La situación del estudiantado sordo al ingresar al nivel medio en una escuela pública de Mendoza (Argentina)

Viviana Burad, 2024

Introducción

Esta investigación se llevó a cabo considerando que en Mendoza (Argentina) existen escasos estudios específicos que muestren las trayectorias y vivencias escolares del estudiantado sordo.

Por esto, el objetivo de este estudio realizado sobre los ciclos lectivos 2023 y 2024 consistió en presentar algunas experiencias sobre su educación con la intención de visibilizar sus problemáticas, desde su ingreso a una escuela pública de nivel secundario, para recordar sus vivencias en la infancia.

Sobre esta base, su descripción y su análisis, pusieron en evidencia cuestiones profundas, como la ausencia de la Lengua de Señas Argentina -LSA- en el entorno de las infancias sordas, en especial, aquellas prelocutivas provenientes de familias oyentes y las consecuencias que produjo esta situación.

El estudiantado sordo que formó parte de esta investigación, está conformado por personas jóvenes y adultas cuyas edades oscilaban entre dieciocho (18) y cincuenta y nueve (59) años, recién ingresados al nivel medio, en su mayoría, de escasos recursos económicos.

Las experiencias vividas en el aula permitieron advertir que se trataba de grupos de estudiantes con una lengua señada restringida, básica o elemental, sin alfabetización, sin haber aprendido a leer ni a escribir, cuya oralidad consistía, solamente, en la pronunciación de sonidos o de palabras aisladas.

Además, presentaban un elemento en común: han sido infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes.

En esta línea, la ausencia de la Lengua de Señas Argentina produjo un escaso desarrollo del lenguaje o bien lo lentificó (lenguaje entendido en tanto capacidad biológica innata). Esta situación generó un grave obstáculo para el crecimiento y el desarrollo natural que implicó la lentificación también de los aspectos cognitivo, emocional y social, soportes elementales de los contenidos escolares y cimientos fundamentales para el desarrollo de una vida accesible, autónoma y en plenitud.

Así, desde distintas contribuciones teóricas y desde la toma de conciencia de esta problemática, esperamos acercar algún aporte en beneficio del estudiantado sordo de hoy y de las generaciones futuras, que permita comprender la situación impulsando también la reflexión -junto a la sociedad, los agentes de la educación (incluidos los y las intérpretes de Lengua de Señas Argentina - Español que se desarrollan en este ámbito) y las Personas Sordas adultas señantes fluidas- en función de su diversidad, sus necesidades específicas, las prácticas educativas y las lenguas en cuestión, para pensar qué tipo de escuela y qué forma educativa necesitarían, en especial, las infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes.

Por último, este trabajo forma parte de una investigación de mayor alcance denominada “Desigualdades sociales, construcciones simbólicas e inclusión educativa en escuelas del Gran

Mendoza" (Facultad de Educación SIIP 2022/2024 UNCuyo 06/H015-T1). A su vez, esta es la continuación de la denominada "Desigualdades sociales y experiencias formativas de chicos y chicas en escuelas primarias del Gran Mendoza" (Facultad de Educación SIIP 2019/2021 UNCuyo) y esta es continuación de una anterior elaborada en el período 2017/2018 titulada "Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza" (Facultad de Educación SECTyP UNCuyo).

Estudiantes sordas y sordos: Algunas formas de transitar su educación

1. Perspectiva teórica

En primer lugar, para abordar la cuestión recurrimos a las investigaciones de Liliana Sinisi, María Pía Venturiello, Carolina Najmías, Alejandro Oviedo, Carlos Skliar, Carlos Manuel Sánchez García, José Luis Leal Espinoza, Cecilia Soledad Carrera y Bernard Mottez. En relación a este último autor, sus textos fueron reunidos y presentados por Andrea Benvenuto en 2020.

Dentro de este marco, María Pía Venturiello, Licenciada en Sociología doctorada en Ciencias Sociales, adhiere al modelo social en el sentido de que la discapacidad de las personas se construye socialmente materializándose en las prácticas y en las relaciones interpersonales, reproduciendo y generando obstáculos, también en el espacio escolar (Venturiello M.P., 2017).

No obstante, en relación a los paradigmas, entendemos nosotras que coexisten tres modelos hasta la actualidad en relación al colectivo sordo: el social, el clínico o médico o rehabilitador y el socioantropológico.

Por otro lado, Liliana Sinisi, Licenciada en Ciencias Antropológicas con orientación Sociocultural, refirió en uno de sus estudios que, si bien la categoría inclusión educativa se sostiene discursivamente, las prácticas escolares cotidianas transitan un camino diferente ocultando la exclusión de las infancias con discapacidad sin que ningún agente escolar se responsabilice ni por el proceso de enseñanza ni por el proceso de aprendizaje que pudiera estar fracasando (Sinisi, L, 2010).

Específicamente, en relación a la inclusión de las infancias sordas, contamos con una de las investigaciones de Carolina Najmías. La licenciada y profesora de Sociología y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales, estudió los procesos de elección de las instituciones escolares y las preferencias de las familias frente a las posibilidades de ingreso al nivel inicial y primer grado que brindan las instituciones educativas (Najmías, C., 2014).

Alejandro Oviedo, lingüista especialista en lengua de señas y cultura sorda, explica que el ser humano nace con la capacidad para adquirir la lengua que se encuentra a su alrededor, por ello las infancias van apropiándose de esa que está en su entorno y esto se produce gracias a que el lenguaje es una capacidad humana innata. Sobre esta base, desarrollan sus posibilidades lingüísticas las infancias sordas (Oviedo, A., 2003).

Por su parte, Carlos Skliar, licenciado en Fonoaudiología, docente, filósofo doctorado en Problemas de la Comunicación Humana, considera que las personas sordas no son individuos aislados cada uno con su deficiencia auditiva sino que desde el punto de vista de la mirada sorda adulta constituyen una comunidad y por esto deben ser entendidos grupalmente y no de modo

individual, ya que necesitan compartir una modalidad comunicativa y lingüística para que el proyecto educativo sea encausado didácticamente (Skliar, C., 2017).

A su vez, el médico pediatra Carlos Manuel Sánchez García, aborda el fenómeno de la privación lingüística en las infancias sordas, destacando la urgencia del acceso temprano a una lengua natural enfatizando la necesidad de garantizar la presencia de la lengua de señas desde la primera infancia, cuestión fundamental para el desarrollo comunicativo, cognitivo y social (Sánchez, C., 2022).

El filósofo francés doctorado en Sociología, Bernard, Mottez, se dedicó a mostrar, desde su experiencia y sus estudios, la identidad grupal de las personas sordas, su cultura, la lengua de señas y su movimiento colectivo por el reconocimiento social y político de su forma de comunicación. Para este investigador, la emancipación del colectivo sordo, surge de su lengua, entre otros aspectos, creando un proceso de subjetivación singular -de qué forma se construyen como sujetos y expresan esa subjetividad- frente a la negación social (Mottez, B., 1993).

Por último, José Luis Leal Espinoza y Cecilia Soledad Carrera, en función de la situación de vulnerabilidad de las personas en general, explican la complejidad de la cuestión que afecta diversos ámbitos de la vida cotidiana (educativo, económico, digital, médico, jurídico, entre otros). Tanto este filósofo e investigador especialista en Derecho Constitucional y Derechos Fundamentales como la abogada y docente mencionada, que analizan la problemática sobre la base de los derechos humanos, entienden que la persona en situación de vulnerabilidad necesita una protección especial por encontrarse en indefensión y en riesgo para hacer frente a amenazas y sus consecuencias. Esto es, según estos especialistas, la vulnerabilidad antropológica. Pero también existe la vulnerabilidad social, estructural o contextual dada por las condiciones de fragilidad en que las personas son colocadas por ciertos contextos o por la situación desfavorable en la que se encuentran (Leal Espinoza, J.L. y Carrera, C.S., 2022).

En segundo término, la educación del estudiantado sordo es un objetivo de las políticas educativas sobre la base de normativas jurídicas internacionales, nacionales y locales que se detallan a continuación.

A nivel internacional encontramos dos textos.

Por un lado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo de 2006 (incorporada al derecho argentino en 2008, con jerarquía constitucional desde el año 2014).

Por otra parte, en 2023, la Federación Mundial de Sordos redactó la Declaración sobre los derechos de los niños sordos estableciendo que toda la infancia sorda tiene derecho a la lengua de señas desde el nacimiento en tanto única forma completamente accesible y a ser protegidos de la privación lingüística. Lo contrario es considerado por esta organización, un acto de discriminación.

El nivel nacional es encabezado por nuestra Carta Magna (Artículo 14: derecho a enseñar y a aprender, derecho a la educación sujeto a las leyes que regulen su ejercicio). También existe la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, dos resoluciones específicas de aplicación al estudiantado sordo del Consejo Federal de Educación (N°155 de 2011 y N°311 de 2016), la Resolución 2.509/2017 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación que aprueba el

documento denominado Guía de orientación para la aplicación de la Resolución del Consejo Federal de Educación N°311 de 2016 Anexo I y la Resolución 471/2024, esta última referida a políticas de alfabetización con el objeto de garantizar que las y los estudiantes comprendan y produzcan textos.

En 2023, luego de décadas de varios proyectos fracasados, se aprobó la ley nacional registrada bajo el número 27.710 (con validez para toda la República) estableciendo que la Lengua de Señas Argentina -LSA- constituye un legado histórico inmaterial que hace a la identidad lingüística y a la herencia cultural de las personas sordas de nuestro país. También la normativa determina que esta es la lengua que garantiza la participación e inclusión plena de este colectivo humano reconociéndola en tanto lengua completamente accesible desde el punto de vista perceptual, ya que le permite transmitir deseos e intereses, informarse, defender sus derechos, incluso construir una identidad lingüística y cultural positiva facilitando su participación y su trascendencia plena en todos los aspectos de la vida social eliminando barreras comunicacionales y actitudinales para su desarrollo pleno. Así, coloca en cabeza del Poder Ejecutivo Nacional, la responsabilidad de fomentar e impulsar el acceso y el uso de esta lengua.

Si bien esta ley nada dice específicamente sobre la educación de las personas sordas, por su espíritu, podemos entender la importancia de la incorporación de la Lengua de Señas Argentina en los establecimientos educativos a los que asista el estudiantado sordo, en especial las infancias. Pero, en función de esto dicho, afirmamos con fuerza que esta lengua señada, visual, espacial y motora, dentro del ámbito escolar, no es una estrategia pedagógica, no es un método educativo: es un sistema lingüístico, una lengua natural que les permite a las infancias sordas, si la tienen en su entorno, apropiarse de esta, desarrollar el lenguaje en tanto capacidad biológica cerebral, activar los procesos cognitivos y el desarrollo integral.

Por otro lado, a nivel local, existen varios documentos jurídicos.

En Mendoza, se encuentra en vigencia, desde 2005, la Ley Número 7393, cuyo Decreto Reglamentario Número 2049, fue firmado recién en 2012 por el Poder Ejecutivo de la provincia. Ambos instrumentos reconocen la Lengua de Señas Argentina -LSA-, estableciendo pautas para la educación bilingüe de las infancias sordas, cuestión que no fue implementada aún, respetando el espíritu y la letra de estos textos jurídicos.

