as niños/as sordos/as y casi la nula relación con adultos sordos.

En los casos de estudio, vemos que el vínculo que se espera entre el trabajador social y el/la niño/a sordo/a es reemplazado con la relación que se entabla con la familia:

“el seguimiento y el cuidado de la familia es lo que sigue (…)”, “(…) yo intervención directa con los chicos no tengo, los saludo, me saludan, me hacen señas de lejos(...)”, “(…) los papás te hablan con los ojos ,porque yo tengo más clara las caras de los papás pero no los relaciono con los chicos(...)”. - Trabajador Social.

Sin embargo, no se expresan vínculos particulares ni relaciones significativas con las familias de los niños, salvo las tareas de control o gestión de recursos.

Hasta antes de la incorporación del nuevo paradigma a las normativas que establecen el Modelo social de discapacidad, la concepción del sujeto sordo desde el Trabajo Social fue la misma que históricamente se realizó desde la medicina, incorporada, tanto al ámbito educativo como al ámbito del trabajo social. El/la sordo/a fue definido a partir de trazos negativos, a partir del déficit físico, de sus carencias y no desde sus potencialidades culturales. Considerado un sujeto enfermo, incapaz por sí solo de integrarse al orden social, se dispusieron todas las disciplinas para poder ayudarlo en su integración. Desde el trabajo Social, se catalogó negativamente a los sujetos como deficientes físicos o sociales, tutelándolos, controlándolos, evaluándolos. Considerándolos víctimas, desvalidos, merecedores de compasión y ayuda, y no como ciudadanos de derechos; la intervención profesional fue una combinación de tecnocracia y filantropía, desechando la intervención basada en los derechos sociales y en la noción del deber ético. Se instaló en las escuelas, sean oralistas o bilingües, una estrategia profesional neo filantrópica que desplazó la intervención fundada en una concepción de derechos y responsabilidades sociales.

Sin embargo, a pesar del cambio de paradigma, reflejado también en las nuevas normativas y en los esfuerzos por cambiar la perspectiva de educación y de sujeto en las escuelas especiales, se puede ver a partir de las entrevistas que en algunas intervenciones esta concepción de sujeto persiste, a pesar de los nuevos discursos.

Por otro lado, hemos trabajado la concepción de intervención social, como proceso que permite la configuración de nuevas subjetividades, construcciones que se espera impacten en el cambio de las situaciones problemáticas de los/as sordos/as. Sin

embargo, durante las entrevistas, las acciones no han podido ser enmarcadas en procesos de intervención fundados, sino en el relato de acciones sueltas tendiente a lo administrativo y a la gestión de recursos. Los entrevistados no pueden definir su rol, ni su direccionalidad, y sus modelos de intervención están asociados únicamente al modelo de asistencia. Sin embargo, tal como definimos estos conceptos con anterioridad, las gestiones de asistencia y administración de recursos no se presentan en los discursos como parte de un proceso de intervención, que con una direccionalidad busque la autonomía de los/as sordos/as, sino que perpetúan la dependencia de estos al oyente, fortaleciendo el lazo de dependencia de las familias y de los/as niños/as sordos/as al mundo oyente.

Al no conocer y comprender la identidad y subjetividad de la comunidad sorda, y al no poder comunicarse con los/as sordos/as, pareciera que no se puede pensar la intervención, como constructora de escenarios y acontecimientos que modifiquen el devenir de la exclusión a la que está sometida la comunidad. Las intervenciones pensadas como tareas administrativas, al no estar comprendidas en un proceso metodológico coherente, fundada en un marco teórico de promoción y emancipación, que no se encuentra direccionada a la consecución de ningún valor público, no producen impacto positivo en la calidad de vida de los niños/as sordos/as.

De esta forma, retomando a Carballeda (2013), las intervenciones siguen estando relacionadas a transformar lo diferente, sometiendo a la cultura sorda a la asimilación y dependencia a la cultura oyente, lejos de promover la emancipación y la autonomía de los sujetos. Si como ya mencionamos, el horizonte de toda intervención es promover sujetos que salen de su pasividad, que se transformen en actores sociales capaces de modificar su propio entorno, es necesario intervenciones emancipadoras, intervenciones que se direccionan en el sentido opuesto al que venimos visualizando.

Los objetivos y estrategias de intervención no pudieron identificarse durante las entrevistas, prevaleciendo un puro accionar, que no refleja ni siquiera un despliegue de lo técnico instrumental, entendida esta última dimensión como subordinada a lo metodológico y ético político, dentro de un proceso de intervención planificado en una clara dirección. Asimismo, se pudo apreciar que en los dos primeros casos no se expresaron, en relación al rol, la función y las tareas, ninguna de las establecidas por la resolución y las circulares que las que regula y establece. No se hizo mención a la confección de diagnósticos comunitarios, ni al objetivo de establecer relaciones sociales entre la escuela y la comunidad oyente y sorda, y en ningún caso se mencionaron acciones donde los/as sordos/as fueran los protagonistas con capacidad de decisión, con momentos donde ellos tomaran la voz o la seña para empoderarse.

Para nuestro estudio, tomamos un tercer caso. Una escuela de sordos pública, también del conurbano oeste, con la particularidad de que en ella conviven los dos departamentos: el departamento oral y el departamento de LSA. La coexistencia de dos perspectivas diferentes, y el hecho que la trabajadora social fuera la misma para ambos equipos, resultan de particular interés.

