



ESTUDIO DE UN CASO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS, EN UN CURSO DE CIENCIAS FÍSICAS DE PRIMER AÑO EN UN LICEO DE CICLO BÁSICO DE LA CIUDAD DE RIVERA

Isabel Duglio, Florencia Dávila, Marcos Leal, Romina Macedo, Lorena Ojeda, Federico Techera

Ce.R.P. del Norte. Rivera, Uruguay
mariaisaduglio@gmail.com

Resumen

En este trabajo de investigación de un estudio de caso único, de carácter exploratorio y descriptivo se estudia el proceso de inclusión educativo de estudiantes sordos en un curso de Ciencias físicas de primer año en un liceo de ciclo básico de la ciudad de Rivera. El trabajo se realiza en el marco de las actividades curriculares del Curso-Taller: Metodología de la Investigación en Enseñanza de la Química. Las dimensiones que habilitan el análisis descriptivo son: la comunicación, la construcción de conocimiento y lo institucional.

Palabras clave: inclusión educativa, lengua de señas uruguaya, ciencias físicas.

1 Introducción

La presente investigación surge de una inquietud planteada por estudiantes de cuarto año del Profesorado de Química, en el Curso-Taller Metodología de la Investigación en Enseñanza de la Química sobre una situación de inclusión educativa observada en el liceo donde realizan la práctica docente.

Es pertinente señalar lo que propone Valcarce (2011:43), sobre diferenciar educación inclusiva y escuela inclusiva.

Educación inclusiva es un concepto más amplio que tiene su cuota de acción tanto dentro como fuera de la institución escolar y trasciende a nivel social. El contexto en que las personas aprenden debe contemplar la singularidad de estas y adaptarse para que puedan alcanzar un pleno desarrollo de sus capacidades, siendo activos en la toma de decisiones que les afecten directa o indirectamente, tanto dentro como fuera de la escuela. La escuela inclusiva adapta la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspira a la total escolarización, facilitando que se acepten, reconozcan y promueven las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades, para de esta forma hacer más efectivo un aprendizaje desde la infancia que sea un soporte para la posterior inclusión en una sociedad con ideas más equitativas, en que la diferencia no significa un elemento para segregar sino como identidad y riqueza capaz de modificar el entorno integrando la diversidad. En este sentido las necesidades son de la comunidad y vuelven a ella en un ciclo en el que los cambios sociales generan nuevos cambios a nivel educativo y escolares, fáciles de formalizar y difíciles de poner en práctica.

En un sistema educativo inclusivo se garantiza el acceso y permanencia de todos los sujetos, a partir de la idea de igualdad. Esta no puede confundirse con la diversidad o la diferencia:

La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia. La igualdad incluye el derecho de cada persona a escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia. Cuando la diferencia no le da importancia a la igualdad es porque, consciente o inconscientemente, está más a favor de sus efectos excluyentes que de los igualitarios. Cuando en nombre de la igualdad no se tiene en cuenta la diferencia, se impone un modelo hegemónico de cultura que produce exclusión y desigualdad. (Eljob, Soller y Puigdemont 2004:125).

En Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio.

A ella le compete elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta, así como también, garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso.

En el marco de estos cometidos, es que la ANEP en 2011, propone:

(...) la inclusión educativa debe concebirse en referencia a todos los sujetos, aquellos que cotidianamente se integran a un centro y aquellos en situación de no acceder o en riesgo de perder su derecho a la educación. La inclusión educativa por lo mismo, debe ser pensada considerando entonces la ampliación de desigualdades, de diversidad y de diferencias: la diversidad de capacidades asociadas a problemas intelectuales y motrices, las diferencias en la percepción y forma de estar en el mundo (sordos y ciegos, baja visión, etc); las diversidad de condiciones de vida (privación de libertad); entre otras.

Trabajar y planificar políticas en clave de inclusión requiere repensar el formato escolar: el tiempo pedagógico, el currículum, el modelo y gestión institucional, la relación educativa, la formación permanente de los equipos docentes, así como dispositivos de sostén.