De hecho, esta ley reconoce puntualmente el derecho a utilizar la LSA como medio de expresión y comunicación válidos y a acceder a una educación bilingüe-bicultural (LSA-Lengua Española) en los establecimientos educativos para personas sordas mendocinas. A su vez, el decreto reglamentario detalla la organización de las escuelas para las infancias sordas en los siguientes aspectos: atención temprana (de 0 a 3 años); actualización de contenidos curriculares; jornada extendida; participación de los padres y las madres, implementación de la educación bilingüe considerando lengua primera a la LSA y la lengua española escrita en tanto segunda lengua; capacitación en LSA; incorporación de nuevas áreas curriculares a saber: Lengua de Señas Argentina, español escrito, historia de las comunidades de personas sordas; celebración de fechas significativas para este colectivo debiendo incorporarlas al calendario escolar. Incluso este decreto establece cómo deben ser denominadas las escuelas para las infancias sordas colocando la responsabilidad de llevar a cabo esta acción, en cabeza de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza dentro de la modalidad de Educación Especial: Escuela Bilingüe Bicultural de Sordos (Artículo 5 inciso d). Incluso el Anexo II de este decreto menciona

que las personas sordas con nivel secundario completo podrán trabajar como auxiliares de las y los docentes en el aula.

Además, en función de la inclusión educativa para estudiantes con cualquier discapacidad, encontramos las siguientes resoluciones elaboradas por la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza: N°3.399 (marco conceptual para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo provincial); N°3.400 (lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial); N°3.401 (confección del proyecto pedagógico para la inclusión de estudiantes con discapacidad con las directrices para asegurar su trayectoria educativa); N°3.402 (actualización de la normativa sobre la inclusión educativa de personas con discapacidad estableciendo el Proyecto Pedagógico para la Inclusión -PPI- y acuerdos interinstitucionales para garantizarla con informes de seguimiento de trayectorias educativas y articulación entre niveles). Todas estas normativas fueron dictadas en 2018 y ninguna menciona a las infancias sordas de modo específico. Posteriormente, en 2019, aparece una resolución específica relacionada con la función de los y las Intérpretes de Lengua de Señas Argentina – Español para ser implementada en los establecimientos educativos de todos los niveles dependientes de esa Dirección (Resolución N°3.777).

Como se podrá advertir, es amplia y variada la legislación sobre la educación del estudiantado sordo rigiendo el principio de inclusión, aunque aún existe la educación especial que continúa siendo una de las modalidades del sistema educativo nacional (aunque casi desmantelada).

Por último, dentro de este marco teórico y a partir de los resultados de nuestras investigaciones anteriores, nos preguntamos cuáles son las experiencias y problemáticas que surgen en relación a su educación, analizadas desde el ingreso al nivel secundario en una escuela pública de Mendoza, Argentina.

2. Metodología

La metodología utilizada para esta investigación es cualitativa en cuanto al estudio de situaciones vividas en el contexto escolar durante la infancia de sus protagonistas sordos (ahora jóvenes y adultos cuyas edades oscilan entre 18 y 59 años), describiendo y analizando sus problemáticas desde la llegada a un centro educativo secundario público de la Ciudad de Mendoza (Argentina). También incorporamos la autoetnografía, centrada en el análisis de la vivencia de quien investiga a fin de comprender la experiencia cultural en tanto estrategia crítica en el marco de relaciones sociales desiguales dejando fluir así una forma de investigación social (Ellis, C., Adams, T., Bochner, A., 2015).

2.1. Técnicas

Las técnicas utilizadas son la observación directa en el aula, conversaciones grupales e individuales con estudiantes, fichas para ser completadas de modo escrito, comunicaciones vía WhatsApp con algunas madres.

2.1.1. Observación directa en el aula, conversaciones grupales e individuales con estudiantes

Dentro del marco del ingreso al nivel medio, se realiza observación directa en el aula, conversaciones grupales e individuales con estudiantes del Ciclo Lectivo 2023 (una estudiante

sorda, un estudiante sordo y dos estudiantes oyentes con asistencia psiquiátrica farmacológica e internados en una institución) y con estudiantes del Ciclo Lectivo 2024 (dos alumnos sordos y una estudiante oyente con autismo). En este estudio, si bien se menciona a todo el estudiantado, solo analizaremos la situación de los y las estudiantes sordos y sordas.

Durante el período de diagnóstico inicial, las primeras conversaciones grupales e individuales en Lengua de Señas Argentina o en la lengua que prefirieran contienen las siguientes preguntas simples: ¿Cómo se llama la escuela primaria a la que fuiste?; ¿Es una escuela solo para niñas sordas y niños sordos o una escuela donde van niños y niñas oyentes también?; ¿Cómo te sentías en esa escuela? Dentro de este marco, pueden expresar todo lo que deseen libremente sobre su historia personal.

2.1.2. Fichas

Por otra parte, se elaboraron fichas para ser completadas por escrito al momento de su ingreso a la escuela. Estas forman parte de la evaluación diagnóstica inicial realizada al estudiantado recién ingresados a la institución escolar.

Al iniciar los ciclos lectivos 2023 y 2024, estas fichas fueron distribuidas habiendo sido organizadas y escritas de modo simple y accesible cuyo título subrayado reza: “Escribir tus datos personales”. Allí se consignó en letra mayúscula de imprenta y con espacios entre líneas de tamaño 2, los siguientes aspectos para que fueran respondidos por cada una y cada uno de forma individual y escrita: “Tu nombre: … Tu apellido: … Tu edad: … Nombre de tu escuela primaria: … Nombre de tu mamá: … Nombre de tu papá: … ¿Cuántos hermanos tenés vos?: … Tu número de documento: … Dirección de tu casa: … Tu número de celular: …”.

2.1.3. Conversaciones vía WhatsApp con algunas madres

Las comunicaciones con sus madres durante el Ciclo Lectivo 2023 no se realizaron a raíz de la edad de los estudiantes (DI -29 años-, JdM -28 años-, PCH -47 años-, FG-21 años- y NG -59 años).

Durante el ciclo 2024, sí pudo lograrse con la madre de una estudiante oyente con autismo (AA -19 años-) y con las madres de los estudiantes sordos AM (19 años) y NS (18 años); en cuanto al estudiante con una leve pérdida auditiva (DI -30 años-), no pudo materializarse ninguna comunicación con su familia a raíz de su negación alegando que contaba con treinta años (en el mes de abril de 2024 dejó de asistir).

3. La institución escolar elegida

La institución escolar elegida para esta investigación, es un centro de educación de nivel secundario estatal -por sus siglas CENS- de la Ciudad de Mendoza. En esta se encuentran incluidos e incluidas estudiantes sordas y sordos desde 2007 en aulas organizadas para ellas y ellos con intérpretes de Lengua de Señas Argentina - Español.

Por otro lado, si bien los CENS fueron creados para alumnos mayores de 18 años, por la excepcionalidad de la situación, en algunas oportunidades, han sido recibidos algunas y algunos estudiantes sordas y sordos con edades inferiores a la mencionada.

En esta escuela converge el trabajo de la dirección, la secretaría, el equipo interdisciplinario del servicio de orientación escolar, profesores (uno de ellos es sordo egresado de esta misma institución), cuatro intérpretes de Lengua de Señas Argentina - Español, preceptoras y celadores.

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

También este mismo año se creó en esta escuela un curso anterior al primer ciclo, cuya duración es de un año lectivo, denominado hasta 2018, Nivelación. No figura en el diseño curricular de la Dirección de Educación para Jóvenes y Adultos -por sus siglas DEPJA- de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza.

Por esta razón, se empezó a tramitar su incorporación formal bajo la denominación Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -por sus siglas MIDCP-, aunque hasta el momento, no existe decisión oficial al respecto. El objetivo de este curso previo consiste en reforzar y/o aumentar los conocimientos de estudiantes sordas y sordos recién ingresados a la escuela.

Recientemente este módulo fue incorporado al sistema de Gestión Educativa Mendoza -por sus siglas GEM- que es el medio oficial de carga de asistencias y calificaciones. Sin embargo, no figuran todas las asignaturas. Precisamente las dos que presentan contenidos específicos relacionados con la comunidad sorda -Lengua de Señas y Comunidad Sorda, cuyos contenidos son abordados por mí y por el coeducador sordo de modo directo en Lengua de Señas Argentina- no figuran en este sistema. A raíz de esto, los registros mencionados se realizan de forma tradicional, en planillas de calificación soporte papel.

Dentro de este contexto escolar, en los cuatro niveles, las y los estudiantes pueden acceder a servicios de interpretación, ya que los educadores se expresan en español hablado y escrito, salvo dos (como se dijo en el párrafo anterior) que desarrollamos las clases en Lengua de Señas Argentina (quien escribe y el coeducador sordo -figura denominada también referente sociolingüístico sordo, modelo sociolingüístico sordo o referente sordo-).

La estudiante sorda y los estudiantes sordos de esta investigación, pertenecen a este módulo introductorio.

La presencia del adulto sordo, mencionado arriba, es fundamental ya que, precisamente, es un referente lingüístico, incluso cultural, un modelo de identidad sorda necesario, a raíz de la situación en la que ingresan algunas y algunos estudiantes sordas y sordos. Pero no solo esto, esta figura constituye una forma de acceso comunicativo, garantizando precisamente, el desarrollo social y lingüístico progresivo de las y los estudiantes.

Incluso, la incorporación de esta figura cumple con lo previsto por el Artículo 16 inciso f) de la Ley Provincial 7.393 (de 2005) y su Decreto Reglamentario en el sentido de habilitar y capacitar al personal sordo que con función docente dicte los contenidos curriculares en LSA.

Además de lo dicho, esta presencia también puede comprenderse en tanto medida de apoyo, en palabras de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

(de 2006), ya que esta figura se refiere tanto a tecnologías como a personas cuyo objeto es facilitar actividades académicas para su mejor comprensión y complementar los ajustes razonables. Por esto, también considero que las y los intérpretes de Lengua de Señas Argentina – Español forman parte de esta medida de apoyo, en el aula en términos particulares y en la escuela de modo general.

Por otro lado, los llamados ajustes razonables que se realizan, constituyen adaptaciones, modificaciones que favorecen las condiciones particulares de las y los estudiantes en tanto medida específica de acción positiva. Vale decir que estos se realizan a petición expresa de las y los estudiantes y su implementación debe ser inmediata, siempre que sean razonables.

Además, en esta misma línea de pensamiento, el principio de accesibilidad, que es de carácter general, consiste en realizar el entorno universalmente utilizable y es, para la Convención, una obligación gradual y progresiva. En nuestro caso, la accesibilidad tiene que ver, principalmente, con la comunicación. Sin embargo, si la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza, hubiera accedido a la instalación de timbres con luz (sea para marcar los recreos, la salida, posibles movimientos telúricos o incendios, por ejemplo) se hubiera generado un elemento de accesibilidad universal. Vale decir que esto fue solicitado durante todos los años lectivos desde 2007 sin haber obtenido ninguna respuesta oficial.

Además de lo dicho, en términos generales podríamos entender que tanto la figura del referente sordo como la del intérprete de Lengua de Señas Argentina – Español, garantizan la accesibilidad y a su vez complementan los ajustes razonables.

Estos tres aspectos de la Convención (accesibilidad, ajustes razonables y medidas de apoyo) parecen funcionar de manera articulada como un micro sistema, de modo que no se entiende uno sin los otros, ya que fueron creados por el instrumento internacional con el objetivo de eliminar obstáculos (barreras) que impidan o limiten (en función de este estudio) el derecho a enseñar y a aprender y el derecho a la comunicación. Por ende, estas tres medidas garantizarían también el derecho a la comprensión de los contenidos.

Por otro lado, las asignaturas que cursan en el Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP- son las siguientes: Matemática, Lengua (española), Estrategias de aprendizaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua de Señas y Comunidad Sorda (a mi cargo y del coeducador sordo mencionado más arriba). Además, existe un curso de Lengua de Señas Argentina dictado por el último mencionado una vez por semana.

Las y los docentes de estas asignaturas realizamos evaluaciones diagnósticas iniciales durante el primer mes del ciclo lectivo. Según sea el resultado de estas, pueden suceder dos circunstancias: a) que algunos y algunas estudiantes aprueben las evaluaciones y sean promovidos a primer año; b) que otros y otras estudiantes las desaprueben. En este segundo caso, no son excluidos ni excluidas de la escuela, sino que cursan ese Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP-, como se dijo más arriba, para reforzar y/o aumentar sus conocimientos en las asignaturas mencionadas, aprender Lengua de Señas Argentina y temáticas específicas vinculadas a la Comunidad Sorda.