Cuando se le pregunta a la TS por los inicios de su trabajo en la escuela para sordos/as, relata episodios similares a las otras entrevistadas. Manifiesta que nunca había visto un sordo/a adulto, salvo alguna excepción en la calle, que no tenía conocimientos previos de la comunidad y que su definición de sujeto era la de un niño/a discapacitado/a con déficit auditivo, que podría relacionarse con algún retraso intelectual. Pero en su caso, comenzó a trabajar en el departamento de LSA, con una docente con 20 años de experiencia, que por haberse relacionado con la comunidad sorda adulta, trabajaba desde la perspectiva comunitaria. La decisión sobre qué niños/as sordos/as participaban del departamento oral o de LSA era tomada, por el equipo del

departamento oral, compuesto por fonoaudiólogos, docentes y foniatras, y dependía del grado de hipoacusia del niño. Si se consideraba que había posibilidades de oralizar al niño, con las diferentes terapias clínicas, se lo derivaba a participar del departamento oral; si la hipoacusia era severa y se consideraba poca probabilidad de oralizar al niño, se lo derivaba al departamento de LSA.

Cuando se le pregunta por el rol, estrategias y acciones, la entrevistada manifiesta que lo primero que hizo fue aprender LSA, insertarse en la comunidad sorda con sordos/as adultos y comenzar a estudiar sobre la multiculturalidad sorda internacional y nacional.

Considera que su rol estaba abocado a intermediar, articular, acercar los recursos culturales y simbólicos de la comunidad sorda a los niños/as sordos/as, con el objetivo de promover la identidad y cultura de los/as niños/as, que les permitiera posicionarse frente al oyente, no desde un lugar de inferioridad o dependencia, sino de autonomía. Si bien realizaba tareas de asistencia, las mismas eran las excusas para vincularse con las familias, y su tarea principal era acercar la información necesaria y dejar capacidades instaladas de gestión administrativas a las madres, no haciendo nada por ellas y sí con ellas. Las estrategias que planteó durante la entrevista son básicamente alianzas políticas, en relación a los adultos sordos/as, las asociaciones de sordos/as, como la confederación, las asociaciones y ONG, que trabajan con sordos/as y las articulaciones con los distintos niveles de gobierno.

En esa escuela la docente<sup>19</sup> del departamento de LSA, la trabajadora social y el MELSA sordo, manifiestan haber trabajado como equipo interdisciplinario, como lo demanda la normativa a partir de proyectos socio educativos, elaborados por la TS en la formación de líderes sordos/as. Se trabajó con las familias a partir de talleres de

---

<sup>19</sup> La docente fue uno de los informantes claves de nuestra investigación, docente y profesora de sordos hace 20 años. Actualmente trabaja en una asociación civil “Abriendo Miradas” que trabaja con y para sordos

reflexión y acercando información en relación a la comunidad sorda, y se vinculó a los/as niños/as con adultos sordos/as y con otras escuelas.

El proyecto, si bien acotado, tuvo gran impacto en la subjetividad de los adolescentes. Actualmente, la mayoría de los adolescentes que participaron de ese proyecto se encuentran militando en la causa sorda, en organizaciones de sordos o instituciones, como el caso de Abriendo Miradas del conurbano oeste, cuya presidenta es una de las chicas sordas que participó de ese proyecto.

Pareciera que las intervenciones que se realizan, a pesar de estar reguladas por los marcos normativos, dependen de las individualidades, que son los marcos conceptuales clínicos terapéuticos los que predominan en la praxis, y que hay una fuerte tendencia en las escuelas a seguir perpetuando estos marcos. En el caso de la trabajadora Social del tercer caso, cuya perspectiva es cultural y comunitaria, cabe mencionar que posteriormente a la entrevista, renunció a su cargo, según sus palabras, debido al desgaste que implicaba, al interior de la escuela, realizar intervenciones diferentes a las asistenciales y la continua confrontación con directivos y con el departamento de oralidad, cuando las intervenciones proponían como protagonistas a los/as niños/as y sobre todo, cuando se los vinculaba con la comunidad sorda.

Durante el proceso de realización del presente trabajo, se llevó a cabo el primer Foro de Sordos en el municipio de Morón<sup>20</sup>. Del mismo, participaron personas de todo el país, aunque mayoritariamente de la Provincia de Buenos Aires, jóvenes sordos/as, adultos sordos/as, referentes de la comunidad sorda, instituciones como la CAS (Confederación argentina de sordos), docentes/profesores/as de sordos/as, profesionales especialistas en la temática y trabajadoras sociales de las escuelas de sordos. Se participó del evento colaborando en la coordinación de paneles referidos a las políticas

---

<sup>20</sup> Se adjunta Fly de difusión y programa del evento. Ver anexo.

públicas, y en la coordinación de las comisiones de debate, al tiempo que se realizaron entrevistas individuales y grupales a las docentes y trabajadoras sociales presentes en el evento. De las entrevistas realizadas en el Foro, se desprenden conclusiones que confirman lo ya trabajado durante el proceso de investigación. Los actores afirman que las nuevas normativas no han obtenido cambios en la dinámica educativa, que si bien la LSA ya no puede ser prohibida la misma, no se valora. La identidad y cultura del sordo no se reconoce, y el objetivo primero de la escuela es la oralización de todos /as los/as niño/as, objetivo que tampoco se obtiene. Se confirma que el rol del adulto sordo en las escuelas es el de asistente de las docentes, especialmente, de aquellas que no saben LSA y que es común que sean quienes recortan las figuras, o solo colaboran con alguna asistencia a las maestras. Las trabajadoras sociales y las docentes reconocen que las intervenciones sociales se mantienen una modalidad asistencial basada en la gestión de recursos, y que las normativas, en términos de regular la función de los orientadores y trabajadores/as sociales, no se cumple. Se visualizó que la situación se reitera y a veces se profundiza en las escuelas del interior de la Provincia de Bs As., y especialmente en el interior del país.

#### **4.2 INTERVENCIONES SOCIALES PROMOTORAS DE UNA CIUDADANÍA MULTICULTURAL**

Retomemos la idea que la profesión del trabajo social posee un carácter prominentemente interventivo, que posee un dominio de conceptos y categorías propias del campo disciplinar, así como también, de las problemáticas que aborda y de la implementación de modelos de intervención eficaces; y que como un actor relevante en la gestión y diseño de políticas, programas y proyectos sociales, resulta necesario evaluar el impacto de las intervenciones realizadas, a fin de mejorar la intervención. El

análisis de la situación de la comunidad sorda, al que nos aproxima el presente trabajo, muestra que si bien hubo importantes avances en política educativa y social dirigida a la comunidad, la misma todavía se encuentra lejos de constituirse como un actor social capaz de modificar su entorno, y de ser partícipe de las decisiones que se toman en materia de política dirigida a ellos mismos. Los modelos de intervención no han resultado eficaces.