En el centro educativo donde los estudiantes se desempeñan como docentes practicantes, en un primer año de ciclo básico, se plantea un caso de inclusión educativa de estudiantes sordos. Al observar esta situación, surgen interrogantes sobre cómo llevar adelante un curso con estas características, interpelan la formación docente porque entienden que están cursando el último año de la formación inicial y no se encuentran preparados para situaciones como la planteada anteriormente.

Esta preocupación genuina que viven los estudiantes se traslada al ámbito de la investigación en la búsqueda por comprender, cómo se configuran los aspectos didácticos-curriculares en el aula y lo organizacional en el centro educativo para potenciar la inclusión de estudiantes sordos. Con respecto a los aspectos didácticos-curriculares, se pone énfasis en lo metodológico y en la evaluación. En lo organizacional preocupan el entorno y las condiciones necesarias para una educación inclusiva.

Se plantean interrogantes sobre cómo se construye el discurso didáctico en el aula con estudiantes sordos, cómo planifica el docente a cargo del curso de Ciencias Físicas de primer año de ciclo básico, si se diseñan actividades diferentes para sordos y oyentes, cómo se construyen las interacciones y vínculos interpersonales en el aula. Además, interesa estudiar cómo se desempeñan los estudiantes sordos en las diferentes situaciones que surgen en el cotidiano del centro educativo y qué acciones emprenden los diferentes actores institucionales para incluirlos.

En general, el propósito de esta investigación pasa por analizar prácticas de enseñanza en un curso de Ciencias Físicas de primer año en búsqueda de información sobre el proceso de inclusión de estudiantes sordos. Así como también, observar los sucesos del aula para interpretarlos, explicar la construcción de los canales de comunicación, describir las interacciones oyentes-sordos-oyentes, estudiar la construcción de conocimiento mediada por el intérprete de la lengua de señas uruguaya (LSU), observar situaciones en el centro educativo que involucren a los estudiantes sordos.

2. Aspectos teóricos

2.1 - Cultura Sorda

La concepción de cultura ha evolucionado a través del tiempo adaptándose a las transformaciones sociales que se fueron dando a lo largo de la historia. Es decir, esta atiende las demandas de un grupo humano a partir de unas particularidades pertinentes a su ambiente concreto. Por lo cual, se plantea que la cultura es un conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico (Eagleton, 2001).

Según Alisedo (1990), la cultura sorda es una endocultura, es decir, es el resultado de ese proceso histórico de adaptación sociocultural por el cual un determinado grupo social con una particularidad común enmarcados en una cultura general, con características propias, manifiesta sus necesidades y reivindica su reconocimiento.

Massone, Simón y Druetta (2003:146) afirman que “si se interpreta la dimensión cultural que implica la sordera, es posible reconocer a los sordos como miembros de una comunidad lingüística particular, inserta en una comunidad oyente. En este sentido los sordos son potenciales individuos multilingües participes de contextos interculturales”. Este enfoque prioriza a la sordera como un asunto lingüístico, reconociéndolos como una comunidad lingüística en la que el déficit auditivo no cumple ningún papel relevante.

Se abandona el modelo clínico terapéutico, que según Skliar (1999:10) es “toda práctica que anteponga valores acerca del tipo y del nivel de deficiencia por encima de la idea de construcción del sujeto como persona integral, con su deficiencia específica”.

Los estudios acerca de la sordera podrían agruparse en aquellas centradas en la deficiencia (que privilegian la pérdida de la audición de los sordos en tanto discapacitados) y las centradas en el sujeto sordo como hablante natural de una lengua visual gestual (que privilegian los aspectos socio culturales por sobre el déficit auditivo). Esta última perspectiva de los grupos sordos, que tiene en cuenta su lengua y su cultura, se ha denominado modelo psico-sociolingüístico y antropológico, Peluso (2010). Este enfoque propone la necesidad de una enseñanza bilingüe y bicultural para las personas sordas. La propuesta pedagógica no se debe centrar en la reparación del déficit, sino en el desarrollo armónico como sujetos sordos.

Existe una cultura sorda en Uruguay diferente a la de otros países. Las comunidades sordas tienen determinadas características que le son comunes y propias, comparten una serie de costumbres, prácticas, reacciones y valores, que las diferencian de otros colectivos. También las une el sentimiento producido por sus experiencias de exclusión, pero por sobre todas las cosas, se reconocen en el uso de una lengua, que le es propia y natural: la lengua de señas, lengua que sólo presenta problemas para los oyentes, que en general no entienden el significado de su uso (De León, Gomez, Vidarte y Piñero, 2007:1).