En síntesis, en este Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP- permanecen las y los estudiantes sordas y sordos cuyos conocimientos suelen ser inferiores a los elementales.

Dentro de este módulo, esta investigación la realizo desde mi rol docente (y desde 2007) en la asignatura creada por mí, denominada Lengua de Señas y Comunidad Sorda, cuyos contenidos están relacionados con las Ciencias Sociales del colectivo sordo.

4. Resultados:

En los ciclos lectivos 2023 y 2024, en el Módulo Introductorio al Diseño Escolar -por sus siglas MIDCP- del centro de educación de nivel secundario estatal para jóvenes y adultos -CENS- compartimos el aula con estudiantes oyentes, de manera excepcional, ya que desde 2007 no había ocurrido este hecho. Si bien van a ser mencionados en este estudio, el análisis se realizará exclusivamente en función de la estudiante sorda y los estudiantes sordos designados de la siguiente manera: DI (29 años), NG (59 años), FG (21 años), AM (19 años) y NS (18 años).

4.1. El ciclo lectivo 2023

Durante 2023, ingresaron al Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP- del centro de educación de nivel secundario estatal para jóvenes y adultos -CENS-, cinco estudiantes que identificaremos de la siguiente manera: JdM (28 años), PCH (47 años), DI (29 años), NG (59 años) y FG (21 años).

Los dos primeros mencionados son oyentes; para esta fecha estaban alojados en un hogar donde se los medicaba psiquiátricamente. JdM (28 años) era tratado por esquizofrenia. PCH (47 años) recibía tratamiento médico relacionado con la ingesta de estupefacientes durante muchos años al punto de comprometer su tabique nasal; de hecho, durante este año, fue operado para su reconstrucción. Si bien ninguno de los dos sabía lengua de señas ni cuestiones relacionadas con las personas sordas, sus análisis, comentarios e intervenciones sobre las problemáticas de este grupo humano fueron muy acertados. La cantidad de medicación psiquiátrica que se les suministraba era abundante y se hacía evidente en el color de la piel, en la forma de mirar, de caminar y de expresarse. Este ciclo 2023, fue la primera vez que compartíamos el aula con estudiantes oyentes y en esta situación.

Por otro lado, DI (29 años) presentaba una hipoacusia leve con algunas dificultades cognitivas que no afectaban su comunicación en español hablado, salvo por un sutil tartamudeo, de modo que podría decirse que es casi oyente; escribía y leía de manera básica; transitó su escolarización primaria en una escuela estatal para niños sordos y su familia es oyente.

NG (59 años) y FG (21 años) son estudiantes sordos.

4.1.2. Quiénes permanecieron en el Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP-

De este grupo, ningún estudiante fue promovido a primer año a raíz de los resultados de las evaluaciones diagnósticas iniciales realizadas por las y los docentes de todas las asignaturas del MIDCP y las entrevistas personales que realiza el Servicio de Orientación Educativo -SOE-. Por esto, JdM (28 años), PCH (47 años), DI (29 años), NG (59 años) y FG (21 años) permanecieron en el Módulo Introductorio. En septiembre, DI dejó de asistir.

4.1.3. Qué surgió de las observaciones directas en clase, las conversaciones en el aula y las videograbaciones

De las observaciones directas en el aula, las conversaciones llevadas a cabo de modo grupal y personal, las videograbaciones, en relación a la estudiante sorda (NG, 59 años) y el estudiante sordo (FG, 21 años) surgió lo siguiente:

Al ingresar a la institución, la lengua de señas de NG (59 años) era básica producida juntamente con la oralidad que consistía tan solo en pronunciar algunas palabras sonoras aisladas; sentía cierta vergüenza, a raíz de su edad, frente a su dificultad para memorizar contenidos; tuvo un hermano sordo que falleció cuando era niño y esto se vislumbra como un gran dolor, un trauma nunca superado; el resto de su familia es oyente; cuando era niña, su situación económica no era favorable y nadie en su hogar sabía comunicarse en Lengua de Señas Argentina. En una oportunidad relató que su madre y su padre se dieron cuenta que era sorda, por su tono de voz, recién cuando tenía dos años; recordó que a los diez años no conocía la lengua de señas; asistía a sesiones fonoaudiológicas y ejercitaba la oralidad; expresó también que hasta los doce años concurrió a una escuela oralista privada; cuando se produce el fallecimiento de su hermano sordo de ocho años, dejó de asistir a esa institución; a partir de allí cursó en una escuela para niños oyentes hasta los catorce años; a los quince años, una persona sorda adulta la invitó a conocer la Asociación de Sordos de Mendoza Pedro Ángel Villegas; allí fue incorporando -de manera básica- la lengua de señas gracias a sus amigos sordos; cuando en clase se abordó la temática de la Declaración de los derechos de los niños sordos dictada por la Federación Mundial de Sordos en 2023, se dio cuenta que cuando era niña había padecido privación lingüística. Todo lo expresado durante el primer mes de clases, lo produjo combinando señas básicas con estructuras elementales y palabras habladas aisladas.

FG (21 años), contó que sus padres estaban separados; tiene una hermana sorda y un primo hipoacúsico; el resto de su familia es oyente; cuando ingresó a la escuela secundaria, su lengua de señas era básica, desprolija, difícil de comprender, no había claridad en sus señas ni en las estructuras lingüísticas ni en el contenido de lo que intentaba decir; su situación económica no era favorable y su familia no conocía la Lengua de Señas Argentina; FG (igual que su compañera NG), cuando en clase se abordó la temática de la Declaración de los derechos de los niños sordos, tomó conciencia de que cuando era niño había padecido privación lingüística.

A principio de año, FG contó también que el entendimiento con su familia era imposible porque todos hablaban, salvo con su hermana sorda; recordó también que asistir a la Asociación de Sordos de Mendoza Pedro Ángel Villegas, fue significativo para él ya que allí comenzó a internalizar señas dado que concurría a un instituto oralista; incluso comentó que se sentía sordo, ciego y mudo con su familia, poniendo de manifiesto una situación muy difícil y prolongada en el tiempo; incluso explicó que cuando murió su padre e intentaron explicarle esta circunstancia, no entendió lo que había ocurrido ni qué era la muerte; recordó también que su padre era muy severo con él y por esto, le tenía temor. En esta oportunidad, lo expresado oralmente no fue compresible en su totalidad; su producción lingüística, con las manos, no era clara.

Dentro de este contexto de conversación dentro del aula, al comenzar el ciclo lectivo se les preguntó a NG y a FG, por qué eran sordos, cuestión que no pudieron explicar (no sabían la razón).

Por otro lado, para ambos, la lectura y la escritura eran cuestiones académicas de muy difícil comprensión y producción.

4.2. El ciclo lectivo 2024

En el ciclo lectivo 2024 recibimos a AA (19 años), una estudiante oyente con autismo y a otro estudiante (que había transitado y abandonado el ciclo 2023) que tiene una leve pérdida auditiva que llamamos DI (30 años).

Este ciclo lectivo también se conformó con dos estudiantes sordos: AM (19 años) y NS (18 años) y logramos comunicaciones con las madres de ambos.

4.2.1. Quiénes fueron promovidos a primer año

Tanto AA (19 años), AM (19 años) como NS (18 años) permanecieron en el Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP-. De este grupo ningún estudiante fue promovido a primer año a raíz de los resultados de las evaluaciones diagnósticas iniciales realizadas por las y los docentes de todas las asignaturas y las entrevistas personales que realiza el Servicio de Orientación Educativo -SOE-.

4.2.2. Quién abandonó sus estudios

DI (30 años) volvió a ingresar al MIDCP, aunque permaneció solo dos meses y abandonó por segunda vez sus estudios en abril de 2024; no pudo materializarse ninguna comunicación con sus progenitores a raíz de su negación, alegando que contaba con treinta años (lo mismo que había expresado el año anterior); sabía leer y escribir de manera básica.

4.2.3. Quiénes permanecieron en el Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP- y qué surgió de las observaciones directas en clase, las conversaciones en el aula, las videograbaciones y las conversaciones con sus madres

La actividad académica en el MIDCP durante el ciclo lectivo 2025, se realizó solamente con tres estudiantes: AA (19 años), estudiante oyente con autismo y dos estudiantes sordos: AM (19 años) y NS (18 años).

Al comenzar el ciclo se les preguntó a AM (19 años) y a NS (18 años) por qué eran sordos, cuestión que no pudieron explicar.

A raíz de esto se organizó una actividad que consistía en que ellos le preguntaran a sus madres y padres cuál era el motivo de su sordera. En oportunidad de poner en debate en el aula el resultado de esta actividad, tampoco lograron explicar esta situación; por esto entendemos que pudo haber ocurrido dos cuestiones: 1) que les relataron esta parte de su historia y no la comprendieron; 2) que les relataron esta parte de su historia, la comprendieron, pero no tenían forma de expresarla claramente, ni de forma hablada ni de manera señada.

Como consecuencia de esto, se organizaron comunicaciones con la madre de AM (19 años) y con la madre de NS (18 años). También existieron comunicaciones con la madre de AA (19 años), nuestra estudiante oyente con autismo.

La madre de AA relató la situación de autismo de su hija. No obstante, su comprensión sobre los contenidos escolares, su lectura y su escritura eran buenas; la complejidad resultaba de su interacción con el otro; AA eligió sentarse al final del aula, sola, para evitar la relación diaria con sus compañeros; no se acercaba a la docente sino al revés; se hacía evidente su incomodidad frente a la cercanía; sin embargo, era muy respetuosa. Según los dichos de su madre, cuando

nació no se hablaba de autismo; recordó que cuando era bebé, no giraba la cabeza del lado derecho y que cuando empezó a caminar se chocaba con las cosas; a los dos años le diagnosticaron epilepsia no convulsiva, pero en realidad era autismo: - " … *Quedaba como tildada; no hacía contacto visual y lloraba sin parar* …". También su madre explicó que tiene un desorden sensorial y dislexia y aunque en su Certificado Único de Discapacidad -por sus siglas CUD- figura deficiencia mental leve, tiene autismo; se desorientaba espacialmente cuando era niña, explicó su madre y no le gusta el contacto físico, sin embargo, dijo su progenitora: - " … *está atenta a todo*".

Por otro lado, el estudiante que llamamos AM (19 años) tenía una comunicación muy básica y elemental con las manos y le resultaba altamente difícil la comprensión de los contenidos de la asignatura Lengua de Señas y Comunidad Sorda (dictada por mí junto al coeducador sordo) en especial, durante el primer semestre. Sin embargo, en el segundo semestre, cuando se le explicaba la temática, de modo personalizado, es decir, poco contenido durante mucho tiempo exclusivamente a él, su comprensión mejoraba un poco. Si bien, cuando AM ingresó a la escuela secundaria, no supo decir el nombre de su escuela primaria, de la lectura de su legajo surgía que concluyó esa parte de su trayectoria escolar, en una escuela de modalidad de educación especial primaria de Godoy Cruz que recibe estudiantes con cualquier discapacidad. AM no sabía leer ni comprendía ni producía autónomamente la escritura. Sin embargo, se destacaba por sus dibujos.

