
La inclusión educativa de estudiantes sordas y sordos mendocinos

Mesa Temática: 5. Desigualdades sociales, políticas, instituciones educativas y experiencias alternativas

Mesa alternativa 7. Desigualdad y estructura social en tiempos de neoliberalismo

Viviana Burad. Facultad de Educación UNCuyo, buradvi@yahoo.com.ar

Resumen

Las políticas educativas argentinas tienen como objetivo la inclusión de estudiantes con discapacidad. De hecho, los instrumentos legales, internacionales, nacionales, las resoluciones del Consejo Federal de Educación y de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza organizan su incorporación en los niveles primario y secundario.

En Mendoza, parece existir escasos estudios en relación a investigaciones específicas que den cuenta de las experiencias y trayectorias de estudiantes sordas y sordos en las escuelas. Por esto, quienes participan en esta investigación en proceso, son aquellas y aquellos que ingresaron en 2019 a un centro de educación de nivel secundario estatal donde se dispone de aulas exclusivas para ellas y ellos, quienes ingresaron en 2020 y quienes están iniciando este ciclo lectivo 2021.

Así, el objetivo de esta ponencia consiste en mostrar algunas experiencias que permitan visibilizar la problemática, reflexionar y debatir con el fin elaborar algún aporte en beneficio de las y los estudiantes.

La temática abordada pertenece a una investigación en curso de mayor alcance denominada “Desigualdades sociales y experiencias formativas de chicos y chicas en escuelas primarias del Gran Mendoza” (Facultad de Educación SIIP 2019/2021 UNCuyo).

Dentro de este marco investigativo, la estrategia metodológica es cualitativa y las técnicas son observaciones directas, conversaciones con las y los estudiantes recién ingresados al nivel medio, notas, fichas, legajos escolares, videograbaciones y comunicaciones grabadas en audio o escritas vía WhatsApp a algún miembro de su familia e intérpretes.

Si bien sólo se presenta una parte de los resultados obtenidos, estos describen sus experiencias y condiciones educativas estudiadas, precisamente, al momento de ingresar a el nivel secundario. También se mencionan algunas situaciones ocurridas durante las medidas de aislamiento ordenadas a raíz de la pandemia mundial por Covid 19 en el año 2020 y en esta primera etapa de 2021.

Palabras claves: Inclusión educativa, Sordos, Lengua de Señas Argentina.

1. Introducción

La inclusión de estudiantes con discapacidad es un objetivo de las políticas educativas argentinas sobre la base de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo junto a la Constitución de la Nación Argentina (Artículo 14), la Ley de Educación Nacional 26.206, la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/2016, la Resolución 2.509/ 2017 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y las Resoluciones 3.399, 3.400, 3.401 y 3.402 dictadas en 2018 por la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza. Estas normativas organizan su incorporación en los niveles primario y secundario con carácter obligatorio.

Por otra parte, se cuenta con escasos estudios específicos que muestran las trayectorias y vivencias escolares de estudiantes sordas y sordos de esta provincia argentina.

Por esto, el objetivo de esta ponencia consiste en presentar algunas experiencias sobre su educación (ya que se trata de una investigación en curso que abarca los ciclos lectivos 2019, 2020 y 2021) con la intención de visibilizar algunas formas de transitar y sus problemáticas analizadas desde su ingreso al nivel secundario, sobre la base del modelo social. Las estudiantes sordas y los estudiantes sordos que forman parte de esta investigación son en su mayoría, adolescentes y jóvenes cuyas edades oscilan entre 15

y 30 años y en términos generales, de escasos recursos económicos. Este es el grupo más desfavorecido en relación al desarrollo del lenguaje en tanto capacidad biológica cerebral y a la adquisición de las lenguas, base fundamental para impulsar el crecimiento humano pleno en términos generales y el cognitivo y emocional de manera específica, bases fundamentales para comprender contenidos escolares.

Así, esperamos acercar algún aporte en beneficio de estas y estos estudiantes, incluso desde la mirada de distintas disciplinas y sus contribuciones teóricas que permitan reflexionar sobre la diversidad de alumnas sordas y alumnos sordos que están presentes en las aulas, las prácticas educativas y las lenguas en cuestión.

Este trabajo forma parte de una investigación en curso de mayor alcance denominada "Desigualdades sociales y experiencias formativas de chicos y chicas en escuelas primarias del Gran Mendoza" (Facultad de Educación SIIP 2019/2021 UNCuyo). A su vez, esta es continuación de una anterior elaborada en el período 2017/2018 titulada "Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza" (Facultad de Educación SECTyP UNCuyo).

2. Estudiantes sordas y estudiantes sordos: Algunas formas de transitar la inclusión educativa

2.1. Perspectiva teórica y antecedentes

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

Liliana Sinisi 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 los niños y las niñas 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).

Por su parte, María Pía Venturiello 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).

Por otro lado, específicamente, en relación a la inclusión de niñas sordas y niños sordos, contamos con una de las investigaciones de Carolina Najmías en la que la socióloga estudió los procesos de elección de 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.

Por su parte, la socióloga Carolina Ferrante, en una de sus investigaciones, recupera los argumentos sostenidos por adultos sordos miembros activos de su comunidad que justifican su derecho a agruparse entre iguales porque los aglutina el uso de una lengua en común (Ferrante C., 2017).

Dentro de la línea de las autoras mencionadas y a partir de los resultados de nuestra investigación anterior, formulamos dos preguntas. Por un lado, cuáles son los modos educativos organizados para las estudiantes sordas y los estudiantes sordos en Mendoza, su realidad cotidiana y sus prácticas. Por otra parte, cuáles son las experiencias y problemáticas que surgen en relación a su educación.

3. Metodología

La metodología utilizada es cualitativa, el estudio de caso para materializar las experiencias de las estudiantes sordas y los estudiantes sordos miradas desde el modelo social que consideramos apropiado para la investigación, haciendo visible y analizando sus problemáticas desde la llegada a un centro educativo secundario público de la Ciudad de Mendoza. Ellas y ellos son en su mayoría, adolescentes y jóvenes cuyas edades oscilan entre 15 y 30 años, provienen de familias oyentes que desconocen la Lengua de Señas Argentinas, de escasos recursos económicos. Este grupo de estudiantes es el más desfavorecido.

3.1. Técnicas

Las técnicas utilizadas son la observación directa en el aula, conversaciones grupales e individuales, fichas para ser completadas de modo escrito, videograbaciones y comunicaciones vía WhatsApp mediante videos, audios o de modo escrito.