En principio, lo que proponemos es una nueva mirada sobre los aspectos teóricos metodológicos. La concepción de la realidad, que se espera modificar por presentarse como una situación problemática, es fundamental de ser comprendida como una totalidad. Una totalidad, que es el resultado de un proceso socio - histórico compuesto por múltiples dimensiones: económicas, políticas, sociales, culturales, etc. La génesis, la historicidad de los fenómenos sociales, es lo nos permite conocerlos y comprenderlos, más allá de la apariencia que tomen en el presente, si queremos transformarlos. El abordaje de una situación singular de la vida cotidiana de una persona o familia no debe desconocer ni excluir en el análisis el estudio de las relaciones que esa situación tiene con el resto de los fenómenos ni con la historia. Es parte de la intervención realizar las mediaciones que articulan los contextos y las tendencias universales macrosociales, históricas e institucionales, con esa particular trayectoria del proceso, que hace que un hecho social se manifieste de una determinada manera en el ámbito de la singularidad donde trabajamos. Encontrarnos con un/a niño/a sordo/a y su familia es encontrarnos con la historia de una comunidad, con la historia de una política educativa y social particular, es encontrarnos con una cultura desconocida, es desnaturalizar las relaciones de poder, que se ocultan detrás de esas políticas; es identificar las intervenciones relacionadas con la conquista y la asimilación dirigidas históricamente hacia la comunidad sorda. Es desnaturalizar la

mirada oyente, para incorporar otras miradas, otras perspectivas. Es preguntarnos por qué nunca le enseñaríamos historia a un/a niño/a ciego/a a través de la lengua de señas, pero sí le queremos enseñar historia a un/a niño/a sordo/a a través de la lengua oral. Es, a partir de aceptar que la reflexión teórica es lo que direcciona a la intervención, que la intervención está determinada por la definición que hagamos de un fenómeno social y que esta definición, a su vez, dependerá de específicos modos de ver y del marco valorativo que se ponga en juego, que entenderemos la necesidad de redefinir los problemas, conceptos y fenómenos, cuando las evidencias nos muestren que la intervención ha caído en el fracaso, o por lo menos presente problemas irresueltos. Es función del Trabajo Social de las escuelas de sordos hacer una redefinición crítica de los problemas sociales, que resista a las miradas tradicionales que los naturalizan.

Los marcos teóricos específicos son las herramientas que nos permiten identificar los problemas, hacerlos visibles y proponer alternativas para su transformación. La concepción de sujeto, definido a partir del déficit y de la carencia junto con el modelo clínico terapéutico propuesto, no ha promovido cambios en la exclusión que la comunidad padece. Proponemos comenzar a pensar al sujeto sordo y a la comunidad sorda como un sujeto colectivo perteneciente a una cultura minoritaria, desde una mirada antropológica y proponiendo modelos sociales de intervención, basados en la perspectiva de los derechos multiculturales.

Explicamos con anterioridad cómo, en el accionar del profesional, se ponen en juego procesos de intervención, donde se encuentran presente la relación dialéctica entre sujeto y estructura. Por un lado, es fundamental enmarcar las acciones dentro de un **proceso de intervención**, los procesos son complejos, multidimensionales, interactivos e iterativos, responden a una direccionalidad política, y articulan acciones de diversa índole y complejidad en pos de un propósito final. Las actividades no son tareas

sueltas, rutinarias, administrativas sin direccionalidad, sino que las actividades y tareas deben tener un sentido y una clara dirección hacia la situación objetivo de nuestra intervención. La articulación de las acciones, en pos de un fin claramente definido, es lo que da coherencia a la intervención, que busca la transformación de situaciones de vulnerabilidad de derechos. En esa relación dialéctica entre sociedad y sujeto, estructura y comunidad sorda, es que entendemos que el sordo es producto de la sociedad y productor de la misma, el punto de conexión entre lo subjetivo y lo colectivo, dentro del proceso de intervención, tiene posibilidad de resignificarse y discutir los condicionantes. Estos procesos se desarrollan a partir de los relatos enmarcados en el imaginario social, comunitario, institucional, subjetivo y a partir de la idea de necesidad y problema social, y durante el proceso de intervención se va elaborando nuevos significados. La intervención, entendida como proceso, se desarrolla en tiempos y espacios donde es imprescindible generar “acontecimientos” que irrumpen en el devenir del proceso. La intervención debe ser constructora de escenarios donde se actúen otros roles, mas allá de los establecidos, entre los oyentes y los sordos/as, nuevos escenarios donde los sordos/as puedan asumir roles de participación activa y decisiones concretas, dejando de estar sus acciones subordinadas a la necesidad del oyente. En este aspecto, resaltamos como prioridad trabajar el rol de los adultos sordos/as como referentes culturales y no como asistentes de los docentes, promover espacios y escenarios donde ese rol se construya a partir de la perspectiva y concepción sorda, la articulación de la escuela, los MELSA y las asociaciones de sordos/as serán vitales en esta nueva construcción. Vimos como Carballada (2013) afirma que las intervenciones dialogan con la búsqueda de la integración perdida, buscando la forma de reconstrucción y recuperación del sujeto americano, que sufrió la conquista y la asimilación, buscando la conexión con los otros e interpelando la fragmentación social

y cultural, pero en el caso de la comunidad sorda, que a través del estudio de su historia se visualiza que también padeció intervenciones de conquista y asimilación, la primera integración a trabajar es la integración del/la sordo/a a la comunidad sorda, en reconocimiento y la valoración de su identidad, para luego trabajar sobre la integración al resto de la comunidad oyente.