De las comunicaciones con su madre surge que AM es el tercer hijo; su embarazo llegó a término y se realizó por cesárea. Recordó que a los cinco meses empezaron a notar algo raro y por esto le hicieron estudios neurológicos, visuales y auditivos. No se sentaba, razón por la que recibió también estimulación motriz. A los dos años caminó y a los 10 lo operaron de la vista porque padecía estrabismo horizontal. De hecho, en el aula se notaba su problema visual y por esto le ofrecimos sentarse adelante, en la primera línea, frente al pizarrón. Cuenta su madre que a los ocho meses le dijeron que padecía inmadurez auditiva y al realizarle una tomografía se detectó una malformación. De hecho, tenía una pérdida auditiva profunda. Neurológicamente había dificultades y según los dichos de su madre, no se evidenciaba en los estudios médicos. Recordó también que desestimaron el implante, pero no los audífonos. Hasta los 15 años fue a un instituto oralista privado laico y posteriormente, según su madre, se agregó la lengua de señas. Recientemente, a sus diecinueve años, empezó un curso de Lengua de Señas Argentina en la Asociación de Sordos de Mendoza Pedro Ángel Villegas. Según los dichos de su madre, todo le cuesta mucho más, atribuyendo esta dificultad al hecho de no estar alfabetizado.

De las experiencias vividas en el aula, podemos afirmar que el habla de AM no es comprensible y tampoco sus señas.

Durante el segundo semestre, mediante comunicaciones vía WhatsApp con su madre, se le solicitó acompañar a su hijo a realizar algunas actividades específicas en su casa.

Vale aclarar que los contenidos desarrollados en las clases, para las y los estudiantes, son escritos por mí, con adaptaciones, para simplificarlos, de lo que surgen textos de fácil lectura. Este tipo de ajustes lo realizo desde 2007 para todos y todas los y las estudiantes sordos y sordas.

Aún con estos ajustes, estos textos fáciles de leer, no eran comprendidos por AM, salvo que, de modo personal, estuvieran mediados por mí. A pesar de su buena predisposición, no

comprendía los contenidos de la asignatura que eran desarrollados en Lengua de Señas Argentina.

Por otro lado, del legajo escolar del estudiante llamado NS (18 años) supimos que provenía de un Centro de Educación Básica de Jóvenes y Adultos de nivel primario -por sus siglas CEBJA-.

Según su libreta de calificaciones, había aprobado todas las asignaturas, durante el segundo ciclo básico. Sin embargo, no sabía leer ni escribir. En este mismo legajo observamos que el diagnóstico era disfasia, afasia, hipoacusia neurosensorial bilateral.

De las comunicaciones vía WhatsApp con la madre de NS, se supo que a las 20 semanas estaba ya ubicado para salir, aunque nació con 27 semanas por parto natural; sin embargo, lo trasladaron a Neonatología del Hospital Notti (un centro pediátrico especializado en la atención de niñas, niños y adolescentes ubicado en Mendoza) y allí, le colocaron oxígeno: - " … *le perforaron el pulmón y le generaron un coágulo en la cabeza*. *Es operado de la vista también …* " explicó su madre. - … *Tuvo una hernia inguinal y dos biopsias hepáticas por la intoxicación con un medicamento que activa la bilirrubina y por esto quedó afectada su audición*. *Su diagnóstico es hipoacusia bilateral irreversible …* ". Según su madre, NS es bilingüe agregando que - " … *sordo es el niño que nace sordo … Lo de NS fue provocado por una medicación*". Ella entendía de este modo, que su hijo no es sordo. También refirió que recién a los dos años y medio notó que no escuchaba porque (vuelve a decir) NS - " … *nació oyente*". A los tres años le colocaron audífonos y asistió a sesiones fonoaudiológicas y también recibió apoyo de una psicopedagoga. Así fue que ingresó a una escuela pública para niñas y niños sordos del Departamento de San Martín. Según refiere su madre, aquí aprendía con señas y con oralización.

Por la cotidianeidad en el aula y las interacciones habituales, podríamos decir que su habla no es comprensible y algunas de sus señas y estructuras lingüísticas tampoco.

Posteriormente, se le solicitó a la madre de NS que acompañara a su hijo en las tareas que debía realizar en su casa.

Si bien la comprensión de los contenidos era medianamente buena durante el primer semestre, esto disminuyó durante el segundo. Tal vez se haya producido esta situación porque para este tiempo, la convivencia con su madre fue muy difícil, con episodios agresivos, cuestión que, a mi entender, lo desorganizaba emocionalmente.

Las respuestas de la madre de AM (19 años) y de la madre de NS (18 años) solicitando el acompañamiento para realizar las tareas en casa, fueron favorables.

Además de todo lo dicho, tanto en la situación de NS como en la de AM, observamos marcadas dificultades comunicativas intrafamiliares: sus familiares oyentes no se comunicaban en lengua de señas porque la desconocían.

4.3. Análisis de las situaciones encontradas en los ciclos lectivos 2023 y 2024

- <u>Las escuelas inclusivas, las escuelas especiales y los institutos oralistas</u>

De lo conocido durante los ciclos lectivos 2023 y 2024 se observa que la estudiante sorda y los estudiantes sordos transitaron su escolarización, cuando eran pequeños, en escuelas públicas

inclusivas, en escuelas públicas especiales y en un instituto privado oralista laico, sin resultados académicos favorables.

En relación a las instituciones educativas, Argentina cuenta con escuelas públicas inclusivas y escuelas privadas inclusivas (estas últimas laicas y confesionales); también continúan en funcionamiento las escuelas especiales públicas y los institutos especiales privados oralistas (confesionales y laicos).

En función de estos institutos privados con un modelo comunicativo oralista, decimos con Najmías que sus madres y padres los eligen porque la oralidad es el criterio fundamental de selección (Najmías C., 2014).

Desde esta mirada oralista, el ser sordo, es tan solo un problema de salud a curar o paliar con prótesis auditivas y prácticas para lograr la comprensión y producción de la lengua hablada, de la lectura labial y de la percepción de los sonidos -precisamente lo que por naturaleza no pueden-. Así continúa apareciendo no solo la idea de la construcción social de la normalidad como parámetro a seguir sino también la medicalización de la educación o la educación medicalizada proporcionada por estas instituciones educativas oralistas privadas (laicas y confesionales).

Dicho de otro modo, el modelo clínico, continúa vigente, aunque coexistiendo con el paradigma social y el modelo socioantropológico.

Además, coincidimos con María Pía Venturiello en el sentido de que los significantes y significados enfermedad-educación/educación-enfermedad están enlazados por la mirada biomedicalizadora (Venturiello M.P., 2017). Esto implica una forma de gobernanza sobre las personas (sordas en nuestro caso) a través de la construcción y la expansión de discursos sobre la salud y la enfermedad, en tanto proceso en el que las ciencias médicas y las tecnologías que se utilizan, se extienden a distintos aspectos, más allá de la enfermedad, influyendo no solo en la gestión del cuerpo sino en la vida misma. Este concepto, ligado al pensamiento de Michel Foucault, observa el proceso en el que la medicina se extiende más allá de su ámbito tradicional para abarcar y regular aspectos cotidianos, transformando cuestiones sociales en problemas médicos.

Dicho de otro modo, aquello que se considera natural (como la utilización de la lengua de señas por las infancias sordas) queda relegado observando solamente la sordera en tanto oídos que no escuchan y bocas que no hablan (sin comprender que pueden comunicarse con las manos y el cuerpo de manera natural). Así, la situación es entendida en tanto cuestión susceptible de ser tratada médicamente gestionando la enfermedad, pero también la salud y la vida en sí misma. Esta perspectiva implica la expansión del poder y del conocimiento de la medicina, la influencia del discurso biomedicalizador y sus técnicas, en relación a la forma en que se perciben y gestionan las conductas de las personas sordas y sus cuerpos.

Esto trae aparejado el desvanecimiento de la lengua de señas con el objetivo de lograr el habla sonora, la lectura labial y el uso de dispositivos auditivos, siendo que esta forma de comunicación (que necesita ser la primera lengua) permite el desarrollo natural para una vida plena.

De hecho, NG (59 años) explicó que cuando tenía diez años no solo no conocía la lengua de señas, sino que asistía a terapia fonoaudiológica para ejercitar la oralidad asistiendo hasta los doce años a un instituto privado oralista laico.

FG (21 años) también refirió que concurrió al mismo instituto.

A su vez, la madre de AM (19 años) explicó que su hijo, hasta los quince años, también asistió a ese mismo instituto oralista.

Por otra parte, la madre de NS (18 años) refirió que, a los tres años, le colocaron audífonos y asistió a sesiones fonoaudiológicas.

Al respecto, decimos entonces con Carolina Najmías que las familias oyentes de las infancias sordas padecen también las desventajas derivadas de la falta de accesibilidad comunicativa, aun habiendo elegido ellas mismas la institución escolar oralista (Najmías C., 2014).

A pesar del instituto oralista privado laico, los dispositivos auditivos y las sesiones fonoaudiológicas, ni NG (59 años), ni FG (21 años), ni AM (19 años) ni NS (18 años) hablaban con claridad, sino que emitían palabras sonoras aisladas pronunciadas con dificultad acompañadas por señas que tampoco era producidas con claridad.

Además, se observa un grave problema comunicativo entre la familia oyente y la infancia sorda precisamente porque en el hogar no está presente la lengua de señas por mandato médico: si utiliza esta lengua no aprenderá a hablar.

Para ejemplificar lo dicho, la madre de AM (19 años) y la madre de NS (18 años) no se comunican en esa lengua con sus hijos.

Al respecto, FG (21 años) comentó que se sentía sordo, ciego y mudo con su familia y que fue muy difícil este contexto familiar. Incluso explicó que cuando era niño, su padre murió y si bien intentaron explicarle esta circunstancia, no entendió que era la muerte.

También NG (59 años) explicó que sus familiares oyentes no conocían la lengua señada salvo su hermano sordo fallecido cuando niño.

Aquí se observa claramente, el tremendo vacío comunicativo que padecieron estas infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes.

Entonces, juntamente con Najmías, podemos decir que la representación social de la familia es que la institución privada oralista colabora con la rehabilitación y con la incorporación al mundo oyente. Sin embargo, esto sucede realmente, en muy pocas situaciones, ya que ninguno de los estudiantes mencionados en este estudio, han sido rehabilitados y tampoco fueron incorporándose a la sociedad oyente.

Claro que, al elegir el establecimiento educativo, las recomendaciones de especialistas de la ciencia médica se transforman en mandatos vinculantes para las familias oyentes apareciendo claramente esa mirada biomedicalizadora mencionada más arriba.

Incluso, se sabe que las infancias sordas de bajos recurso y de clase media, tienen reducidas o limitadas sus oportunidades de matriculación. En este sentido, la diversidad se convierte en desigualdad porque continúa siendo la sociedad oyente mayoritaria quien establece cuáles son

las oportunidades para cada uno y cada una, según sus características y las evaluaciones que realiza.

Por otro lado, vale decir que la escuela inclusiva (un niño sordo o una niña sorda en el aula de estudiantes oyentes) tampoco parece ser la solución para toda la infancia sorda, como se verá más adelante, precisamente porque las personas sordas funcionan de modo grupal, entre iguales, ya que las cohesiona, con fuerza, la lengua señada. De hecho, NG (59 años) relató que parte de su trayectoria educativa la transitó en una escuela inclusiva; sin embargo, se observaron graves dificultades para leer y escribir.

Aquí aparece el modelo social que entiende la discapacidad no como una característica individual, sino como el resultado de las barreras sociales, culturales y ambientales que impiden la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad. Por esto, este paradigma se centra en eliminar esos obstáculos para lograr la inclusión social y la igualdad de oportunidades sosteniendo la educación inclusiva mediante la que la institución educativa debe adaptarse realizando los ajustes necesarios, las medidas de apoyo y la accesibilidad según la necesidad de cada estudiante con discapacidad.

Este paradigma tal vez tenga resultados positivos para las infancias oyentes con alguna o cualquier diversidad orgánica. Sin embargo, no parece ser lo adecuado para las infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes que necesitan desarrollarse humanamente de modo grupal con sus iguales, con base en la lengua de señas en tanto lengua primera. Dicho de otro modo, la infancia sorda incluida en el aula de oyentes continúa sufriendo su necesidad de comunicación plena de la misma forma que sufre, por la misma razón, en el seno familiar.