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

Dentro del marco del ingreso al nivel medio, se realiza la observación directa, conversaciones grupales e individuales con las estudiantes sordas y los estudiantes sordos de los ciclos lectivos 2019 (19 alumnos), 2020 (1 alumna y 6 alumnos) y 2021 (1 alumna y 2 alumnos) aunque este último está en sus inicios.

Las comunicaciones en Lengua de Señas Argentina (o en la lengua en la que prefirieran) contienen las siguientes preguntas simples: ¿Cómo se llama la escuela primaria a la que fuiste?; ¿Es una escuela para niñas sordas y niños sordos o una escuela donde van niños oyentes y niñas oyentes?; ¿Cómo te sentías en esa escuela?

En 2019 el contexto espacial para la conversación directa pudo lograrse. En 2020, a partir de las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio ordenadas el 19/03 a raíz de la pandemia mundial por Covid 19 (DNU 297/2020 PEN, sus prórrogas y decretos provinciales), las estudiantes y los estudiantes cursaron de manera virtual; esto dificultó la utilización de algunas técnicas que requieren de la presencialidad. Actualmente, en 2021, cursaron en marzo y abril, de modo alternado, es decir, una semana presencialmente y otra semana de manera virtual; a partir de mayo solo una vez por mes para mitigar la propagación de virus SARS-CoV-2 (DNU 235/2021 y decretos provinciales), por esto, este espacio de conversación se logró de manera acotada hasta el momento.

3.1.2. Fichas

Por otra parte, se elaboraron fichas para ser completadas por escrito. Estas forman parte de la evaluación diagnóstica inicial realizada a las estudiantes y los estudiantes recién ingresados a la escuela secundaria.

Al iniciar los ciclos lectivos 2019, 2020 y el presente 2021 (en sus comienzos) se distribuyó entre los y las estudiantes una ficha 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. Videograbaciones

Las videograbaciones fueron realizadas por dos estudiantes sordas y seis estudiantes sordos que ingresaron durante el ciclo lectivo 2019. En 2020 no fue posible lograrlo y este ciclo 2021 recién está en sus inicios por lo que se verá la posibilidad de su realización.

3.1.4. Conversaciones en audio y de modo escrito con familiares e intérpretes

Las conversaciones en audio y de modo escrito vía WhatsApp que corresponden al ciclo 2019 fueron realizadas a la madre de un estudiante, al hermano de otro y a una intérprete de Lengua de Señas Argentina vinculada a uno de ellos durante su proceso primario. Durante el ciclo 2020 a tres madres de estudiantes sordos y a la intérprete de uno de ellos en su nivel primario. El ciclo 2021 se encuentra recién iniciado al momento de elaborar esta ponencia.

4. La institución escolar elegida

La institución escolar elegida es un centro de educación de nivel secundario estatal -por sus siglas CENS- de la Ciudad de Mendoza. En esta se encuentran incluidas estudiantes sordas y estudiantes sordos desde 2007 en aulas exclusivas 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, se recibe 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, las preceptoras y celadores.

En este centro educativo, la trayectoria escolar de los alumnos 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 alumnas sordas y alumnos sordos.

En el año 2007, 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 está tramitando su incorporación formal bajo la denominación “Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial” -por sus siglas MIDCP- cuyo objetivo es reforzar y/o aumentar los conocimientos de las estudiantes sordas y los estudiantes sordos menos favorecidos.

Dentro de este contexto escolar, en los cuatro niveles, pueden acceder a servicios de interpretación, ya que los educadores se expresan en español hablado y escrito, salvo dos excepciones: una profesora (quien escribe) y un profesor sordo (cuya figura también se denomina coeducador, referente sociolingüístico sordo o modelo sociolingüístico sordo o simplemente referente sordo). Ambos brindan clases en Lengua de Señas Argentina.

La presencia de este adulto sordo es fundamental, ya que se constituye, precisamente, en un referente lingüístico, incluso cultural, un modelo de identidad personal y grupal a raíz de la situación en la que ingresan algunas y algunos estudiantes sordas y sordos.

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 cargo de quien escribe y del educador sordo mencionado más arriba). Además, existe un curso de Lengua de Señas Argentina a cargo de este último mencionado que se dicta una vez por semana.

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

En términos generales, en el Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP- permanecen las jóvenes sordas y los jóvenes sordos son hijas e hijos de madre y padre oyentes que no utilizan la Lengua de Señas. Sus conocimientos suelen ser inferiores a los elementales.

Precisamente, las estudiantes sordas y los estudiantes sordos con quienes se realiza esta investigación en proceso, son los grupos que permanecen en este módulo introductorio, es decir, aquellas y aquellos menos favorecidos.

5. Resultados: Las estudiantes sordas, los estudiantes sordos y sus diversidades

5.1. El ciclo lectivo 2019

Durante 2019, ingresaron al centro de educación de nivel secundario estatal para jóvenes y adultos, en especial al Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -por sus siglas MIDCP- 19 estudiantes sordas y sordos que identificaremos de la siguiente manera: LE, DG, MC, AC, CR, FM, JA, MV, NAC, AC, RO, MQ, GR, SR, SS, AT, FA, OP y DG.

Algunas y algunos viven en lugares bastante alejados de la escuela ubicada en el Centro de la Ciudad de Mendoza (Lavalle, Tunuyán, Tupungato y Luján). Incluso, un alumno se trasladaba diariamente desde la provincia de San Juan.

En su totalidad, sus familias están compuestas por personas oyentes y en términos generales, sus padres y madres están divorciados o separados o se encuentra ausente

alguno de ellos y ellas o ambos; no tienen estudios universitarios y la situación económica no es favorable; tampoco conocen ni utilizan la Lengua de Señas Argentina para comunicarse con sus hijas e hijos.

5.1.2. Quiénes fueron promovidos a primer año

LE -17 años- DG -15 años- y MC, tienen leves pérdidas auditivas que no han comprometido ni el desarrollo del lenguaje ni la adquisición de la lengua hablada de tal modo que se podría decir que son casi oyentes en el sentido de que son buenos hablantes del español, escuchan música, saben leer y escribir, tiene conocimientos ya adquiridos sobre los contenidos de las asignaturas del MIDCP y provienen de escuelas comunes; desconocen la Lengua de Señas porque no la necesitan ni se sienten miembros del colectivo sordo (al menos al momento de la investigación) porque ninguno de los tres se reconoce como persona sorda. A raíz de estas particularidades, fueron promovidos a primer año.