Mencionamos que la profesión del trabajo social ha desarrollado su proyecto ético político profesional en base a la defensa y realización de los Derechos Humanos, en relación a un proyecto societario de emancipación, por lo que el fin último de toda intervención es la promoción del pleno ejercicio de la ciudadanía de los sujetos, grupos o comunidades con los que se trabaja, por lo que toda intervención debería estar planificada en esa direccionalidad. Los procesos de intervención, entonces, deben constituirse por marcos teóricos, que desnaturalicen la dominación y que conlleven acciones que promuevan el derecho a la identidad de los niños/as sordos/as y la defensa y trasmisión de su cultura, tal como lo plantea la Convención de los Derechos del niño y las leyes nacionales y provinciales.

En términos de Salcedo, es necesario fomentar el ejercicio de la ciudadanía en forma singular a partir del desarrollo de las capacidades individuales. Los/as niños/as sordos/as deben poder acceder a la misma información que los/as niños/as oyentes, y esto solo es posible si se hace a través de la LSA, por lo que, todos los adultos que esperan realizar intervenciones directas con la comunidad deben conocer su lengua. Será fundamental la articulación entre la escuela y la comunidad sorda, el trabajo social, experto en la articulación, gestión y mediación de recursos tangibles e intangibles, tiene mucho por aportar a partir de fortalecer los lazos sociales, visibilizar y fortalecer las redes entre los niños sordos, las familias, la escuela y la comunidad sorda.

Será fundamental promover acciones que brinden información a los/as niños/as y adolescentes respecto a sus derechos, su identidad y su cultura, como así realizar en el mismo sentido intervenciones dirigidas brindar la misma información a las familias de los/as niños/as, teniendo como eje la identidad, la cultura y la ciudadanía. El contacto con la cultura sorda, a través de adultos sordos/as, será de vital importancia para los/as niños/as, así como fomentar la participación activa, real, en la toma de decisiones de los/as sordos/as. La perspectiva de promoción comunitaria, como uno de los modelos o nivel de intervención del trabajo social, aparece como la más apropiada para las intervenciones con los/as niños/as sordos/as.

Si bien entendemos que las intervenciones de corte asistencialistas se fundan en un concepto de sujeto carente, donde la carencia física o material es transportada al sujeto, por lo tanto, es definido a partir del déficit y se inhibe u olvida sus potencialidades; sí aceptamos que es necesario realizar intervenciones de asistencia (ambos términos ya fueron diferenciados con anterioridad), que le permitan a los/as niños/as acceder a suplir las necesidades básicas, para luego pensar acciones de carácter promocional y preventivo. Entonces, la prevención estaría dada en poder anticipar y evitar los procesos de exclusión que la comunidad ha venido atravesando, especialmente, prevenir la peor de las posibilidades, que es la que un sordo/a quede excluido de la comunidad oyente por no poder oralizarse, y también excluido de la comunidad sorda por no conocer su lengua natural, o aún peor, por no conocer adultos sordos/as. Revertir el bajo nivel educativo y formativo de la comunidad requiere, primero, de la aceptación de la cultura sorda por parte de los oyentes, de las familias y de los mismos sordos. Hasta tanto no accedan a los contenidos e información a partir de su lengua natural, no podrán aprender a leer y escribir, ni a llegar a ser docentes o profesionales.

La promoción de los derechos invita a pensar intervenciones sociales en los términos que trabajamos los aportes de Eroles y de Kymlicka, intervenciones que fortalezcan los derechos comunitaristas, como el derecho de la defensa de la cultura de una comunidad, el ser educado en su propia lengua y el ser educado por miembros de la propia cultura. Los tres autores comprenden que las intervenciones, y especialmente dentro del ámbito educativo como ámbito por excelencia donde se aprenden las virtudes ciudadanas, deben estar dirigidas a la conformación de actores sociales. Por supuesto que entendemos que el primer lugar de aprendizaje está dado en las familias, siendo uno de los niveles de abordaje tradicionales del trabajo social “la intervención familiar”, entendemos que la profesión se encuentra en un lugar de privilegio para la promoción de sujetos y familias, que hagan ejercicio de su ciudadanía multicultural.

Las familias ocupan en el escenario de la vida cotidiana una gran centralidad, es en su seno donde nacen las demandas o se producen los conflictos y las necesidades insatisfechas que, conforme Eroles (2008), muchas veces dan origen a los movimientos sociales de reivindicación y lucha.

La comunidad sorda debe de salir de su pasividad e interpelar las órdenes que la niegan o manipulan desde la comunidad oyente. En este aspecto, todas las acciones tendientes a promover los encuentros y la organización de la comunidad entre niños, familia, escuela, adultos sordos serán positivas. Muchos congresos se han realizado desde la academia, organizado por oyentes, con panelistas oyentes y discusiones entre oyentes, donde los/as sordos/as eran invitados, pero lo que se requiere es la promoción de formación de liderazgos de sordos/as, el acompañamiento de encuentros, foros, jornadas de sordos/as y para sordos/as, desde la escuela, y a través de las acciones de promoción social, es posible pensar instancias de encuentros de promoción cultural sorda.