Así, parece estar siempre latente, esperando hacer su ingreso, el modelo sociolingüístico o socioantropológico que considera al grupo sordo en tanto comunidad lingüística y cultural minoritaria y por lo tanto diversa, que necesita ser entendida en su funcionamiento colectivo para su desarrollo pleno. Aquí se observa, a mi entender, la necesidad de la escuela bilingüe para las infancias sordas (en especial las prelocutivas provenientes de familias oyentes) en donde la lengua primera y la lengua de la enseñanza sea la de modalidad señada con la presencia de educadores sordos y sordas.

- El ingreso al nivel medio

Así las cosas, en función de lo observado en el aula, la estudiante sorda y los estudiantes sordos de este estudio que asistieron al instituto privado oralista laico, al ingresar al nivel medio, a la escuela secundaria de esta investigación, pusieron de manifiesto que su oralidad no solo no es comprensible, sino que consiste en emitir palabras sonoras aisladas acompañadas por señas producidas con poca claridad, medianamente entendida aún para quienes estamos familiarizados con el tono de voz y la manera de pronunciar de las personas sordas.

A esto se agrega la presencia de una lengua señada básica o reducida, oscura y poco comprensible.

Dicho de otro modo, en función de este análisis, para estas infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes, hubo ausencia de una lengua adquirida de modo natural y pleno. De esta manera ingresaron al nivel secundario: sin su lengua natural que les hubiera permitido comprender, construir y apropiarse de los contenidos de la asignatura escolar.

Además, NG (59 años), FG (21 años), AM (19 años) y NS (18 años), llegaron a la escuela secundaria sin saber leer ni escribir.

Esto se va vislumbrando en las conversaciones grupales e individuales con la y los estudiantes, en las observaciones permanentes en el aula, en las videograbaciones, en la forma de copiar desde el pizarrón a la carpeta, signos escritos incomprensibles para ella y ellos.

De las conversaciones con NG (59 años) pudimos observar que, al ingresar a la institución secundaria, no solo su lengua señada era básica, sino que manifestó sentir vergüenza, a raíz de su edad, frente a su dificultad para memorizar contenidos. Esto es recurrente y evidente en los otros estudiantes que son parte de esta investigación y aparece también en los resultados de las investigaciones anteriores.

También en otra oportunidad NG mencionó que cuando tenía diez años no solo no conocía la lengua de señas, sino que asistía a terapia fonoaudiológica para ejercitar la oralidad. Luego, a los quince años, una persona sorda adulta la invitó a conocer la Asociación de Sordos de Mendoza Pedro Ángel Villegas y allí fue incorporando la lengua señada gracias a sus amigas sordas y amigos sordos. Salvo su hermano fallecido que también era sordo, todos los miembros de su familia son oyentes.

Por su parte, FG (21 años) contó (como pudo) que, salvo su hermana sorda y un primo hipoacúsico, el resto de su familia era oyente y desconocían la lengua de señas. También mencionó que su madre lloraba mucho porque tenía una hija sorda y un hijo sordo y decía - " … *Dios sabrá* … ". También comentó: - " … *me encontré con barreras muy difíciles de atravesar … con mi familia fue muy difícil; todos movían la boca sin que yo pudiera comprender … en esta situación, yo estaba sordo, ciego y mudo* … ". El entendimiento con su familia era imposible.

Cuando FG ingresó a la escuela secundaria, la forma comunicativa con las manos era básica, difícil de comprender. También relató, como lo hizo su compañera, que al empezar a asistir a la Asociación de Sordos de Mendoza Pedro Ángel Villegas fue adquiriendo la comunicación en señas y por esto se sentía contento siendo esta experiencia, altamente significativa para él.

En el Ciclo Lectivo 2023, al momento de abordar en clase la temática de la Declaración de los derechos de los niños sordos de la Federación Mundial de Sordos, tanto FG (21 años), como su compañera NG (59 años), se dieron cuenta que en sus infancias habían padecido privación lingüística.

Sin embargo, los estudiantes del Ciclo Lectivo 2024, AM (19 años) y NS (18 años), no comprendieron este contenido ni advirtieron su propia situación.

Esta declaración dada en 2023 por la institución internacional mencionada, establece en los artículos 2, 3, 4, 6, 7 que la infancia sorda tiene:

. derecho inviolable a la lengua de señas desde su nacimiento en tanto única lengua plenamente accesible;

. derecho a desarrollar la identidad lingüística y a aprender la cultura de la comunidad sorda;

. derecho a la protección contra la privación lingüística y el hecho de no brindarles

la lengua señada constituye un acto de discriminación;

Incluso, este instrumento refiere que los padres, las madres, cuidadores y otros miembros de la familia deben aprenderla de manera gratuita.

Esta declaración puede leerse completa en https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/Declaration-on-the-Rights-of-Deaf-Children-v3-1.pdf.

En síntesis, la estudiante sorda y los estudiantes sordos de este estudio, ingresaron al nivel medio sin la Lengua de Señas Argentina plenamente desarrollada y consolidada, con una oralidad poco comprensible y sin saber leer ni escribir.

- Privación lingüística, vulnerabilidad y figura del adulto sordo señante fluido

Ahora sabemos que estos estudiantes de los ciclos lectivos 2023 y 2024 fueron infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes que han padecido privación lingüística. Al mismo hallazgo arribamos en los períodos 2019, 2020, 2021 y 2022 aunque esto lo observamos y lo registramos desde el ciclo lectivo 2007.

La ausencia de un contexto lingüístico señado durante la atención temprana y en los niveles inicial y primario en las instituciones educativas, coloca límites a las oportunidades de desarrollo cognitivo y/o lo lentifica.

Dicho de otro modo, estas infancias sordas, al no ser sumergidas prontamente en la lengua señada para ir adquiriéndola plenamente y de modo natural desde pequeñas, al no ser la lengua primera para ellas ni la lengua de la enseñanza en el contexto educativo, han sido privadas de la forma comunicativa que les permite su desarrollo pleno.

Desde el paradigma social entenderíamos que la sociedad ha elaborado y elabora esta situación discapacitante mediante las barreras de acceso. En este estudio, estos obstáculos afectan el aspecto comunicativo, pero no solo esto, ya que se ve comprometido, por reflejo, el aspecto cognitivo, construyendo (socialmente) cuerpos incapaces mediante clasificaciones implícitas que además tienen la potestad de indicar qué es la (a)normalidad, qué es un cuerpo sano y uno enfermo, quién es capaz y para qué, cuestión que genera ausencia de oportunidades, desigualdades, en consecuencia, sufrimiento. Entonces, estas barreras comunicativas impuestas socialmente, además de ser discapacitantes, evidencian el modo en que es simbolizado el ser sordo, el ser sorda.

Bernard Mottez, Licenciado en Filosofía y Doctorado en Sociología, a finales del siglo pasado, ya distinguía deficiencia de discapacidad: la deficiencia se refiere al aspecto físico, la discapacidad a la dimensión social. También había advertido que la obstinación contra la deficiencia, aumentaba la discapacidad (Mottez, B., 1977).

En este sentido, aparece el estigma al negárseles el reconocimiento, en primer lugar, de ser infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes que necesitan la lengua de señas, basándose, además, solo en la sordera entendida como algo indeseable y desafortunado que la medicalización de la educación o la educación medicalizada, debe revertir. Así vuelve a presentarse el modelo clínico.

Esta idea se materializa hasta la actualidad en las prácticas de los institutos educativos especiales privados oralistas -laicas y confesionales-, aún en vigor.

Por otro lado, de las trayectorias de estas infancias sordas prelocutivas surge, en tanto jóvenes y adultos al ingresar al nivel secundario, que su nivel de conocimientos académicos, es más (mucho más) bajo que cualquiera de su misma edad.

Estos estudiantes, ahora jóvenes y adultos (infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes) experimentaron, sufrieron y estuvieron en situación de privación lingüística, cuestión que impactó negativamente en su desarrollo integral humano y por supuesto, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en los contenidos escolares que necesitan ser vehiculizados mediante alguna lengua.

La privación lingüística se produce fuertemente en estas infancias sordas prelocutivas provenientes de madres y padres oyentes por la ausencia en sus entornos, de una lengua comprensible para ellas, en especial, en este estudio, la ausencia de aquella visual, espacial y motora: la lengua señada. Precisamente, esta forma de comunicación se adapta naturalmente a su situación psicofísica, les permite la comunicación y la socialización (en primer término, con su familia si fueran conocedores de esta forma comunicativa) y les facilitaría la construcción y la apropiación de los contenidos educativos.

De lo dicho puede advertirse claramente que no han tenido la oportunidad, durante la infancia, de asistir a una escuela donde la lengua de señas fuese la forma de comunicación primera y la lengua de la enseñanza y donde estuviera presente la figura del coeducador sordo (o referente sordo o modelo sordo) señante fluido (colocando la lengua en el entorno) y garantizando poco a poco la accesibilidad comunicativa y con esto la eliminación de obstáculos comunicativos. Así lo expresa el Artículo 24 -Educación- Punto 4 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: emplear maestros calificados, incluidos docentes con discapacidad en lengua de señas.

Si esto hubiera sucedido, si hubieran experimentado el haber sido sumergidos en un contexto adecuado para adquirirla naturalmente, desde pequeños, mediante conversaciones espontáneas y actividades lúdicas, otra hubiera sido su situación.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad dada en 2006 por Naciones Unidas, es el primer instrumento sobre derechos humanos del Siglo XXI. En 2008, el Estado argentino lo incorporó a su sistema jurídico y en 2014 le otorgó jerarquía constitucional. Con la firma de esta convención, el Estado se obligó a contratar maestros con discapacidad que estén calificados en lengua de señas (Artículo 24 Punto 4). Dicho de otro modo, se obligó a contratar personas sordas adultas señantes fluidas, en calidad de maestras y maestros para apoyar al estudiantado sordo promoviendo su identidad lingüística.

Esta figura de apoyo (docente sordo señante fluido) garantizaría la accesibilidad comunicativa para las infancias sordas, mediante la incorporación de la lengua señada durante la atención temprana, en tanto medida preventiva y de estímulo que mejoraría la calidad de vida.

Con esto, no estamos diciendo que las y los docentes oyentes deban ser desplazados, sino que nos referimos a una educación conjunta, cada uno en su rol, desde la atención temprana y los niveles inicial y primario. Esto tampoco quiere decir que las y los docentes oyentes frente al aula

de la infancia sorda, estén eximidas y eximidos de ser señantes fluidos. Por el contrario, necesitarían y deberían desarrollar máxima competencia lingüística en lengua de señas. Sin embargo, esto sucede en contados educadores y educadoras oyentes.

Si esta manera de accesibilidad comunicativa (la figura de apoyo del maestro sordo señante fluido) se materializara, se generaría un contexto social y lingüístico dentro de las escuelas, facilitando que las infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes desarrollaran el lenguaje naturalmente, entendido aquí como una capacidad biológica, una capacidad cerebral.

Hace algunas décadas sabemos que el cerebro trabaja en red. Es decir que este desarrollo del lenguaje impactaría favorablemente por lo menos, en algunas funciones superiores relacionadas con la cognición: atención, memorias, aprendizaje, pensamiento, inteligencias.

También sabemos que existe un período crítico para el desarrollo del lenguaje en el que el cerebro tiene la máxima plasticidad para adquirir, de modo natural, las lenguas producidas en su entorno.

Si se tuviera en cuenta esto y se sumergiera a las infancias sordas en contextos donde estuviera presente la lengua de señas, se evitaría que el estudiantado sordo ingresara al nivel secundario, entre los 18 y los 59 años (las edades de los alumnos en este estudio) con una lengua de señas elemental o básica o sin lengua de señas.