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

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

También ocurrió lo mismo con otro alumno sordo (FM) que ya había cursado Nivelación durante el ciclo lectivo 2018; al desaprobado algunas asignaturas, en 2019 volvió a ingresar al Módulo Introdutorio; sin embargo, al comprobar sus avances, se decidió promoverlo a primer año. Al ingresar por primera vez a la escuela en 2018, FM

desconocía la Lengua de Señas Argentina como sistema lingüístico, cuestión que cambió favorablemente al aprenderla dentro del contexto educativo observando también que esto impulsó el despliegue de su personalidad.

En síntesis, esta diferenciación entre estudiantes que son promovidos a primer año y los que se mantienen en el Módulo Introdutorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP-, es la consecuencia de los resultados de las evaluaciones diagnósticas iniciales realizados por las y los docentes de las asignaturas y las entrevistas personales que realiza el Servicio de Orientación Educativo, generalmente, durante el primer mes de clases.

5.1.3. Quiénes abandonaron sus estudios

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

5.1.4. Quiénes permanecieron en el Módulo Introdutorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP- y qué surgió de las observaciones directas, las conversaciones en el aula, las fichas, las videograbaciones y las conversaciones con familiares e intérpretes

En el Ciclo 2019, el Módulo Introdutorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP- quedó conformado solo por 11 estudiantes que se identifican de la siguiente manera: NAC, AC, RO, MQ, GR, SR, SS, AT, FA, OP y DG.

De estos estudiantes, FA (21 años) vive en San Juan y viaja diariamente desde su casa a la escuela. Otros provienen de localidades alejadas de la Ciudad de Mendoza (AC - 15 años; Lavalle; AT -17 años-, NAC -21 años- y SR -17 años- de Luján de Cuyo).

El llenado de las fichas con sus datos personales elementales de manera escrita, forma parte de la evaluación diagnóstica inicial mientras que las observaciones directas y las conversaciones grupales e individuales en el aula se mantuvieron durante todo el año.

En la ficha que se les distribuyó para que respondieran por escrito sus datos personales elementales, algunas y algunos estudiantes no contestaron mientras que para otras y otros las respuestas fueron incomprensibles.

También en la etapa de diagnóstico inicial, durante las conversaciones (en la lengua que prefirieran), se le formularon algunas preguntas simples como las siguientes: ¿Cómo se llama la escuela primaria a la que fuiste?; ¿Es una escuela para niñas sordas y niños sordos o una escuela donde van niños oyentes y niñas oyentes?; ¿Cómo te sentías en esa escuela?

La dificultad para responder fue tan alta que las contestaciones de los estudiantes se transcriben a continuación en tercera persona.

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

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

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

GR (21 años) no recuerda cuántos años tiene, respondió de manera hablada y por sus titubeos y dudas se deduce que no distingue las escuelas especiales para niñas sordas y niños sordos de las escuelas para oyentes, pero mencionó haber transitado su escolaridad primaria en tres instituciones distintas: una de estas para niñas y niños con cualquier discapacidad; luego dijo haber ido también a dos escuelas oralistas privadas, una laica y la otra religiosa; de estas dos mencionó sus nombres.

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

SS (20 años) brindó su respuesta hablando; refirió haber ido a un instituto privado oralista y laico; sólo mencionó su nombre.

FA (21 años) dijo haber asistido a la escuela pública de educación especial de la Ciudad de San Juan que denominamos JAT que recibe niñas y niños con cualquier diferencia biológica funcional.

AC (15 años) no supo mencionar el nombre de su escuela primaria ni pudo diferenciar una escuela especial para niñas sordas y niños sordos de una escuela común.

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

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

DG (17 años) explicó señalando que fue a un instituto privado religioso oralista.

FA, DG y OP ingresaron ya avanzado el año realizando la evaluación diagnóstica inicial en la medida en la que fueron incorporándose al aula.

Todo esto implica que al iniciar este ciclo 2019, NAC, AC, RO, MQ, GR, SR, SS, AT, FA, OP y DG llegaron sin saber escribir ni leer enunciados simples; la comprensión y la producción en Lengua de Señas era nula, casi nula o elemental excepto FA y DG que comprendían y producían su comunicación en Lengua de Señas Argentina con claridad.

Como consecuencia de lo anterior, sobre cómo han transitado el proceso escolar en los niveles inicial y primario, cuáles fueron sus experiencias educativas, cómo las percibieron, en su caso, cuáles fueron los conflictos y/o tensiones que podrían haberse producido, se conoció muy poco en algunas situaciones y nada en otras (salvo FA y DG).

A raíz de esto, se logró la comunicación vía WhatsApp con la madre de OP y el hermano de AT. Se intentó contactar al padre de AC y al no poder localizarlo, la comunicación se realizó con su intérprete en la escuela primaria (MB).

MB, la intérprete de AC (15 años), señaló que cuando ella ingresó en 2017 a la escuela especial pública que denominaremos DDS del Departamento de Lavalle (en esta escuela hace varios años trabaja un referente sordo adulto que denominaremos LP), AC estaba en sexto grado y se había cerrado el aula para niñas sordas y niños sordos. Textualmente dijo lo siguiente:

... Él (se refiere a AC) estaba "ni": ni oral, ni Lengua de Señas. ¡Cuando yo llegué a la escuela, él hacía todo dibujos! ... ¿Qué hicimos con L (se refiere a LP el referente sordo adulto o modelo lingüístico que trabaja en la escuela especial DDS de Lavalle) al ingresar yo? Nos pusimos con la Lengua de Señas permanentemente para ... que tenga un medio de comunicación ... Él (se refiere a AC) se expresaba a través de dibujos ... (Comunicación con MB, intérprete de AC en la escuela especial pública DDS Lavalle)

Por su parte, la madre de OP (18 años) explicó que su hijo fue a dos institutos privados oralistas distintos (uno laico primero y otro religioso después), luego a la escuela de formación integral -EFI- de Godoy Cruz que denominaremos AM (actualmente se denominan Escuelas de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad). Posteriormente ingresó al Cens a mediados del ciclo lectivo 2019. Dijo también lo siguiente:

... O (se refiere a su hijo OP) ... escuela de oyentes (no fue a ninguna ... Él (cuando cursaba en la escuela de educación integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad de Godoy Cruz) estaba en floricultura así que no había terapeutas. Habla un poco y bueno ahora desde que va a esa escuela (se refiere al CENS) sí hace muchas señas pero habla poco y nada ... O nace sordo el 100 % ... de los dos audífonos, de los dos oídos y bueno en el 2005 recibe el primer implante y en el 2006 el otro ... Es hipoacúsico bilateral ... me parece que a los cinco le pusieron el izquierdo y a los seis el derecho. ... (Comunicación vía WhatsApp con la madre de OP).