La cultura sorda es transmitida mediante la interacción social, además de la utilización de la lengua de señas. El primer agente socializador de un individuo es su familia y en este caso aproximadamente el 92% de los padres de niños sordos son oyentes por lo cual esta socialización es problemática, ya que la amplia mayoría de padres oyentes con hijos sordos no conocen la lengua de señas.

Por la necesidad de comunicarse con sus hijos crean señas y símbolos que alcanzan el ámbito familiar, pero no más allá de este. Por lo anterior, la incorporación temprana del niño sordo a la escuela potencia su socialización a través de la lengua de señas, al promover la apropiación del discurso e instrumentos pertenecientes a la cultura sorda. En el caso de niños sordos cuyos padres también son sordos el proceso de adquisición de dicha cultura es homóloga al caso de padres e hijos oyentes.

2.2 - Lengua de señas uruguaya (LSU)

La LSU es la lengua hablada por las comunidades sordas en Uruguay. Para caracterizarla se menciona a continuación lo que propone Peluso (2010:10):

Las lenguas de señas son un sistema verbal cuyos significantes organizan una materialidad visoespacial, por oposición a la lengua oral cuyos significantes

estructuran una materialidad acústica. Lo verbal supone un sistema, propio de la especie humana, compuesto por unidades discretas, arbitrarias, doblemente articuladas, recurrentes, secuenciables a partir de un sistema de reglas, que permiten desplazamiento, la creatividad y el metalenguaje. Estos sistemas pueden tener dos tipos de significantes: significantes que tienen una materialidad acústica (las lenguas orales) y significantes que se apoyan en una materialidad viso espacial (las lenguas de señas).

Las personas sordas son hablantes de una lengua que no tiene escritura, está escasamente estandarizada y pertenece a una comunidad alejada de las prácticas propias de una comunidad letrada. La capacidad de memoria verbal y la tendencia a utilizar conceptos en marcos de referencia situacionales y operacionales abstractos cerca del mundo humano vital son algunos de los rasgos de la oralidad que caracterizan a las lenguas ágrafas (Pérez, 2014).

Según Peluso (2016) esta ha pasado por diferentes etapas en términos de políticas lingüísticas. La primera etapa considerada de exterminio porque los sordos eran vistos como enfermos que debían ser curados y la LSU no se consideraba una lengua sino un conjunto de gestos que debían eliminarse para que los sordos se tornaran normo-oyentes, un hecho representativo estaba en que la escuela de sordos de Montevideo se llamaba escuela de Fonoaudiología.

La siguiente etapa, la de promoción, se caracteriza por la lucha de la comunidad sorda por el reconocimiento de su lengua. Además, aparecen las primeras publicaciones académicas que reconocen la LSU como una lengua, en 1987 se publica el primer diccionario llamado Lengua de Señas uruguaya. A su vez, la ANEP decide implementar en la educación primaria, en las escuelas de sordos, la educación bilingüe. Lo anterior lleva a que en la década del 90 la educación bilingüe de sordos se extendiera a la educación media.

La tercera etapa se desarrolla en el siglo XXI y se caracteriza por la simultaneidad del exterminio y el reconocimiento. En el año 2001 se promulga la Ley No. 17.378, que reconoce a la LSU como lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio nacional. Asimismo, en 2010 la Ley No. 18.651, de Protección integral de personas con discapacidad, hace mención de LSU como un dispositivo compensatorio vinculada a la discapacidad: “Se investigarán igualmente los factores sociales que causan o agravan una discapacidad para prevenirlos y poder programar las acciones necesarias para disminuirlos o eliminarlos. *Asimismo, se promocionarán las actividades de investigación, de enseñanza y de difusión de la Lengua de Señas Uruguaya.*”

Por otro lado, el Fondo Nacional de Recursos financia los implantes cocleares a todos los niños sordos y el tratamiento posterior con fonoaudiólogos. Los médicos inclusive sugieren a los padres que sus hijos no entren en contacto con la comunidad sorda y la LSU porque podría ser perjudicial para su rehabilitación.