De hecho, muchas personas sordas prelocutivas, ahora jóvenes y adultas, provenientes de familias oyentes (como los estudiantes protagonistas de esta investigación), a raíz de la privación lingüística padecida en sus infancias, se encuentran actualmente en situación de vulnerabilidad.

El fenómeno de la privación lingüística se produce cuando las infancias sordas ven disminuidas, condicionadas, limitadas o directamente suprimidas sus posibilidades de adquisición natural de la lengua señada. Este fenómeno afecta negativamente y/o lentifica el desarrollo del lenguaje como capacidad cerebral y con esto, las funciones superiores relacionadas con la cognición mencionadas arriba.

A raíz de estas consecuencias cognitivas espantosas, se coloca principalmente a la infancia sorda (pero también a la juventud sorda y a la adultez sorda) en situación de vulnerabilidad.

La vulnerabilidad implica la incapacidad de resistencia cuando se presenta un fenómeno amenazante o la imposibilidad de reponerse después de que ha ocurrido. Es decir, se desvanece la posibilidad de autoprotección o de recuperación frente a situaciones adversas que pueden afectar cuestiones de salud física o psíquica (inseguridad, ansiedad, depresión, por ejemplo) y la posibilidad de ser herido emocionalmente produciendo un daño que impacta sobre las oportunidades de acceso al desarrollo y el bienestar. Este (otro) fenómeno coloca a los seres humanos sordos en situación desprotección.

Por esto, decimos junto a José Luis Leal Espinoza y Cecilia Soledad Carrera que la situación de vulnerabilidad se trata de una cuestión compleja y aplicable a diversos ámbitos de la vida cotidiana: educativo, económico, digital, médico, jurídico, entre otros. Además, para estos autores, existe la vulnerabilidad antropológica y la vulnerabilidad social (Leal Espinoza, J.L. y Carrera, C.S., 2022).

Por esto, con base en los derechos humanos, la persona sorda (en nuestro caso) en situación de vulnerabilidad, necesita una protección especial, por encontrarse en estado de indefensión y en riesgo para hacer frente a amenazas externas y sus consecuencias. Esto es la vulnerabilidad antropológica.

Pero también existe la vulnerabilidad social, estructural o contextual, consecuencia de las condiciones de fragilidad en que las personas sordas (en nuestro caso) son colocadas por ciertos contextos (sociales y educativos) o por la situación desfavorable (privación lingüística) en la que se encuentran.

Dicho de otro modo, los contextos de vulnerabilidad potencian los riesgos y desintegran las oportunidades de cambio favorables (cuanto más si pensamos en infancias y adolescencias sordas).

Frente a esto, es posible adoptar medidas y políticas preventivas, por ejemplo, fortaleciendo a las infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes desde la educación, con el acceso rápido a su lengua natural desde la atención temprana, esto es empoderarlas desde su primera infancia mediante la adquisición natural de su lengua señada brindada por una figura de apoyo: el adulto sordo señante fluido.

El Estado argentino, al incorporar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se obligó no solo a emplear la figura del maestro sordo señante fluido (tal como lo establece su Artículo 24 punto 4 referido a la educación) sino también a aceptar, facilitar, reconocer, promover el uso y el desarrollo de la lengua de señas (Artículo 21), cuestión que implica incluirla en la educación.

Tal vez pueda entenderse con más claridad la importancia de la incorporación de la Lengua de Señas Argentina en los establecimientos educativos a los que asista el estudiantado sordo, en especial las infancias.

Pero, en función de esto, afirmamos con fuerza que esta lengua señada, visual, espacial y motora, dentro del ámbito escolar, no es una estrategia pedagógica, no es un método educativo: es un sistema lingüístico, una lengua natural que les permite a las infancias sordas, si la tienen en su entorno, adquirirla y desarrollar el lenguaje en tanto capacidad biológica cerebral, activar los procesos cognitivos y el desarrollo integral.

Por otro lado, la socialización también se ve afectada si las personas sordas no logran acceder a la lengua que es natural para ellas, a aquella que les permite la comunicación profunda y el desarrollo humano profundo. Las lenguas constituyen sistemas en sí mismos. Así como la producción de la lengua hablada no es pronunciar sonoramente algunas palabras aisladas, una lengua señada no es expresar algunas señas, tal como se observó en esta investigación en los estudiantes sordos que ingresaron a la escuela secundaria.

En este sentido, estas infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes, más que tener una discapacidad auditiva, están siendo discapacitada a nivel del lenguaje (tal como lo viene explicando y denunciando hace décadas el médico pediatra Doctor Carlos Manuel Sánchez García) a raíz de la ausencia de la lengua de señas en sus infancias (Sánchez, C., 2022).

Esto, impactaría negativamente también en la comprensión de la lectura y en la producción autónoma de la escritura, cuyo acceso parece inalcanzable. Esto se hace más evidente aún en el nivel escolar secundario al menos para los estudiantes protagonistas de esta investigación.

Por otro lado, si la lengua de señas llega a las infancias sordas a los cinco o seis años de edad, ya está llegando tarde y en este estudio, estamos describiendo la situación del estudiantado sordo cuyas edades oscilan entre 18 y 59 años.

Por la gravedad de esta situación, la sociedad oyente y el Estado propiamente dicho, deberían garantizar la adquisición de esta lengua señada a muy temprana edad, en cuanto se detecte que la niña o el niño es sorda o sordo. Por esto aparece la necesidad de incorporar al ámbito educativo, personas adultas sordas señantes fluidas que se ubiquen en el contexto escolar de las infancias sordas. Estas personas, se constituirían así en garantes de la accesibilidad comunicativa aportando velocidad y naturalidad al desarrollo del lenguaje. Así, se iría desvaneciendo este fenómeno nocivo y despiadado de la privación lingüística que algunos investigadores categorizan incluso como un síndrome, que puede y debe ser evitado.

Aproximadamente, a los dos años, el lenguaje ya está vinculado a la cognición y si las infancias sordas prelocutivas están en situación de privación lingüística, se observan posteriormente, dificultades cognitivas como las que se evidencian en la escuela secundaria elegida para esta investigación.

Si bien la problemática es muy grave, la solución posible es simple: las infancias sordas necesitan tener acceso a la lengua señada en tanto lengua natural y primera prontamente, en cuanto se detecte que son sordas. Para lograr esto, la escuela debería presentarse como el espacio ideal para revertir este fenómeno desde la atención temprana.

Dicho de otro modo, el desarrollo del lenguaje para las infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes, debería ser un objetivo fundamental y prioritario de la educación organizando un entorno en donde esté presente la lengua de señas. Por esto, la escuela se presenta como el lugar preponderante si la lengua de la comunicación y la lengua de la enseñanza es la señada y si existen personas sordas adultas que estimulen su adquisición facilitando la accesibilidad comunicativa desde la estimulación temprana.

El lenguaje es una facultad innata -tal como lo sostuvo el lingüista norteamericano Noam Chomsky-. Se suma a esto que la adquisición de la lengua depende del estímulo de las entradas lingüísticas con el fin de lograr la comunicación -como explicaba el psicólogo suizo Jean Piaget- y de las variables socioculturales y de interacción social -planteadas por el psicólogo estadounidense Jerome Bruner-. Estas teorías que parecen divergentes, pueden ser entendidas como complementarias (Burad, V., 2009).

Hace décadas que el lingüista venezolano Doctor Alejandro Oviedo -especialista en lengua de señas y cultura sorda- explicó que el ser humano nace con la capacidad para adquirir la lengua que se hable a su alrededor, por ello las infancias van apropiándose de la que está en su entorno y esto se produce gracias a que el lenguaje es una capacidad innata. Si la infancia nace sorda o se produce este evento en los primeros años, antes de adquirir el habla, no escucha la lengua sonora, por tanto, no puede activar el lenguaje, pero la facultad de adquirir una lengua natural existe. Si bien no oye, está intacta su capacidad de ver (para comprender) y su cuerpo y sus

manos (para producir). Por esto puede apropiarse de otra forma lingüística para expresarse y para entender: la lengua señada -una lengua natural que se adquiere también de forma natural y sin esfuerzo consciente-. Por esto, las infancias sordas tienen la capacidad de apropiarse rápidamente de esta lengua, sin enseñanza sistemática, si está en su entorno lingüístico, siempre que no exista lesión o daño en el cerebro que obstaculice el desarrollo natural (Oviedo, A., 2003).

Entonces, si la infancia sorda adquiere tempranamente y en forma espontánea la lengua de señas, puede desarrollar naturalmente el lenguaje y con esto, otras funciones superiores relacionadas con la cognición (atención, memorias, aprendizaje, pensamiento, inteligencias).

Dicho de otro modo, el lenguaje, en tanto capacidad cerebral innata, se desarrolla y se activa gracias a la exposición natural y significativa a una lengua que puede ser adquirida de manera natural. Una lengua natural es aquella creada por una comunidad de usuarios y se adquiere espontáneamente del entorno. De hecho, la lengua señada lo es y fue creada por el colectivo sordo en función de sus necesidades biológicas.

En este sentido la lengua de señas para la educación, no es una estrategia pedagógica, no es un método educativo; es un sistema lingüístico, una lengua natural, visual, espacial y motora que les permite a las infancias sordas, si la tienen en su entorno, desarrollar el lenguaje en tanto capacidad cerebral, activar los procesos cognitivos y el desarrollo integral.

Por todo esto, si esa lengua señada está ausente, aparecen dificultades. Ese fenómeno entonces -la privación lingüística- es lo que les sucede a las infancias sordas prelocutivas proveniente de familias oyentes, como lo hemos observamos en los estudiantes sordos de este estudio y los coloca en situación de vulnerabilidad.

Si la infancia sorda prelocutiva nace en familias oyentes no está en contacto con esta lengua. Peor aún: la lengua hablada de su entorno no es accesible para ella, no puede acceder a esta de modo natural.

Entonces, esta situación de ausencia o supresión, disminución o limitación de las posibilidades de adquisición natural de una lengua visual, espacial y motora que se adapta naturalmente a la situación psicofísica de las infancias sordas, se denomina privación lingüística. Este fenómeno produce a su vez, una lentificación -leve, moderada o severa- en el desarrollo del lenguaje que impacta negativamente en los procesos cognitivos, en otras funciones superiores relacionadas con la cognición. Tal vez por esto, tantas veces se dijo que las personas sordas tenían dificultades para acceder al pensamiento abstracto. Esto podría no suceder si se derribara este fenómeno.

En síntesis, la privación lingüística genera personas sordas sin su sistema lingüístico natural que (además) las coloca en situación de vulnerabilidad como se dijo más arriba. Estas infancias sordas no han podido adquirir ninguna lengua; no tuvieron acceso a la lengua señada o no convivieron significativamente con esta. Se sumaría a esto que su madre y su padre (o quien esté a su cargo), por indicación médica, no permiten su uso o simplemente no saben cómo generar un contexto lingüístico adecuado o tal vez no comprenden por qué habría que generarlo o desconocen a quién recurrir para lograrlo.

Por las razones que fuese, se ve afectado el desarrollo del lenguaje y se observa una lentificación y un desfasaje temporal en los procesos cognitivos afectando también su socialización siendo

que las personas sordas (como todos los seres humanos) necesitan vivir en comunidad, necesitan compartir experiencias con sus iguales, necesitan desarrollarse grupalmente.

De hecho, hace casi cien años, el psicólogo Lev Vigostsky consideró que el desarrollo de los seres humanos necesita fundamentalmente de la interacción social mediante la que se van internalizando elementos culturales como la lengua del grupo humano en el que nacemos. Sin embargo, la lengua señada no está presente en las infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes. Por esto necesitan fuertemente el vínculo con sus iguales y con educadores sordos señantes fluidos durante la atención temprana.

Tal vez pueda verse con mayor claridad por qué los y las docentes del nivel secundario nos hemos encontrado frente a tantas dificultades a la hora de que el estudiantado sordo comprenda y construya junto a nosotros los contenidos educativos.