Resumiendo, podemos pensar la intervención desde tres órdenes: la protección social, los lazos sociales, los problemas sociales. La protección social implicará tanto implementar como facilitar el acceso a políticas, planes, programas, como diseñar proyectos institucionales de protección y promoción cultural. En cuanto a los lazos sociales, se vinculan con la intervención en la trama social que rodean a los sordos, como elemento de integración, la visibilización y activación de redes sociales como factor de integración a nivel territorial, institucional comunitario, con intercambios materiales y simbólicos generando el encuentro entre lo subjetivo, lo social y la cultural. En el tercer orden se ubica la reconfiguración del problema social; y en términos de Aquin, esto significaría comprender que el objeto de la intervención se configura en tres instancias. Una primera instancia, en validar una necesidad como un asunto de legítima preocupación política, por eso las intervenciones deben buscar poner el tema en debate en la academia, en las escuelas, direcciones de escuelas, ministerios y por supuesto Congreso de La Nación, en definitiva ponerlo en agenda pública. Actualmente, la comunidad está proponiendo un proyecto de Ley Nacional, que busca declarar a la LSA patrimonio cultural. Cabe resaltar que las gestiones llevan años y hasta el momento resultaron infructuosas. Este es el nivel de la lucha simbólica, donde los recursos discursivos de los trabajadores sociales pueden establecer una interpretación del fenómeno, que origine legitimidad a las demandas. En esta instancia se articula la dimensión académica, política y la dimensión de las prácticas sociales cotidianas, que refuerzan procesos de ciudadanía o des ciudadanía. La segunda instancia es el momento de la interpretación de la necesidad y la definición y determinación de los medios para satisfacerlas, y es en esta instancia donde resulta fundamental construirlo en base a la percepción y perspectiva de la comunidad sorda, y no sólo oyente. Y recién por último estaremos en momento de intervenciones basadas en la asignación de

recursos. El presente enfoque propone intervenciones que apunten a la formación de la ciudadanía y de sujetos ciudadanos con derechos y obligaciones, rompiendo con acciones paternalistas, que fomentan sujetos dependientes; agilizar procesos de auto percepción, apuntar a la inclusión a través de intervenciones guiadas por la concepción de sujetos ciudadanos y no de pobres sujetos, construir ciudadanía, generando espacios y situaciones a nivel público y estatal, en que los ciudadanos puedan desarrollar su libertad y responsabilidad, generando propuestas comunes, educar para la ciudadanía teniendo en cuenta la constitución de sujetos críticos, la constitución de la autonomía y sentido ético, y el descubrimiento y aceptación del otro.

## **CONCLUSIONES**

A lo largo de la historia, por motivos sociales, políticos, económicos, culturales, los sordos han sido definidos por los oyentes a partir de su déficit o carencias. La concepción de sujeto discapacitado y la concepción hegemónica de la cultura oyente consideraron que, la única forma de integrar a un sujeto sordo, era a partir del oralismo.

La perspectiva clínica terapéutica no solo no favoreció el desarrollo integral de la comunidad sorda, sino que los sumergió en una exclusión social, laboral, cultural y en algunos casos en una doble exclusión; excluidos del mundo oyente y excluidos del mundo sordo. Las intervenciones sociales realizadas en las escuelas especiales no escaparon a esa realidad, quedando limitadas a la gestión y obtención de recursos bajo la única modalidad de una intervención asistencial.

Al identificar y analizar las particularidades, características y percepción de los/as sordos/as sobre ellos/as mismos y su mundo, se pudo concluir que no es su déficit lo que los define, sino, su sentimiento de pertenencia a una comunidad lingüística diferente a la de la mayoría. Una misma realidad puede ser explicada desde distintas perspectivas, pero está claro que la visión y la interpretación que tengamos de esa realidad, será la que guiará posteriormente nuestro accionar. Es por eso, que los dos primeros capítulos, estuvieron abocados al análisis de nuevos conceptos y de nuevas miradas, desde una matriz ético conceptual, incluyente y atenta al desarrollo autónomo de capacidades humanas y sociales en la diversidad. Giramos el eje de la histórica visión, que define al sordo como un discapacitado, para definirlo como un sujeto cultural y lingüísticamente diferente. No pensamos los derechos ciudadanos, como el derecho a la mera igualdad, sino también, como el derecho a la diferencia, y en todo caso de la igualdad en la diferencia.

Si los sordos son miembros de una comunidad lingüística culturalmente diferente tienen entonces el derecho de ejercer una ciudadanía multicultural, al igual que cualquier otra comunidad cultural. El aprendizaje de este tipo de ciudadanía está basado en el qué y el cómo. El qué hace referencia a formar sujetos que sepan ejercer su ciudadanía, en cuanto a derechos y responsabilidades, formados en la participación social. El cómo depende de la particularidad de su cultura, será conforme a sus modos, su visión de mundo, su lengua.

A lo largo de la investigación, y a partir de la interacción tanto con la Comunidad Sorda, con sus líderes, algunas de las primeras apreciaciones fueron complejizándose y en algunos casos mutando. El proceso de conocimiento nos permitió comprender que, si bien el respeto por la LSA es incuestionable, el dominio de la lengua de señas por parte del trabajador/ra social no resulta en indispensable, aunque sí estratégico. La LSA, es una lengua de alta complejidad y de características de ejecución radicalmente diferentes a las de cualquier lengua oral. Por lo que no es posible considerar como condición sine qua non, para actuar con eficacia profesional, la competencia en lengua de señas. Inclusive, algunos especialistas consideran que ningún oyente accede al dominio pleno de esa lengua, y que es irrespetuoso considerar que con cursos semestrales es posible la internalización de un lenguaje de tal complejidad. Diferente es el caso de otros profesionales, para los cuales sí el conocimiento de la LSA se transforma en elemental, como por ejemplo los docentes.

Hemos intentado transmitir, a la largo del trabajo, que si bien la sordera no puede ser concebida como una mera discapacidad, las debilidades en el ámbito de lo educativo han profundizado la condición de alta vulnerabilidad de la población sorda. En este sentido, en el marco referencial expuesto, reflexionamos sobre los múltiples

aportes que las intervenciones de los trabajadores/ras sociales de las escuelas especiales pueden ofrecer a la comunidad sorda.

En primera instancia, consideramos que el trabajador social debe evitar una labor netamente asistencial, paternalista, tradicional, como las que mayoritariamente se realizan, y abrir un espacio de intervención que hasta ahora no se ha visto cubierto.