De los anterior se puede entrever la situación conflictiva a l que una vez más se ve enfrentada la comunidad sorda uruguaya, por un lado, se reconoce la LSU como natural de las personas sordas, pero a su vez acciones que provienen del campo de la medicina contraponen la idea de medicalización de la sordera al paradigma psico-sociolingüístico que reconoce la LSU como la lengua que hablan las comunidades sordas uruguayas.

3. Educación de sordos en Uruguay, antecedentes

La escuela de sordos se inició en nuestro país en 1910 desde una perspectiva clínica- oralista en Montevideo. Desde este punto de vista, la enseñanza consistía en lectura labial, articulación, adiestramiento auditivo, estructuración del lenguaje, siempre orientado a transformar el estudiante sordo en oyente.

Este enfoque era consecuencia de los acuerdos realizados en el Congreso de Milán, 1880, donde se desarrolló una conferencia internacional de educadores de sordos, que determinó que la educación oralista era superior a la de lengua gestual y se aprobó una resolución prohibiendo el uso de esta en las instituciones educativas.

Durante años, prevalece el enfoque oralista, anulando la lengua de señas, como lengua natural de las personas sordas, relegando su relevancia cultural para la comunidad sorda.

Recién en 1960 los aportes de William Stokoe, demostraron, que la lengua de señas americana, la ASL (American Sign Language), tenía todas las características morfológicas, gramaticales, sintácticas de cada lengua natural, lo que dio lugar a reconocer una cultura propia en la comunidad sorda.

Behares, Monteghirfo y Davis (1987), proponen la implementación de la educación bilingüe para sordos. Esta propuesta tiene como cometido: “vehiculizar la instrucción por medio de la lengua que mejor permita el acceso directo a los conocimientos en el aula”.

En Uruguay existen cuatro escuelas para personas sordas y con alteraciones de lenguaje: N° 197 “Ana Bruzzzone de Scarone” fundada en Montevideo el 25 de julio de 1910; N° 84 en Maldonado, que comenzó a funcionar el 5 de setiem-

bre de 1973; N° 105 “Vicente Foch Puntigliano”, fundada en Rivera el 16 de setiembre de 1976 y N° 116, de Salto, creada el 3 de marzo de 1977.

En los Departamentos restantes, hay clases que funcionan en las escuelas comunes y maestros capacitados que con diversas modalidades trabajan con alumnos sordos incluidos en escuelas comunes. En las escuelas de sordos los estudiantes concurren en modalidad de doble turno. En un turno, reciben el currículum en LSU y en el turno contrario se trabaja especialmente la lengua escrita y se ofrece, a quienes tienen posibilidades de aprender el español, las técnicas específicas de la oralidad.

En el resto del país (clases de sordos, ubicadas en escuelas comunes), los estudiantes concurren en un solo horario, por lo que el docente debe distribuir los tiempos pedagógicos, teniendo en cuenta la tendencia mencionada: ofrecer el currículum en LSU y español.

La primera experiencia bilingüe de estudiantes sordos en educación media fue iniciada en el año 1996 en el Liceo N° 32 “Guayabo” donde los estudiantes cursan el ciclo básico. En el año 1999 llega al Liceo n°35 “Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA), la primera generación de estudiantes sordos a cursar su primer año de bachillerato.

Esta experiencia se viene desarrollando desde el año 1999 en 1^{ro}, 2^{do} y 3^{er} año de Bachillerato en todas las orientaciones que año a año van eligiendo los estudiantes sordos.

En el primer año de Bachillerato los estudiantes están solos en un grupo que es exclusivo para sordos, en segundo y tercer año están en grupos exclusivos para estudiantes sordos en las asignaturas del Núcleo Común (del Plan de la Reformulación 2006), e integrados en grupos de oyentes en las asignaturas específicas de cada orientación.

En la actualidad, la experiencia continúa superándose con el esfuerzo del esfuerzo de la comunidad educativa. El 24 de setiembre de 2015 comenzó a funcionar como organismo del Consejo de Educación Secundaria (CES) el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO). Este cuenta con tres coordinadoras, una profesora de LSU y tres intérpretes con formación específica para el ámbito educativo. El Centro tiene su sede en el salón 19 del Liceo N° 35 en Montevideo. Sus objetivos principales son la creación de recursos para estudiantes sordos, formar y asesorar a alumnos, docentes, funcionarios, intérpretes y familias en todo el país, acerca de la educación de sordos y monitorear el tránsito escolar de estos.