Por esta razón, la adolescencia sorda ingresa a las asociaciones de sordos (generalmente a escondidas de su madre y su padre) buscando lo que les falta: la lengua de señas desde la socialización con iguales.

De hecho, NG (59 años) y FG (21 años) ingresaron a la Asociación de Sordos de Mendoza Pedro Ángel Villegas, porque allí está la Lengua de Señas Argentina, aunque aparezca tardíamente.

Algo parecido sucede al ingresar a la institución educativa elegida para esta investigación. El estudiantado, al vincularse con el referente o coeducador sordo señante fluido (con quien trabajo en la asignatura a mi cargo) y con otros estudiantes más avanzados, también señantes, la situación va revirtiéndose lentamente (aunque no en todos los casos).

Cuando esto resulta, se van produciendo cambios favorables paulatinos: empiezan a desarrollar su identidad lingüística y asumen también una identidad colectiva sorda; se va ampliando lentamente el desarrollo del lenguaje (aunque de modo tardío) y también se amplía con esto, su socialización a medida que se van incorporando a la comunidad sorda.

Aquí se observa el paradigma socioantropológico que coexiste con los modelos clínico y social, como se dijo anteriormente.

Por supuesto que el colectivo sordo es diverso en sí mismo, es heterogéneo: existen personas sordas que sienten pertenecer o no a la comunidad sorda, existen personas sordas que se autoperciben y se reconocen sordas y otras que no, existen personas sordas que participan de la cultura sorda y otras que no, las hay multilingües, bilingües, monolingües y están aquellas, en cuyas infancias, fueron afectadas por el fenómeno/síndrome de la privación lingüística, cuestión que los coloca en situación de vulnerabilidad.

Así, los resultados analizados aquí, son similares a los de los ciclos lectivos 2019, 2020, 2021 y 2022. En todos estos períodos también se analizó la situación en la que ingresó el estudiantado sordo. Se trataba de personas sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes. Más aún, antes que este estudio se convirtiera en una investigación formal, en mi rol de educadora, ya venía observando y registrando similares circunstancias a las descriptas aquí, desde el año 2007 y en esta misma escuela.

Todo lo dicho, implica pensar que las necesidades comunicativas y educativas de estas infancias sordas son específicas y distintas a las de las infancias oyentes con o sin deficiencias de cualquier otro tipo.

Así, desde el modelo social que considera la discapacidad de las personas un constructo social materializado en las prácticas y en las relaciones interpersonales reproduciendo y generando obstáculos, en lo que va de este estudio, podría decirse que las personas sordas descriptas están siendo discapacitadas a nivel del lenguaje como consecuencia de la privación lingüística a la que fueron sometidas. También podría entenderse que se continuará discapacitando a las infancias sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes si no se organizan formas de revertir rápidamente esta situación.

Tampoco la inclusión educativa en los primeros niveles, trajo para este grupo resultados alentadores en la mayoría de las situaciones y así lo expresa en uno de sus estudios Liliana Sinisi quien refirió que, si bien la categoría inclusión educativa se sostiene discursivamente, las prácticas escolares cotidianas transitan por un camino diferente y puso en discusión si la sola enunciación de un cambio de paradigma había modificado automáticamente las prácticas educativas a favor de la inclusión (Sinisi, L, 2010).

También nos preguntamos junto a la antropóloga, si la mentada inclusión educativa invisibiliza, encubre, oculta la exclusión de estas infancias (sordas en nuestro caso) que no se adaptan a un modelo de estudiante previamente pensado, sin que ningún agente escolar ni ningún agente estatal, se responsabilice ni por el proceso de enseñanza ni por el proceso de aprendizaje que pudiera estar fracasando.

Entonces, en nuestro estudio, se visualiza que ni la escuela inclusiva ni la escuela pública especial ni el instituto privado oralistas estarían siendo efectivos precisamente porque la lengua de señas está ausente o porque solo se observa un remedo de esta o se encuentra, excepcionalmente, en algún establecimiento y de forma aislada y porque la figura del adulto sordo señante fluido en las aulas de las infancias sordas, existe en el discurso, pero casi no aparece en la realidad en Argentina.

Para más, en un video producido en 2017, dentro del marco de la conferencia denominada Normal – Anormal / Identidad y Diferencia en la Infancia que brindó el Doctor Carlos Skliar en ese año, le preguntaron qué opinaba acerca de la inclusión de niños con discapacidad auditiva en las escuelas comunes del sistema educativo argentino actual.

Dentro de ese contexto respondió que las personas sordas no son individuos aislados cada uno con su deficiencia auditiva, sino que, desde el punto de vista de la mirada adulta sorda, constituyen una comunidad lingüística por lo que deberían ser entendidos grupalmente y no como individuos. Así, Skliar trajo nuevamente el modelo sociolingüístico o socioantropológico, que intenta coexistir con los otros dos paradigmas antes mencionados.

Además, refirió que las escuelas especiales para las infancias sordas tampoco están adecuadas a la situación, lo que implica que no se trata de que estén todos juntos en una escuela especial pero sí como grupo que puede compartir una modalidad comunicativa y lingüística, para que el proyecto pedagógico pueda ser encausado didácticamente, a partir de las posibilidades de conversación.

… Yo lo quiero decir muy francamente: educar es, a mi humilde modo de ver, la posibilidad de conversar. No de cualquier cosa. ¿Está claro? Pero un maestro incapaz de conversar con sus alumnos, no tiene chance de pensar lo educativo. … por eso digo, en el caso de los Sordos, yo necesitaría una comunidad educativa que … puedan conversar, a partir de lo cual es posible pensar la pedagogía. Si nos vamos a pasar toda la pedagogía intentando hacer hablar (a la infancia sorda) *para entonces alguna vez transmitir algo. No. No estoy de acuerdo. Me parece horroroso. Horroroso. Por lo tanto ¿qué pienso? Que no. Que integrados individualmente, como le pasa a muchísima gente, integrados individualmente, no, no, no, no, no existen dentro de los proyectos educativos. Entonces hay que darle a esto valor de existencia, no un valor de presencia. ¡Tengo un sordo en mi clase! No. Ese sordo existe y a partir de eso hay que pensar qué proyecto tiene que ver con su existencia. Y para eso hay que conversar con. …* (Skliar C. 2017).

Como puede observarse, desde la mirada de Carlos Skliar, las infancias sordas en escuelas inclusivas, incluidas de modo individual, no existen dentro de los proyectos educativos como tampoco dieron resultado positivo las instituciones oralistas ni las escuelas especiales construidas sobre la privación lingüística.

En fin, toda situación de negación, restricción o limitación del uso de la lengua de señas para las infancias sordas (privación lingüística), desde la oralización a la inclusión, constituyen un atentado contra su desarrollo natural y un lingüicidio, un genocidio lingüístico (glotofagia), una extinción paulatina de la lengua del colectivo sordo, con el transcurso del tiempo, como resultado de políticas y prácticas que la suprimen.

Entonces decimos con Bernard Mottez que el valor altamente positivo de la comunidad sorda radica en su disposición a adaptarse a la vida, con aquello que tiene sano: sus ojos, sus manos. En este sentido, generó una forma de vida distinta dentro de esta sociedad oyente organizando también sus propias posibilidades de felicidad. De hecho, las personas sordas se desarrollan entre iguales porque ser sordo es una experiencia que necesita ser compartida (Mottez, B., 1977).

Con esto queremos expresar que las personas sordas no son una categoría médica, sino seres humanos agrupados naturalmente por una lengua visual, espacial y motora, por la cultura que esta vehiculiza, por la identidad colectiva que se desarrolla constituyéndose en una comunidad. Dentro de estas formas que la comunidad minoritaria sorda elaboró para vivir, no es relevante la sordera ni el grado de pérdida auditiva.

Pero el sistema educativo está discapacitando a las infancias sordas prelocutivas proveniente de familias oyentes mediante la privación lingüística. ¿Será esta una forma encubierta de prohibir el uso y el desarrollo de la lengua de señas, quitándoles también el derecho a decir a esta minoría, negándoles el derecho a ser educados en su lengua natural?

En la situación de estas infancias sordas, frente al hecho cierto de que las familias oyentes desconocen la lengua de señas, el lugar, el contexto adecuado necesitaría y debería ser la escuela. Esto traería aparejada su emancipación intelectual, el desarrollo de su condición de ciudadanos y ciudadanas y de sujetos de pleno derecho porque es la lengua la que los emancipa y los empodera. Si esto sucediera, no estaríamos hablando entonces de personas sordas en situación de vulnerabilidad.

Sobre lo investigado hasta ahora, en relación a los tipos de instituciones educativas y las experiencias de esas infancias sordas prelocutivas proveniente de familias oyentes, podríamos entender que están excluirlas de la educación, no porque no asistan a la escuela, sino por los resultados académicos que se observan. Así vuelve a aparecer otro modo de exclusión social, por el hecho de tener cuerpos con funcionamientos biológicos distintos.

Entonces caben algunas preguntas: ¿por qué luchamos contra los cuerpos diferentes, cuerpos distintos por dentro (porque la sordera es invisible)? ¿por qué la lengua de señas no tiene un espacio fundamental y natural para el desarrollo de estas infancias sordas en la escuela? ¿por qué se pierden años (a veces la vida entera) sin que la lengua que los hace felices, les permita el crecimiento y el desarrollo pleno? ¿por qué ninguna escuela (ninguna) está totalmente preparada para ellas mientras observamos (los oyentes) que no existen resultados académicos favorables?

Si las familias oyentes desconocen la lengua de señas, si no se genera una escuela específica con características determinadas y distintas o dicho de otro modo, una escuela accesible comunicativamente, con figuras de apoyo como el docente sordo, ajustes en su caso y accesibilidad que se relacionen con la generación de un contexto lingüístico natural adaptado a la situación de estas infancias (desde la atención temprana), si no se crea un entorno adecuado para la adquisición de una lengua señada (que no está en sus hogares), empiezan a aparecer trabas en el espacio escolar creando, además, la necesidad de (más) ayudas externas para comprender los contenidos académicos. De hecho, en el nivel secundario -y a la edad de adolescentes y jóvenes- algunos estudiantes tienen maestras de apoyo a la inclusión que provienen de las escuelas especiales y aún con esto, tampoco pudieron aprender a leer ni escribir por la ausencia de una lengua señada consolidada que sirviera de base.

Por el momento y en este estudio, la presencia siempre marcada del modelo clínico (institutos oralistas), coexistiendo con el modelo social (escuelas inclusivas) -y el modelo socioantropológico (reducido al interior de la comunidad sorda, casi sin escuelas bilingües ni educadores sordos y sordas en Argentina)- no les está permitiendo a las infancias sordas prelocutivas proveniente de familias oyentes, el rápido acceso a una lengua visual, espacial y motora, naturalmente adaptable a su situación y a desarrollarse entre iguales.

Como puede observarse, la privación lingüística trae aparejadas las consecuencias descriptas en este estudio que afectan la comunicación, la socialización, la construcción y apropiación de los contenidos educativos y el desarrollo natural pleno en tanto seres humanos colocándolos en situación de vulnerabilidad.

Reflexiones finales

Al iniciar esta investigación, nos preguntamos sobre la situación lingüística y académica con la que ingresó el estudiantado sordo, cuyas edades oscilaban entre 18 y 59 años, a una escuela pública de nivel medio de la Ciudad de Mendoza, Argentina, durante los ciclos lectivos 2023 y 2024.

A raíz de los resultados arrojados, obtuvimos que se trataba de personas sordas prelocutivas provenientes de familias oyentes que ingresaron a la escuela secundaria con una lengua señada básica o elemental, con una oralidad restringida (basada en la pronunciación sonora de algunas

palabras aisladas), sin saber leer ni escribir. También pudimos advertir que habían padecido privación lingüística durante sus infancias y que estaban, a raíz de este fenómeno, en situación de vulnerabilidad.