Desde una perspectiva de praxis, fundada en los Derechos Humanos, y carácter promocional consideramos que:

1. / En un plano genérico, el trabajador social debe atender a la salvaguarda de los derechos humanos y civiles de las personas sorda, y velar por el cumplimiento de las leyes, normativas y disposiciones que atañen a la vida de los sordos, con base en la Ley y en el Código de Ética profesionales.

2. /En el plano institucional, el trabajador social tiene la oportunidad privilegiada de aportar una información objetiva, oportuna, veraz y apropiada a los padres y familiares de un niño sordos, en circunstancias muy especiales de su vida.

En efecto, el diagnóstico de sordera, por lo general inesperado, significa una dolorosa sorpresa con profundas consecuencias en la autoestima y en la personalidad de esos padres. Estos, en busca de una solución mágica a su problema, inician un peregrinaje por los más variados profesionales y por quienes no lo son, quedando expuestos a informaciones inadecuadas o incorrectas, creando falsas expectativas o injustas frustraciones. En todo caso, el trabajador social puede prevenir que la responsabilidad, por los resultados satisfactorios o insatisfactorios, caiga exclusivamente o en último término, sobre los padres, que de manera consciente o inconsciente, se sienten culpables por lo que consideran la discapacidad de su hijo.

El trabajador social ocupa una posición excepcional porque su actuación no está sujeta al logro de metas concretas a que están, de un modo u otro, sujetos quienes

asumen que su eficacia profesional se medirá en los objetivos prometidos al iniciar el proceso educativo.

El médico, el fonoaudiólogo, el maestro oralista, desde el paradigma clásico, abren expectativas de oralización con frecuencia irreales, aún con el nuevo auge de implantes cocleares. Pero también las escuelas “bilingües” prometen el español escrito como clave de un éxito que hasta ahora no han alcanzado.

Con la información adecuada, el trabajador social puede promover escenarios familiares, institucionales y comunitarios, donde se valore la cultura sorda y su principal patrimonio, su lengua. Especialmente la importancia de la lengua de señas en los primeros años de vida, en el llamado período crítico o período sensible, cuando se consolida el desarrollo del lenguaje.

3. / En el plano comunitario, a partir de marcos teóricos metodológicos basados en una perspectiva de totalidad, historicidad, pensar en intervenciones de procesos constructores de escenarios y acontecimientos, que dejen marcas en la subjetividad individual y colectiva. Intervenciones, cuya direccionalidad ético política, se enmarquen en la promoción del ejercicio de los derechos multiculturales o comunitaristas, promoviendo la construcción de ciudadanía y de actores sociales con capacidad de participación y decisión. Planteando modelos de intervención de prevención social, promoción social, fortalecimiento de lazos sociales, construcción y valoración de identidad y prácticas culturales.

La organización de espacios donde la población sorda pudiera recibir una información inteligible en LSA y no en español señado, donde pudiera interactuar con sus pares, participar en la construcción de dichos espacios, discutir y debatir sobre sus propias situaciones problemáticas, es prioritario en las intervenciones promocionales. Ejemplo de este tipo de intervención son las acciones dirigidas a

promover la organización de los Foros de Sordos, que han generado resultados sumamente positivos.

Entendemos que hemos cumplido con los objetivos propuestos en esta investigación, y que hemos podido realizar aportes para pensar las intervenciones y las políticas sociales dirigidas a la comunidad sorda. No creemos que el tema se encuentre agotado, por el contrario, a medida que los entrevistados hacían planteos que superaban el análisis de nuestro trabajo, surgieron nuevas inquietudes, nuevas líneas de análisis, nuevas ideas y propuestas. Comenzamos a preguntarnos ¿cuáles son las ideas de justicia que subyacen en las políticas públicas de salud, empleo, justicia, dirigidas a la comunidad sorda? ¿Se ha tomado en cuenta la perspectiva de los derechos humanos en dichas políticas? ¿Existe una perspectiva de género en las intervenciones dirigidas a la comunidad? ¿Ser sorda y mujer ha marcado diferencias en los procesos de exclusión - inclusión?

Sin duda, hay todavía un largo camino a recorrer, a fin de diseñar políticas de inclusión social para combatir los procesos de desigualdad que la comunidad sorda argentina ha sufrido, pero también, sin duda, ha comenzado una lucha y resistencia, por parte de los jóvenes sordos y de los profesionales que los acompañan, que permite vislumbrar un nuevo horizonte de integración.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. Actas del Congreso Pedagógico Nacional de 1882. Buenos Aires, Biblioteca del Ministerio de Educación, 1882.
2. Alayon, Norberto. *“Asistencia y asistencialismo. Pobres controlados o erradicación de la pobreza?”* Editorial Humanitas, Primera Edición, Buenos Aires, 1989
3. Aquim, Nora. *Los desafíos éticos de la ciudadanía al Trabajo Social*. Ponencia sobre Ética y Trabajo Social. Colegio Profesional de la Provincia de Buenos Aires, Mar del Plata, noviembre, 1999.
4. Aquin, Nora. *La especificidad del Trabajo Social y la Formación Profesional*. “La Relación sujeto – objeto en Trabajo Social, una resignificación posible”. Editorial Espacio, Buenos Aires, 1996.
5. Bajoit, Albert, Franssen, Abraham. Walthery, Pierre. Equipo de investigación. ‘‘Le métier d’assistant social’’. El rol del Asistente social. Revista *Travassaler le Social* N° 17, Ed. CARDIJN Publicaciones, Bélgica, 1996/97. Traducida al español por Ana María Alvarez.
6. Behares, L. E. *Adquisición inicial del lenguaje por el niño sordo. Problemas metodológicos y aportes psicolingüísticos*. Anais do IX Congreso Internacional de ALFAL. Vol. 2 , Brasil, 1993.
7. Behares,L; Massone,, M; y Curiel, M. *El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder*. Cuadernos del Instituto de Ciencias de la Educación, 1990.