En esta última comunicación, la madre de OP hace referencia a las Escuelas de Formación Integral conocidas como EFI o Posprimarias. En 2018 la Dirección General de Escuelas de Mendoza las reorganizó en función de la Resolución 1500/2018 derivada de la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/16. Esta normativa cambia su denominación por Escuelas de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Los estudiantes pueden ingresar al finalizar la escuela primaria especial; tienen que tener como máximo 15 años.

Posteriormente, se logró la comunicación, también mediante mensaje de voz vía WhatsApp, con el hermano de AT (17 años). Menciona que no recibieron a AT en el Nivel Inicial porque no podía comunicarse ni comprendía lo que le decían. Por esto lo llevaron a una escuela especial privada oralista religiosa para niñas sordas y niños sordos y luego a una escuela de Luján donde hacía manualidades (parece referirse a la Escuela de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad); posteriormente lo cambiaron al Cens:

... Él cuando quiso empezar Jardín no me lo pudieron, no pude meterlo porque directamente como no podía dialogar ni interpretar con palabras las cosas, no me lo aceptaron ... entró directamente al P (menciona el instituto privado especial oralista religioso para niñas sordas y niños sordos). ... (Comunicación con el hermano de AT).

En el mes de septiembre de 2019 se solicitó a las y los estudiantes que hicieran una videograbación narrando tres circunstancias: a) por qué eran sordos y sordas; b) a cuál escuela o escuelas habían ido cuando eran niños y niñas; c) si había otras personas sordas en su familia. Previamente, se les explicó que primero debían preguntar a su madre y/o a su padre o a alguien de su familia esas tres cuestiones. Además, el profesor sordo, a manera de ejemplificación, les preparó un video relatando por qué él era sordo, cuál fue su escuela primaria y quienes eran las personas sordas de su familia.

Sobre el resultado de esta actividad que realizaron nueve estudiantes se mencionan todas pero solo se desarrollan algunas.

- 1- En relación a AT (17 años) lo que se puede rescatar de su videograbación en Lengua de Señas Argentina, es que su mamá es la que sabe por qué él es sordo; que ella lo escribiría en un papel y lo enviaría para su lectura.
- 2- AC (15 años), en lugar de relatar su historia, reprodujo en su videograbación lo mismo que dijo su profesor sordo en el video ejemplificativo; por esto, se le explicó nuevamente cuál era la finalidad de la actividad. La realizó nuevamente relatando de manera breve en Lengua de Señas Argentina, que nació sordo y le hicieron un implante coclear.
- 3- La videograbación de NAC (21 años) en Lengua de Señas fue muy breve y poco clara en su expresión, pero se pudo rescatar que cuándo nació tuvo una enfermedad eruptiva (aparentemente), que fue a una escuela y en esa época le estallaron los oídos y empezó a utilizar las manos para la comunicación.
- 4- El relato en Lengua de Señas de DG (17 años) fue muy extenso, detallado y claro. De hecho, grabó cuatro videos. Ella estudió en un instituto privado oralista religioso.
- 5- FA (21 años) también relató claramente su situación. Transitó su primaria en San Juan, en una escuela especial que recibe niños y niñas con cualquier discapacidad.
- 6- A GR (21 años) se le entiende poco en su videograbación, sin embargo, preparó un video extenso (aunque no muy claro) en Lengua de Señas. Se deduce que nació sordo y que le pusieron audífonos. Recordó que primero fue a un instituto privado oralista laico donde estaba prohibido el uso de las manos para la comunicación, que él hablaba muy poco y que no había intérpretes en esa escuela. Explicó que allí siempre fue oralizado. Luego fue a un instituto privado oralista religioso donde hacía pan. Después empezó la escuela secundaria. También refirió que él es el único miembro sordo de su familia.
- 7- MQ (28 años) contó que es la única persona sorda de su familia. Cuando su madre estaba embarazada tuvo una enfermedad. A los tres años aproximadamente, su familia comenzó a extrañarse de que no reaccionara frente a los sonidos y la llevaron al médico y ahí se enteraron que era sorda; dice que en ese momento tenía cuatro años.

- 8- RO (30 años) hizo su videograbación dos veces utilizando sus manos para la comunicación. Tanto en el primer intento como en el segundo, no se entiende aquello que pretende expresar. Se deduce que fue a una escuela especial pública ubicada en el centro de la Ciudad de Mendoza. Parece decir que estuvo internado de bebé y le hicieron análisis.
- 9- En la primera videograbación de SR (17 años) no se entiende lo que quiere decir. En su segundo intento expresó con un poco más de claridad que cuando tenía un año le diagnosticaron hipoacusia. De un oído no escuchaba y del otro solo tenía un pequeño resto auditivo. Parece decir que a los tres años fue a una escuela pública para niñas sordas y niños sordos y luego a un instituto privado oralista religioso donde no podía usar las manos: ... *había que meterlas en los bolsillos*. Aún con estas restricciones, cuenta que se comunicaba con señas con sus compañeros a escondidas. Explicó que no había intérprete en el instituto. Allí fue hasta 2016. Después asistió a una escuela pública estatal para niños sordos y niñas sordas y luego a la secundaria. Dice ser la única persona sorda de su familia.

5.2. El ciclo lectivo 2020

El ciclo lectivo 2020 se inicia con una estudiante sorda que identificaremos como ACQ (20 años) y 6 alumnos sordos que mencionamos de la siguiente manera: JMC, EB (34 años), NAC (22 años), FF (16 años), GR (22 años) y LS (22 años). Pocas semanas cursaron de modo presencial y luego de manera virtual a partir de las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio ordenadas el 19/03 a raíz de la pandemia mundial por Covid 19 (DNU 297/2020 PEN, sus prórrogas y decretos provinciales). El año finalizó con esta modalidad *on line*.

5.2.1. Quiénes fueron promovidos a primer año

JMC y EB -34 años- fueron promovidos a primer año luego de las evaluaciones diagnósticas iniciales en todas las asignaturas del MIDCP ya que se encontraban en condiciones lingüísticas más favorables y con conocimientos más avanzados, lo que les permitía abordar los contenidos de primer año con intérpretes de Lengua de Señas Argentina - Español.