A su vez, advertimos también que sus conocimientos académicos eran (muy) inferiores a los que suele tener el estudiantado oyente que transitan sus mismas edades.

Por todo esto, dentro de nuestro marco teórico y apelando a los recuerdos de estudiantes y madres y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje experimentados durante las clases en el aula, describimos y analizamos los modos educativos organizados para estas infancias sordas y las problemáticas que surgían en relación a su educación.

De lo observado, hemos encontrado realidades, que lejos de ser nuevas, han sido históricamente repetidas: las escuelas públicas que serían inclusivas, las escuelas especiales públicas, los institutos privados oralistas laicos (que todavía existen en la actualidad igual que los confesionales) y el fenómeno de la privación lingüística que (además) los coloca en situación de vulnerabilidad.

En la actualidad, desde la dimensión jurídica, si bien los instrumentos normativos (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, su Protocolo Facultativo y su incorporación al plexo normativo argentino, la Constitución Nacional, la Ley de Educación Nacional, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación y de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza) organizan la incorporación de infancias sordas en los niveles inicial, primario y secundario, mediante la educación inclusiva, esto no favorecería a la infancia sorda prelocutiva proveniente de familia oyente (y en situación de haber padecido privación lingüística). De hecho, no se presenta como la respuesta adecuada para este grupo específico, porque necesitaría, por naturaleza, funcionar grupalmente en un espacio donde circule la lengua señada con la presencia de la docencia sorda con máxima competencia en Lengua de Señas Argentina. Esto les permitiría adquirirla de manera natural, simplemente, por tenerla en el entorno.

Además, las experiencias en los otros tipos de escuelas que fueron mencionados continúan arrojando resultados académicos desfavorables (para este grupo conformado por infancias sordas prelocutivas proveniente de familias oyentes).

De hecho, el estudiantado sordo de este estudio (18, 19, 21 y 59 años), ingresaron a la escuela secundaria con una lengua señada restringida o básica, precisamente por haber padecido privación lingüística en sus infancias, fenómeno que afecta, a nuestro entender, no solo la adquisición natural de la lengua de señas sino también el desarrollo del lenguaje en tanto capacidad biológica innata, provocando, también, lentificación en su desarrollo.

Además, el fenómeno de la privación lingüística, observado en el estudiantado, impactó sobre otras funciones superiores relacionadas con la cognición: atención, memorias, aprendizaje, pensamiento, inteligencias (además del lenguaje).

Por esto, el análisis, dentro de este marco, nos permite decir que nos encontramos frente a personas sordas en situación de vulnerabilidad.

A similares resultados hemos arribado en las investigaciones realizadas durante los ciclos lectivos 2019, 2020, 2021 y 2022 tanto como en los registros tomados en el aula, elaborados desde 2007.

Las infancias sordas, nacen en nuestro colectivo humano oyente, en el que hemos desarrollado lenguas habladas, a las que aquellas que son prelocutivas y provenientes de familias oyentes, no pueden acceder de modo natural.

A pesar de haber transitado la educación primaria (durante más años que las infancias oyentes de su misma edad) ingresan al nivel secundario sin saber leer ni escribir, a nuestro entender, por no haber tenido consolidada la lengua de señas que hubiera servido de base para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por otra parte, existe un instrumento normativo de nivel provincial (2005) y una reciente ley nacional (2023). Ambos reconocen la Lengua de Señas Argentina y su importancia.

De hecho, a nivel local, en Mendoza, se aprobó la Ley Número 7393, en vigencia desde 2005, cuyo Decreto Reglamentario Número 2049, fue elaborado por el Poder Ejecutivo Provincial recién en 2012. Los dos instrumentos manifiestan reconocer la Lengua de Señas Argentina y establecen pautas organizativas para la educación bilingüe de las infancias sordas que nunca fueron implementadas.

Esta ley provincial reconoce el derecho a utilizar la Lengua de Señas Argentina -LSA- como medio de expresión y comunicación válidos y el acceso a la educación bilingüe-bicultural (LSA-Lengua Española) en establecimientos educativos para personas sordas mendocinas. A su vez, el decreto reglamentario detalla la organización de las escuelas para las infancias sordas en los siguientes aspectos: atención temprana (de 0 a 3 años); actualización de contenidos curriculares; jornada extendida; participación de los padres y las madres; implementación de la educación bilingüe considerando lengua primera (y de la enseñanza) a la Lengua de Señas Argentina -LSA- mientras que la lengua española escrita constituye la segunda lengua; capacitación en LSA; incorporación de nuevas áreas curriculares a saber: Lengua de Señas Argentina, español escrito, historia de las comunidades de personas sordas; celebración de fechas significativas para esta comunidad incorporándolas al calendario escolar. Incluso este decreto establece cómo deben ser denominadas las escuelas para las infancias sordas colocando la responsabilidad de llevar a cabo esta acción, en cabeza de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza dentro de la modalidad de Educación Especial -Escuela Bilingüe Bicultural de Sordos (Artículo 5 inciso d). Incluso el Anexo II del decreto deja establecido que las personas sordas con nivel secundario completo pueden trabajar como auxiliares de los docentes en el aula.

Además, desde 2023 existe la Ley Nacional número 27.710 que reconoce esta lengua en toda la República Argentina en tanto legado histórico inmaterial que hace a la identidad lingüística y a la herencia cultural de las personas sordas garantizando su participación e inclusión plenas ya que es la lengua completamente accesible desde el punto de vista perceptual que permite transmitir deseos e intereses, informarse, defender sus derechos y construir una identidad lingüística y cultural positiva, transitar todos los aspectos de la vida social sin barreras comunicacionales ni actitudinales y desarrollarse plenamente. También esta normativa, coloca en cabeza del Poder Ejecutivo Nacional, la responsabilidad de fomentar e impulsar el acceso y el uso de esta lengua. Si bien esta ley nada dice específicamente sobre la educación de las

personas sordas, por su espíritu, podemos entender la importancia de la incorporación de la Lengua de Señas Argentina en los establecimientos educativos a los que asista el estudiantado sordo, en especial las infancias.

También en 2023, la Federación Mundial de Sordos, por primera vez en tantas décadas, redactó y aprobó la Declaración sobre los derechos de los niños sordos estableciendo que toda la infancia sorda tiene derecho a la lengua señada desde el nacimiento en tanto única forma de comunicación completamente accesible y a ser protegida de la privación lingüística. Lo contrario, para esta organización internacional (y para nosotras también), es considerado un acto de discriminación negativa.

Así, los resultados obtenidos nos permiten expresar la necesidad tantas veces formulada, tantas veces pensada: una educación bilingüe exclusiva para las infancias sordas con la presencia de la figura del educador sordo señante fluido y modelos sociolingüísticos y culturales trabajando con los y las docentes oyentes, desde la atención temprana y los niveles inicial, primario y secundario.

En esta línea de pensamiento, afirmamos con fuerza que esta lengua señada, visual, espacial y motora, dentro del ámbito escolar, no es una estrategia pedagógica, no es un método educativo: es un sistema lingüístico, una lengua natural que les permite a las infancias sordas, si la tienen en su entorno, apropiarse de esta, desarrollar el lenguaje en tanto capacidad biológica cerebral, activar los procesos cognitivos y el desarrollo social integral. En este sentido, es la lengua que puede vehiculizar, hacer accesibles y comprensibles los contenidos escolares.

Por esto, sobre la base de todo lo dicho, proponemos generar un espacio para el análisis impulsando el debate y la discusión entre las y los agentes del quehacer educativo (incluso Intérpretes de Lengua de Señas Argentina – Español que se desarrollan en éste ámbito) y el Estado, juntamente con la ciudadanía sorda adulta señante fluida, incluso la propia infancia sorda, para reflexionar sobre sus condiciones familiares y educativas, para elaborar medidas de acción positiva con miras a la accesibilidad comunicativa y al desarrollo integral.

En función de todo lo expresado, continúa planteada la pregunta sobre la escuela y la educación que la infancia sorda -específicamente aquella prelocutiva proveniente de familia oyente- necesita para desarrollarse plenamente y en felicidad.

Bibliografía

Burad, V. (2009). *Las bases neurobiológicas del lenguaje en las personas sordas*.

https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_-bases_-neurobiologicas_lenguaje_sordos_2009.pdf

Burad, V. (2019). *Algunas experiencias en la inclusión educativa de estudiantes sordos mendocinos: Aportes para el debate*. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de

Buenos Aires. XIII Jornadas de Sociología. Buenos Aires. http://cdsa.aacademica.org/000-023/667

Burad, V. (2021). *La inclusión educativa de estudiantes sordas y sordos mendocinos*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. https://bdigital.uncu.edu.ar/16995

Congreso de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. InfoLEG Información Legislativa. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000- 124999/123542/norma.htm

Congreso de la Nación (2023). *Ley 27.710: Lengua de Señas Argentina*. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/285603/20230503

Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución 311/2016*. InfoLEG Información Legislativa. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf

Consejo Federal de Educación (2024). *Resolución 471 - Compromiso Federal por la Alfabetización – Plan Nacional de Alfabetización - Planes Jurisdiccionales de Alfabetización*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_471-24.pdf

Convención Nacional Constituyente (1994). *Constitución de la Nación Argentina (sancionada en 1853 con las reformas de 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994)*. Buenos Aires. InfoLEG Información Legislativa. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm

Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza (2018). *Resolución 3399*. http://www.mendoza.edu.ar/wpcontent/uploads/2019/02/D%C3%ADa-4Resoluci%C3%B3n-3399-18.pdf

Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza (2018). *Resolución 3400*.

http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2019/02/D%C3%ADa- 4-Resoluci%C3%B3n-3400-18.pdf

Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza (2018). *Resolución 3402*. http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2019/02/D%C3%ADa-4-Resoluci%C3%B3n-3402-18.pdf

Ellis, C. Adams, T. Bochner A. (2015). *Autoetnografía: Un panorama*. Conicet Universidad Nacional de Córdoba. Astrolabio.

Federación Mundial de Sordos (2023). *Declaración sobre los Derechos de los niños Sordos*. https://wfdeaf.org/rightsdeafchildren/

Gobierno de Mendoza (2012). *Decreto Reglamentario N° 2049*. https://ar.vlex.com/vid/decreto-2-407544894

Gobierno de Mendoza. Ministerio de Gobierno Trabajo y Justicia (2020). *Decreto 342/2021*. https://www.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/5/2021/04/Decreto-342.pdf

Leal Espinoza, J.L. y Carrera, C.S. (2022). *Vulnerabilidad, igualdad y justicia*. Revista Argumentos (ISSN: 2525-0469) Núm. 15 2022, pp. 21-37 Sección: Artículos Centro de Perfeccionamiento Ricardo C. Núñez. http://revistaargumentos.justiciacordoba.gob.ar/

Legislatura de Mendoza (2005). *Ley 7393. Ley de supresión de barreras comunicacionales a través del uso de la lengua de señas argentina (LSA) - reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina*. https://ar.vlex.com/vid/ley-n-7-393-34914185

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Resolución 2509/2017*.

InfoLEG Información Legislativa. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=275872

Mottez, B. (2020). *¿Existen los sordos?* Textos reunidos y presentados por Andrea Benvenuto. Buenos Aires. Estudios Sociológicos Editora.

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Nueva York. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

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

Oviedo, A. (2003). *Algunas notas sobre la comunidad sorda venezolana y su lengua de señas*". https://cultura-sorda.org/la-comunidad-sorda-venezolana-y-la-lsv/

Sánchez García, C. M. (2022). *Conversatorio con Carlos Sánchez*. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=jBicuIEvlc4

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

Skliar, C. (2017). *La inclusión educativa de infancias sordas en escuelas comunes*. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=bgZT55dNM0E

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