8. Behares, L.E., Massone, M.I. y Curiel, M. “*Del concepto de actitud al discurso pedagógico*”. En: Cuadernos de Investigación nº 6, Fac. de Fil. y Ltras, UBA, 1990.
9. Bell, A. *Upon the formation of a deaf variety of the human race*. Memoirs of National Academy of Sciences. University of California, Washington, Atlas Ángeles Library, 1883, Vol. II.
10. Belles, Rosa. “*¿Qué dicen lo sordos adultos de la educación de los niños sordos?*”, en *Infancia y Aprendizaje*. SIN, Barcelona, 1995.
11. Belles, Rosa M. *Modelos de atención educativa a niños sordos*. Institut Municipal d’Educació de Barcelona y Universidad Ramón Llull, Infancia y Aprendizaje, Barcelona, 1995.
12. Berger, P; Luckman, T. *La construcción Social de la realidad*. Amorrortu, España, 1968.
13. Blasco, Enriqueta. “*Calidad de Vida y Autoderminación*”. Simposio: Apoyos para adultos con discapacidad. Año 2002.
14. Bustelo, Eduardo; Minujín, Alberto. *Todos Entran – Política Social e Igualdad*. Ed. Santillana / UNICEF Año 1998.
15. Carballeda, Alfredo. “*La Intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*” Editorial Espacio, Buenos Aires, 2013.
16. Canclini, Nestor García. *Consumidores o Ciudadanos*. Lima, 1996
17. Cappelletti, Angel. “El sonido y el oído, según Aristóteles” . en *Revista Venezolana de Filosofía*, Universidad Simón Bolívar, Sociedad Venezolana de Filosofía, Nº 5 - 6, 1976/1977.

18. Código de Ética Internacional del Trabajo Social. Publicado por la Federación de Trabajadores Sociales, P.O. Box 4649, Sofienberg, N-0506 Oslo, Noruega, octubre 1994. Versión en español revisada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social. España. Documento aprobado por la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales celebrada en Colombo, Sri Lanka, del 6 al 8 de julio de 1994.

19. Corcini Lopes, Maura. *Sujeto, Escuela e Identidad Cultural*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educacao, Programa de Pos Graduacao. NUPPES, Nucleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos. Brasil, 1999.

20. Eroles, Carlos. *La cuestión ética y el Trabajo Social*. Ponencia sobre Ética y Trabajo Social. Colegio Profesional de la Provincia de Buenos Aires, Mar del Plata, noviembre, 1999.

21. Eroles, Carlos. *Familia, democracia y vida cotidiana*. Ed. Espacio, Argentina, 2008.

22. Famularo, Rosana; Massone, María. “Interpretación y Lenguas Minoritarias”. Revista Desde Adentro. Año 2, Nº 2, Ed. Iplesa, La Plata, Argentina, 1999.

23. Fernández, Arturo. *El Bienestar y los derechos de los ciudadanos en la Argentina*. Presentado en el Primer Congreso Municipal de Investigación y Políticas Sociales de las necesidades de los derechos. Rosario, 1997.

24. Freire, P. *Acao Cultural para a liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

25. Furth, Hans. *Deafness and Learning. A Psychosocial Approach*. Belmont, California, Wadsworth Publishing, 1973.
26. Gagnon, Nicole *Datos autobiográficos y praxis cultural*. Ed. Debaters, Madrid 1993.
27. Gutmann, Amy. *El Multiculturalismo y La Política del Reconocimiento*, Charles Taylor, ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
28. Gutmann, Amy. *Democratic Education*, Princeton, Princeton University Press, 1987.
29. Kymlicka, Will. *Ciudadanía el debate contemporáneo*. “El retorno del Ciudadano”. *Agora*, Año 3, N° 7, Argentina, 1997.
30. Martínez de Pisón, J. *Políticas de Bienestar. Un estudio sobre los derechos sociales*. Ed. Tecnos. Madrid, 1998.
31. Massone, M. “El Acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo”. En *Infancia y Aprendizaje*. Editorial Board, 1995, Bs As.
32. Massone, M; Machado, E. *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Editorial Edicial, Buenos Aires, 1994.
33. Massone, María. *O Lingüista ouvidente frente a uma comunidade surda e ágrafa, en Sociedade Brasileira da Neuropsicología*. Vol. 3, San Pablo, Brasil.
34. Massone; Formulario y otros. “Problemática del sordo y su influencia en la educación”. En Instituto de las Ciencias de la Educación. Cuadernos de investigación N° 6 UBA 1990

35. Massone, Signorini; Manrique. “La lectura en el niño sordo: Una perspectiva psicolinguística y cognitiva”.(1994) En Infancia y Aprendizaje, Editorial Board, Bs As, 1994
36. Massone, M.I; Simon,M.y Gutierrez,C. “Una aproximación a la lengua escrita de la minoría sorda.” Lectura y Vida 3. Año 20.
37. Massone, M.I.; Martínez, R.A. “Curso de Lenguas de Señas Argentina”. Mendoza: Cultura Sorda. (2012) Parte I Disponible online en : [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Massone\\_Martinez\\_curso\\_LSA\\_PARTE\\_I\\_2012\\$281\\$29.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Massone_Martinez_curso_LSA_PARTE_I_2012$281$29.pdf)
38. Massone, M.I.; Martínez, R.A. “Curso de Lenguas de Señas Argentina”. Mendoza: Cultura Sorda. (2012) Parte II Disponible online en: [http://cultura-sorda.eu/resources/Massone\\_Martinez\\_curso\\_LSA\\_PARTE\\_II\\_2012.pdf](http://cultura-sorda.eu/resources/Massone_Martinez_curso_LSA_PARTE_II_2012.pdf)
39. Massone, M; Rey,M.I. “Aproximaciones a las relaciones de parentesco de la comunidad sorda. Análisis crítico del discurso de las mujeres en situación de pobreza,”. La Plata, 2010. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/view/2883>
40. Massone, M.I; Buscaglia,V.; Bogado,A. “La Comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita”. Lectura y Vida 1, Año 31, 2010
41. Massone, M.I; Buscaglia,V.; Bogado,A. “Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha”. Lectura y Vida 26, N° 4, 2005
42. Massone, M:I; Rey, M.I; Keyseyan, N. “Aproximaciones a las relaciones de parentesco de la comunidad sorda” Universidad Nacional de la Plata.