5.2.2. Quién abandonó sus estudios

ACQ -20 años- terminó sus estudios primarios en 2019 en un aula satélite de la escuela que denominaremos JEP -un Centro de Educación Básica de Jóvenes y Adultos por sus siglas CEBJA- ubicado en una calle céntrica de la Ciudad de Mendoza. Esta información aparece de la lectura de su legajo escolar. Ella vivía para entonces en la localidad de Bermejo Guaymallén, un lugar alejado de la escuela. Su familia es oyente y no conoce la Lengua de Señas. ACQ asistió de modo presencial al MIDCP desde el inicio de las clases hasta la declaración de la cuarentena. A raíz de sus problemáticas familiares y su situación socioeconómica desfavorable (había un solo celular para toda la familia; tiene seis hermanos) no tuvo actividad académica *on line* durante todo ese año. Al momento de ingresar a la escuela secundaria -febrero de 2020-, en la etapa de diagnóstico inicial, no pudo completar la ficha con sus datos personales elementales de manera escrita; su producción hablada era mínima y su manera de señar era elemental. En el mes de abril abandonó sus estudios. Muchos intentos se realizaron durante todo el año para hacerla regresar. El resultado fue negativo y no fue posible comunicarse con su madre.

5.2.3. Quiénes permanecieron en el Módulo Introductorio al Diseño Curricular Provincial -MIDCP- y qué surgió de las observaciones directas, las conversaciones en el aula, las fichas, las videograbaciones y las conversaciones con madres e intérpretes

La actividad académica en el MIDCP se realizó solamente con cuatro estudiantes -NAC (22 años), FF (15 años), GR (22 años) y LS (23 años)-; de modo presencial las primeras semanas del ciclo y luego virtualmente acudiendo, en varias oportunidades durante todo el año, a sus madres mediante mensajes escritos y audios vía WhatsApp. A través de estas comunicaciones se solicitó impulsar y colaborar con sus hijos a realizar actividades escolares específicas. Si bien la respuesta fue favorable, se observó marcadamente dificultades comunicativas intrafamiliares, ya que ni las madres ni los padres sabían Lengua de Señas.

Además, se conformó un grupo en WhatsApp para las actividades académicas denominado igual que la asignatura -Lengua de Señas y Comunidad Sorda-. Se observó

mucha dificultad para entender la dinámica virtual. Por otro lado, los estudiantes manifestaban que era mucho gasto para ellos estar conectados con datos móviles y que tenían problemas en la conectividad. Se percibió, además, cierta resistencia a tomar clases que no eran presenciales.

NAC (22 años) y LS (23 años) hicieron varios intentos de suspender sus estudios ese año. Sin embargo, la comunicación permanente con la madre de NAC fue fundamental para que permaneciera. En una comunicación mediante mensajes escritos y audios por WhatsApp explicó que su hijo tuvo problemas recién nacido a raíz de que le subió el nivel de bilirrubina a 48 y esto le afectó los oídos; de hecho, pudo conocerlo tres días después de su nacimiento:

... en ese tiempo le hicieron 7 transfusiones de sangre ... fue al colegio P (una escuela primaria estatal para niñas sordas y niños sordos de la ciudad de Mendoza) desde los 3 años hasta los 6, después hizo la primaria en E (un instituto privado oralista laico). Cuando termina la primaria empieza en el P (un instituto privado oralista religioso) en formación integral y después a raíz de todo lo que pasó termina sus estudios en la escuela G. Es una escuela especial. (Comunicación con la madre de NAC).

NAC (22 años) ya había cursado durante 2019 el MIDCP; al ser desaprobado en algunas asignaturas, volvió a cursar en 2020. La situación socioeconómica de su familia, si bien no es holgada, tampoco es tan desfavorable. Él vive lejos de la Ciudad, en el departamento de Luján de Cuyo. Continúa sin saber leer ni escribir, su producción y comprensión de modo oral sigue siendo básica y su Lengua de Señas apenas tuvo un leve progreso en comparación con el ciclo 2019. Se podía percibir que no se sentía comprometido con su trayectoria escolar porque le resultaba difícil comprender los contenidos de modo virtual mediante telefonía celular. Su familia es oyente y no conoce la Lengua de Señas. Sin embargo, de las observaciones y conversaciones se pudo entender que toda su familia es oyente, que asistió a una escuela primaria pública para niñas sordas y niños sordos, luego a un instituto privado religioso oralista también para niños sordos y niñas sordas y luego a otra escuela especial que recibe estudiantes con cualquier discapacidad.

En relación a LS (23 años) fue imposible el acercamiento a su madre o su padre porque él no lo permitía alegando su edad y expresando que ya no correspondía que sus profesores se comunicaran con sus progenitores. Durante todo el ciclo, sus docentes de la asignatura Lengua de Señas y Comunicad Sorda, estuvieron trayéndolo constantemente al grupo de WhatsApp para que no perdiera el año; sin embargo, era el más favorecido para comprender los contenidos por su expresión y comprensión en Lengua de Señas. Su lectura y escritura son elementales. Probablemente, su desmotivación se debió a la ausencia de presencialidad en la escuela. Vive en un lugar alejado de la Ciudad (Agrelo, Luján de Cuyo). Además, simultáneamente al cursado trabajaba con su padre en el campo en el Departamento de Tunuyán. Su familia es oyente y la situación económica familiar no es favorable.

Por otro lado, GR (22 años) también volvió a cursar el MIDCP que había realizado en 2019 porque desaprobó algunas asignaturas. Su escolaridad primaria transcurrió en un instituto privado laico oralista y luego en un instituto privado religioso oralista; no producía ni comprendía la escritura ni la lectura; su habla era comprensible y su Lengua de Señas era básica, aunque mejor que el año anterior. Vive en Los corralitos, Guaymallén, un lugar alejado de la Ciudad. Se observó el acompañamiento de su madre para que pudiera abordar las actividades escolares que le resultaban difíciles de resolver. Su lectura y escritura eran menos que elemental sin embargo su Lengua de Señas evolucionó en comprensión y producción. La situación económica de su familia es un poco más favorable donde todos sus miembros son oyentes y no conocen la Lengua de Señas.

La madre de GR, en una comunicación vía WhatsApp, explicó que cuando nació su hijo aspiró líquido amniótico meconial, tuvo sufrimiento fetal y estuvo un mes en terapia intensiva con antibióticos muy fuertes porque hizo una neumonía bilateral debido a la aspiración de meconio.

... Le colocaron vancomicina porque no había manera de salvarlo ... estimamos que la vancomicina ... le provocó la sordera porque nosotros a los 20 meses más o menos, nos enteramos que él era hipoacúsico ... tuvo una lesión neurológica por la falta de oxígeno en el parto. Es por eso que GR no lee y no escribe solo

... Él a los colegios que fue ... a E (instituto privado oralista laico), luego a P (instituto privado oralista religioso) y luego al colegio que funcionaba donde estaba el colegio HK que era de arte aplicado ... Cuando cerró el P (instituto privado oralista religioso) él fue ahí al Arte Aplicado y bueno, ahora pasó al Cens. (Comunicación con la madre de GR).

FF -15 años- vive en Lavalle, lejos de la Ciudad. Su familia es de pocos recursos económicos. Durante las clases *on line* presentaba muchos problemas de conectividad y le resultaba muy costosa la utilización de su teléfono celular con datos móviles. Se observó el acompañamiento de su madre -a requerimiento de las y los docentes- durante este trayecto escolar. Con su padre tuvimos dos encuentros casuales presenciales durante el inicio de las clases que fue de utilidad para generar un acercamiento. Aún con estas dificultades, se observaba a FF comprometido con las actividades académicas. Sin embargo, su lectura y escritura eran prácticamente menos que elemental. Su Lengua de Señas era básica; incluso se enojaba con él mismo por no tener el suficiente vocabulario para expresarse o para comprender lo que le decían con las manos. Al realizar la evaluación diagnóstica inicial completando la ficha con sus datos personales de manera escrita tuvo muchas dificultades. Su familia es oyente y no conoce la Lengua de Señas. FF transitó su educación primaria en una escuela estatal para niñas y niños con discapacidad de Lavalle.

En una comunicación con la madre de FF mediante mensajes escritos o audios vía WhatsApp explicó muy brevemente que siempre fue a la misma escuela especial DDS de Lavalle que recibe niños y niñas con cualquier discapacidad y que su hijo tuvo incompatibilidad sanguínea:

... Tuvo 2 cambios de sangre y también pasó 15 días en terapia y eso afectó su audición ... (nos enteramos de su sordera) cuando tenía 2 años porque los estudios previos dieron positivo, que sí escuchaba. Su sordera fue progresiva. (Comunicación con la madre de FF)

La intérprete de esa escuela especial (MB) en una conversación en relación a FF recordó:

... Él pedía siempre la Lengua de Señas. A las docentes ... les pedía que le hablaran en Lengua de Señas. Cuando le hablaban (oralmente) él decía: - Yo no te entiendo. ... él ya traía una Lengua de Señas ... El más negado a la situación de lo que es la Lengua de Señas es su papá ... Y lo que sabe de Lengua de Señas, él lo traía por los evangelistas ... a él le colocaron los dos audífonos ... le era molesto entonces, se fue sacando uno, se fue sacando otro. No los quería usar ... Con respecto a esto (se refiere a la situación económica de FF) ... es una familia de escasos recursos ... (Comunicación con MB intérprete de FF durante su escolarización primaria).

Al finalizar el ciclo 2020 los cuatro estudiantes -NAC, FF, GR y LS- fueron promovidos a primer año.

5.3. El ciclo lectivo 2021 en sus inicios

En esta primera etapa del año escolar 2021, solo hay tres alumnos: a) una estudiante sorda -ACQ: 21 años- que había empezado el curso en 2020 y luego había abandonado; b) un estudiante sordo aparentemente con bastante resto auditivo -IZ: 20 años-; c) un estudiante oyente aparentemente con problemas en el desarrollo -FA: 21 años- (se desconoce por ahora por qué se decidió su incorporación al aula de estudiantes sordas y sordos).

Actualmente, cursan de modo alternado, es decir, una semana presencialmente y otra semana de manera virtual dispuesta -al menos- para los meses de marzo y abril -momento de elaborar esta ponencia-. El objetivo de esta modalidad mixta consiste en mitigar la propagación de virus SARS-CoV-2 (Decreto de Necesidad y Urgencia 235/2021 y Decreto 395 09/04/2021 Gobierno de Mendoza).

Los resultados de 2021 se elaborarán al finalizar este año.

5.4. Análisis provisorio de las situaciones encontradas en los ciclos lectivos 2019 y 2020

De lo conocido durante los ciclos 2019 y 2020 se observaría que las estudiantes sordas y los estudiantes sordos no provienen de recorridos en escuelas comunes o escuelas inclusivas sino de escuelas especiales de gestión pública y de institutos privados oralistas. Según se extrae de sus dichos, de las comunicaciones familiares y con la intérprete, van rotando de escuelas públicas especiales a instituciones privadas especiales, sin resultados académicos favorables.

Tal como refiere Najmías (Najmías C., 2014), en las situaciones aquí estudiadas, la diversidad biológica se convierte en desigualdad en función de sus características biológicas ya que no tienen las mismas oportunidades que las niñas, niños y jóvenes oyentes de su misma edad, con o sin discapacidad.

Además, parece ser que sus madres y padres se inclinaron por los institutos privados con un modelo comunicativo oralista precisamente porque la oralidad sería el criterio fundamental de selección al elegir la institución escolar. Desde esta mirada, el ser sordo es tan solo un problema de salud a curar o paliar con prótesis auditivas y con prácticas para hacerlos hablar. Así continuaría apareciendo la idea de la construcción social de la normalidad, la medicalización de la educación o la educación medicalizada proporcionada por las instituciones educativas especiales privadas.

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

De hecho, la madre de OP explicó que su hijo (no obstante haber cursado su educación primaria en una escuela oralista) habla poco y nada, solo algunas palabras agregando que nació sordo bilateral en un ciento por ciento. Sin embargo, se le colocó un implante coclear a los cinco años en el oído izquierdo y a los seis años en el derecho, es decir, para la época de su escolarización. OP en el ciclo lectivo 2019, no hablaba fluidamente ni señaba plenamente, no comprendía lo que leía ni lo que escribía.

Por otra parte, como afirma la socióloga, las familias de las niñas sordas y los niños sordos tienen que afrontar y/o experimentar también las desventajas derivadas de la falta de accesibilidad comunicativa -aun habiendo elegido ellas mismas la institución

escolar-. A todo esto se agrega que en el seno familiar no está presente la Lengua de Señas.