43. Maturana, León. *Comunicación, Sistema y Cultura*. Editorial Almagesto, Colección Mínima. Buenos Aires, 1991.
44. McLaren, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. Editora Cortez. São Pablo, 1997.
45. Megales Salcedo, Damián. *Autonomía y Bienestar. La Ética del Trabajo Social*. Universidad de Granada, Granada, España, 1996.
46. O'Donnell, Guillermo. "Acercas del Estado, la democratización y algunos problemas conceptuales.", en *Desarrollo Económico*, vol. 33, Nº 130, Buenos Aires, julio – septiembre de 1993.
47. Ottmar Teske. *Cultura y Comunidad Sorda: Una experiencia en Tocaantins*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educacao, Programa de Pos Graduacao, NUPPES, Nucleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos. Brasil, 1999.
48. Payne, Malcolm. *Teorías Contemporáneas del Trabajo Social. Una Introducción Crítica*. Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1995.
49. Perelló, J y Tortosa, F. *Sordomudez*. ED. Científico – Médica, Barcelona, 1978.
50. Perlin, Gladis. *Identidades surdas*, en "A Surdez, um loar sobre as diferenças". Carlos Skliar (org.), Editora Mediacao, Porto Alegre, 1998.
51. Rawls, John. *La teoría de la Justicia*, Londres, Oxford University Press, 1971.
52. Reimers Arias, Fernando. "Educación, desigualdad y opciones de política en A. L en el siglo XXI". *Revista Iberoamericana*. Nº 23 Agosto de 2000.

53. Rey, M.I. “Estrategias de identidad de los sordos en el ámbito de La Plata”.. La Plata, 2010. Disponible en : <http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/laplata/LP4/30.htm>. Visto el 15/07/15
54. Rey, María Inés. “*Una aproximación al estudio de identidades sociales a través del cuerpo*”. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.
55. Robles, J. *El auxiliar del maestro para la enseñanza de los sordomudos según el sistema de la palabra pura*. París, Imprimerie Veuve Chantriaux, 1889.
56. Rozas Pagaza, Margarita. *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Ed. Espacio, Bs As, Argentina, 1998.
57. Saltalamacchia, Homero Rodolfo. *Del Proyecto al Análisis: Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil*. Ed El Artesano, 1ª edición, Buenos Aires, 2005
58. Serrano, Sebastià. *Signos, lengua y cultura*. Editorial Anagrama. Barcelona, primera edición 1981.
59. Skliar, Carlos. *Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos*. Revista Brasileira de Educação, N° 8, Caxambu, Minas gerais, Brasil, 1998.
60. Skliar, Carlos. *La Educación de los Sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC, Mendoza, 1997.

61. Skliar, Carlos. *Discapacidad – Rehabilitación*. Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría. Buenos Aires. Editorial Médica Panamericana, 1995. Tomo II.
62. Skliar, Carlos. *Discursos y Prácticas sobre la deficiencia y la Normalidad. Exclusiones del lenguaje, el cuerpo y de la mente*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educacao, Programa de Pos Graduacao, NUPPES, Nucleo de Pesquisa em Politicas Educacionais para Surdos. Brasil, 1999.
63. Smith, Alfred. *Comunicación y Cultura*. Ed. Nueva Visión, Bs. As., 1997.
64. Soares, Magda. *ANAIS*. Ed. CEALE, Belo Horizonte, 1998.
65. Soares, Magda. *Letramento.- Um tema em três gêneros-*. Editorial Auténtica. CEALE. Editora Betania. 1998. Belo Horizonte. Brasil. Traducción propia.
66. Tamarit, J. *Propuestas para el fomento de la autoderminación*. En M. A. Verdugo y F. De Borja (coordinadores). Apoyos autodeterminación y Calidad de Vida. Colección Psicología. Salamanca, AMARU, 2001
67. Taylor, S., Bogdan, R. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Piados Studio, Bs. As., 1986.
68. Taylor, Charles. *El multiculturalismo y La Política de Reconocimiento*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
69. Terry, J. *El sordomudo argentino, su instrucción y educación*. Memoria presentada en el Congreso Pedagógico Nacional de 1882. Buenos Aires, Biblioteca del Ministerio de Educación, 1882.

70. Torrelli, Ana. Ficha de cátedra Intervención Comunitaria e Institucional. Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, 1997.

71. Travi, Bibiana. “*Diseño, aplicación y evaluación de técnicas e instrumentos en la intervención profesional*” Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades / International Journal of Social Sciences & Humanities. SOCIOTAM . Vol. XVII, N° 002 Universidad Autónoma de Tamaulipas, Cdad. de Victoria, págs. 201-223. México, 2008.ISS (Versión escrita) 1450-3543. Red de Revistas Científicas de América Latina, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://redalyc.uamex.mx>

72. UNESCO. *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. París, Unesco, 1978.

73. Viader, María del Pilar Fernández. *La Comunicación de los Niños Sordos. Interacción Comunicativa Padres – Hijos*. Ed. Fundación Once y Confederación Nacional de Sordos. Barcelona, 1996.

# **INDICE**

Introducción .....	Pág. 2
Capitulo 1	
Los sordos: una cultura minoritaria.....	Pág. 8
Capitulo 2	
La Comunidad sorda: su condición ciudadana y el aprendizaje de la ciudadanía.....	Pág. 27
Capitulo 3	
La comunidad sorda en la Argentina.....	Pág. 43
Capítulo 4	
Las intervenciones del Trabajo Social y su aporte a la Comunidad sorda.	Pág. 97
Conclusiones.....	Pág. 147
Bibliografía.....	Pág. 152
Anexo .....	Pág. 161
Índice .....	Pág. 161