Sobre el punto específico relacionado con la elección de la escuela, Carolina Najmías (Najmías C., 2014), en relación a la inclusión de niñas sordas y niños sordos, estudió los procesos de elección de instituciones escolares del Área Metropolitana de Buenos Aires -AMBA- y las preferencias de las familias frente a las posibilidades de ingreso al nivel inicial y primer grado que brindan las instituciones educativas. Dentro de este ámbito se encuentran las escuelas comunes públicas y privadas (estas últimas laicas y religiosas) que se suponen inclusivas. Pero también continúan en funcionamiento las escuelas especiales públicas donde se encontraría la Lengua de Señas dentro de un marco de bilingüismo y las escuelas especiales privadas (laicas y religiosas) que serían oralistas. Dentro de este estudio se determinó que en las escuelas comunes (públicas o privadas) mediante la inclusión, el progreso de los estudiantes sordos se considera insatisfactorio y se los transfiere a escuelas especiales, aunque en otros casos continúan en la educación común, pero van cambiando de institución. Además, en la búsqueda de escuelas especiales, si bien no encuentran un gran abanico de posibilidades, su prioridad es que el enfoque comunicativo sea oralista y por esto llegan a las escuelas privadas especiales con este perfil porque las escuelas públicas especiales utilizarían la Lengua de Señas.

Según la autora, la representación social de la familia es que la escuela especial oralizadora se constituye en una herramienta que colabora con la rehabilitación, la continuidad educativa, la inserción laboral y la incorporación al mundo oyente. Además de lo dicho, para elegir el establecimiento educativo, las familias vinculan las recomendaciones de especialistas de la ciencia médica y el aparente compromiso que observan en la institución. En segundo lugar, saben que una niña sorda o un niño sordo de clase media, tiene reducidas o limitadas sus oportunidades de matriculación. En este sentido, la diversidad se convierte en desigualdad porque continúa siendo la sociedad quien establece cuáles son las oportunidades para cada uno y cada una, según sus características y las evaluaciones que realiza.

De hecho, en nuestro estudio, las estudiantes sordas y los estudiantes sordos provienen en su mayoría de institutos privados oralistas laicos y religiosos. A esto se agrega la ausencia de ninguna lengua adquirida de modo natural y pleno para comprender los contenidos de las asignaturas escolares. Esto se va vislumbrando en las conversaciones grupales e individuales con las y los estudiantes, en las observaciones permanentes, en las videograbaciones y en el llenado de los datos personales en las fichas de modo escrito.

En una de las comunicaciones con el hermano de AT también aparece de qué forma, ser sordo, emerge como un estigma y la discriminación es la respuesta como refiere Najmías en su estudio. De hecho, cuando la familia de AT pretendió que comenzara el Nivel Inicial incluido en una escuela común, no lo recibieron porque no hablaba, según relata su hermano. No sucedió lo mismo cuando fue inscripto en un instituto privado especial oralista religioso para niñas sordas y niños sordos.

Al parecer, ser sordo, ser sorda, coloca un límite a las oportunidades educativas. Sin embargo, el habla de AT es comprensible, aunque no entiende lo que lee y escribe y la apropiación de la Lengua de Señas la ha realizado de manera sorprendentemente veloz al ingresar al ciclo lectivo 2019.

Desde el paradigma social, la sociedad elabora esta condición discapacitante mediante las barreras de acceso -en este estudio, específicamente comunicacionales que afectarían a su vez, aspectos cognitivos- construyendo cuerpos incapaces mediante clasificaciones implícitas que indican qué es la (a)normalidad, qué es un cuerpo sano y uno enfermo, quién es capaz y para qué, cuestión que genera ausencia de oportunidades, desigualdades, en consecuencia, injusticias.

Las barreras comunicativas impuestas, también se refieren al modo en que es simbolizado el ser sordo, el ser sorda y las connotaciones peyorativas asociadas a esta situación. En este sentido, el estigma aparece al negárseles el reconocimiento, en primer lugar, en tanto niñas y niños (independientemente de cualquier diversidad biológica funcional) cuya consideración se basa solo en la sordera entendida como algo indeseable y desafortunado que la medicalización de la educación o la educación medicalizada, tiene que revertir.

Esta idea parece materializarse en las prácticas de las instituciones educativas especiales privadas oralistas laicas y religiosas para niñas sordas y niños sordos, aún en vigor.

De las trayectorias de las niñas y los niños (ahora jóvenes) surge que su nivel de conocimientos académicos es más bajo que cualquiera de su misma edad (de hecho, los grupos descritos, en su mayoría, no comprenden lo que leen ni lo que escriben). Peor aún: han tenido la experiencia de estar en situación de privación lingüística, cuestión que impacta en su desarrollo integral humano y por supuesto, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La privación lingüística se produce por la ausencia de una lengua en el entorno, en especial, en este estudio, la ausencia de aquella visual, espacial y motora para las niñas sordas y los niños sordos que se adapta naturalmente a su situación psicofísica, les permite la comunicación y la socialización (en primer término, con su familia) y la apropiación de contenidos educativos.

De lo dicho puede inferirse que no han tenido la oportunidad de asistir a una escuela donde la Lengua de Señas fuese la lengua primera y la lengua de la enseñanza generando el contexto adecuado para adquirirla naturalmente, desde pequeños, mediante conversaciones espontáneas con adultos sordos y adultas sordas en el rol de coeducadores o referentes o modelos lingüísticos.

Todo esto implicaría pensar que sus necesidades comunicativas y educativas son específicas y distintas a las de las niñas y los niños oyentes (con o sin cualquier otra diferencia biológica funcional).

Así, desde el modelo social que considera que la discapacidad de las personas es un constructo social materializado en las prácticas y en las relaciones interpersonales reproduciendo y generando obstáculos, en lo que va de este estudio, podría deducirse que estos son muchos, construidos sobre la base de la privación lingüística. También podría entenderse que se continúa discapacitando a niñas sordas y niños sordos.

Si las familias desconocen la Lengua de Señas, si no se genera una escuela específica con características determinadas y distintas o dicho de otro modo, una escuela con los ajustes razonables relacionados con la generación de un contexto lingüístico natural adaptado a la situación de estas y estos estudiantes, si no se crea un entorno adecuado para la adquisición de una lengua (que no está en sus hogares), empiezan a aparecer trabas en el espacio escolar creando, además, la necesidad de ayudas externas para comprender los contenidos académicos. De hecho, en el nivel secundario -y a la edad de adolescentes y jóvenes- tienen maestras de apoyo a la inclusión que provienen de las escuelas especiales (y aún con esto, no saben leer ni escribir).

En uno de sus estudios Liliana Sinisi (Sinisi, L, 2010) 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. En nuestro estudio, hasta ahora, la respuesta parece ser negativa. Incluso parece vislumbrarse que ni la escuela inclusiva ni las escuelas especiales ni los institutos privados oralistas estarían siendo efectivos. También nos preguntamos junto a la antropóloga si se está invisibilizando, encubriendo, ocultando la exclusión de estos niños y estas niñas que no se adaptan a un modelo de estudiante previamente pensado, sin que ningún agente escolar se responsabilice ni por el proceso de enseñanza ni por el proceso de aprendizaje que pudiera estar fracasando.

Lo investigado hasta ahora, parece ser otra forma de exclusión educativa, otro modo de exclusión social por el hecho de tener cuerpos con funcionamientos biológicos distintos.

Por el momento, en este estudio que no se encuentra concluido, la situación familiar, la presencia del modelo clínico, las condiciones y posibilidades educativas no les estarían permitiendo a las niñas sordas y a los niños sordos, el acceso a una lengua viso espacial y motora, natural para ellas y ellos y altamente adaptable a su situación. Al menos, este es el reclamo casi constante de uno de los estudiantes sordos (FF; 15 años).

Esto traería aparejadas algunas de las consecuencias descritas que pueden observarse en la comunicación, en la socialización, en la comprensión y producción de los contenidos educativos y en el desarrollo pleno en tanto seres humanos.

6. Reflexiones finales

Dentro de la línea de las autoras mencionadas y a partir de los resultados de nuestra investigación anterior, formulamos dos preguntas. Por un lado, cuáles son los modos educativos organizados para las estudiantes sordas y los estudiantes sordos en Mendoza, su realidad cotidiana y sus prácticas. Por otra parte, cuáles son las experiencias y problemáticas que surgen en relación a su educación.

Así, el objetivo de esta ponencia consistió en presentar algunas de esas experiencias abordadas desde su ingreso al nivel medio durante los ciclos lectivos 2019, 2020 y los inicios de 2021, con la intención de visibilizar la problemática y generar un espacio para el análisis impulsando el debate y la discusión entre las y los agentes del quehacer educativo, incluso con las ciudadanas sordas adultas y los ciudadanos sordos adultos, para reflexionar sobre sus condiciones familiares y educativas.

Como ha podido advertirse, de lo analizado iniciáticamente, si bien la inclusión de estudiantes con discapacidad es un objetivo de las políticas educativas argentinas, al abordar algunas de estas experiencias de las jóvenes sordas y los jóvenes sordos, hemos encontrado otras realidades que lejos de ser nuevas, han sido históricamente repetidas: las escuelas especiales públicas y los institutos privados oralistas (laicos y religiosos) y el fin primero de estas últimas: lograr la oralización con la ausencia de una lengua viso espacial y motora que impulse el desarrollo integral humano. De hecho, SR (17 años) dijo que asistió a una escuela pública para niñas sordas y niños sordos y luego a un instituto privado oralista religioso donde no podía usar las manos: ... *había que meterlas en los bolsillos.*

A esto se agregaría una escuela inclusiva que no los estaría incluyendo por responsabilidad propia o por decisión familiar.

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 niñas sordas y niños sordos en los niveles primario y secundario, sus disposiciones quedarían solo en la letra del papel, ya que en

términos generales, las experiencias y trayectorias de la mayoría de los estudiantes que ingresaron a la institución educativa de nivel medio elegida para esta investigación en curso, no provienen de escuelas comunes inclusivas sino de instituciones educativas especiales oralistas.

Pero además de lo dicho, aparece una nueva pregunta por ahora sin respuesta: Las experiencias descritas ¿los mantienen en situación de privación lingüística afectando la comunicación, la socialización, la adquisición de los contenidos educativos y el desarrollo pleno en tanto seres humanos?

Si bien el objetivo de esta ponencia ha sido tan solo describir algunas experiencias sobre la educación de estudiantes sordas y sordos en Mendoza desde un primer acercamiento a resultados provisorios, a raíz de todo lo expuesto, aparecen interrogantes mayores sin respuestas también: ¿Sería la escuela inclusiva la solución a las problemáticas mencionadas? ¿Lo sería una escuela primaria monolingüe en Lengua de Señas?

En el marco de esta última pregunta, la socióloga Carolina Ferrante (Ferrante C., 2017) en una de sus investigaciones, recupera los argumentos sostenidos por adultos sordos, señantes fluidos, miembros activos de su comunidad que justifican su derecho a agruparse entre iguales porque los aglutina el uso de una lengua en común.

Con esto aparece otra pregunta: ¿Es necesario una escuela primaria bilingüe exclusiva para niñas sordas y niños sordos con la presencia de adultos sordos y adultas sordas?

Tal vez la pregunta sea mayor: ¿Cuál sería la escuela y la educación que las niñas sordas y los niños sordos necesitan?

Por el momento, esta investigación en proceso, solo ha intentado describir algunas prácticas escolares y las experiencias de las estudiantes sordas y los estudiantes sordos menos favorecidos, en las instituciones educativas primarias observadas desde su ingreso al nivel medio.

7. Bibliografía

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. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-023/667>

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

Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución 311/2016.* InfoLEG Información Legislativa. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.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. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

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

Dirección General de Escuelas Gobierno de Mendoza (2018). Resolución 3400. Recuperado de <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. Recuperado de <http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2019/02/D%C3%ADa-4-Resoluci%C3%B3n-3402-18.pdf>

Ferrante, C. (2017). *Las Sordolimpiadas y la Comunidad Sorda: una paradoja.* Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10257/ev.10257.pdf

Gobierno de Mendoza. Ministerio de Gobierno Trabajo y Justicia (2020). *Decreto 384/2020*. Recuperado de <https://www.mendoza.gov.ar/prensa/wp-content/uploads/sites/5/2020/03/DECRETO-384.pdf>

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

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Resolución 2509/2017*. InfoLEG. Información Legislativa. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=275872>

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Nueva York. Recuperado de <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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041712015.pdf>

Poder Ejecutivo Nacional (2020). *Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Coronavirus (covid 19)*. Recuperado de <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/arg194779.pdf>

Poder Ejecutivo Nacional (2021). *Decreto de Necesidad y Urgencia 235/2021. Medidas Generales de Prevención*. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/5282323/20210408?suplemento=1>

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

Urquiza, M.F., García, C. (2019). *La inclusión educativa en escuelas primarias de sectores*

populares del Gran Mendoza. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales.

Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-023/668>

Venturiello M. P. (2017). *Discapacidad en contexto origen social y responsabilidad colectiva.*

Buenos Aires: Bordes, febrero-abril. Revista de Política, Derecho y Sociedad. Disponible en <http://revistabordes.com.ar>.