En general, los docentes no cuentan con una formación profesional especializada y el trabajo de aula se desarrolla con la asistencia de intérpretes de LSU. Los estudiantes reciben el currículo en su lengua nativa (LSU), la única que los sordos pueden adquirir naturalmente; también en LSU se expresan en el aula.

En 2003, la Universidad de la República recibe los primeros estudiantes sordos que llegan a nivel terciario y para ello debe contratar intérpretes de LSU-español. Esto se traduce en una intelectualización de la comunidad sorda y un aumento de sus demandas educativas.

Por lo cual, en el año 2009 la Universidad de la República (UDELAR) abre la carrera de intérprete de LSU en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

4. Abordaje metodológico

El trabajo de investigación se realizó siguiendo un abordaje cualitativo, con una metodología de estudio de caso de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo.

Para estudiar el proceso de inclusión de estudiantes sordos en educación media, la realidad establece la muestra, es decir, es el primer año en la ciudad de Rivera que se inscriben dos estudiantes sordos para cursar primer año de ciclo básico. Estos estudiantes son asignados al mismo grupo porque hay solamente un intérprete LSU-español habilitado por el sistema educativo y esto sucede en el liceo donde los estudiantes realizan la práctica docente de cuarto año con grupo a cargo. Por lo anterior, es que en esta oportunidad se estudia un caso de inclusión educativa de sordos en un curso de Ciencias Físicas. Por ser la primera vez que estudiantes sordos ingresan a la educación media en la ciudad mencionada anteriormente, el proceso de investigación es de carácter exploratorio. El enfoque de esta investigación es cualitativo, esencialmente descriptivo y analítico. Esto permitió abordar la compleja realidad de las prácticas de enseñanza de ciencias físicas en un grupo de sordos y oyentes, haciendo hincapié en las perspectivas de los participantes, en tanto que es casi nula la literatura al respecto. El énfasis en el proceso investigativo se encontró en la disposición a colaborar de los actores involucrados en la investigación. El análisis de caso en profundidad desde un enfoque cualitativo busca comprender el proceso de inclusión de estudiantes sordos a partir de las evidencias obtenidas en la observación de clases no participante, notas de observación en campo, entrevistas semi-estructuradas en profundidad, análisis de documentos y posterior triangulación de estas. Se ob-

servaron seis clases, se entrevistó al equipo de gestión, al intérprete y docente del curso de ciencias físicas y se analizaron documentos varios vinculados inclusión educativa, cultura sorda y LSU.

5. Análisis de la evidencia empírica recogida

El análisis de la evidencia empírica es un proceso continuo y laborioso que se inicia cuando se ingresa al campo y que termina en la elaboración del informe pero que solo se cierra porque la investigación acompaña los plazos estipulados en el curso. La trayectoria recorrida durante la estadía en el campo se orientó siempre hacia las interacciones de los estudiantes sordos mediadas o no por la LSU tanto en el aula como fuera de ella. El equipo de investigación semanalmente discutía los hallazgos, para llegar a describir, analizar y comprender estos y así llegar a una interpretación de la realidad estudiada muy cercana a la experiencia por tratarse de un único caso de carácter exploratorio.

Con relación a las técnicas aplicadas, en el caso de las entrevistas (director, adscripto, docente e intérprete), en todas ellas se percibe entusiasmo y esfuerzo para enfrentar el desafío de la inclusión educativa de estudiantes sordos, por ser el primer año de esta experiencia en el centro educativo genera inquietud inclusive para los años siguientes, ya que no se cuenta con más intérpretes en la ciudad. También se observó en el discurso de los informantes que el enclave para la inclusión de estudiantes sordos es el intérprete, todas las acciones e interacciones oyentes – sordos están mediadas por este. Esto evidencia a la comunicación como una dimensión clave en el proceso de inclusión de estudiantes sordos.

En las observaciones de aula se vieron diferentes propuestas, exposición por parte del docente, diálogos interrogativos, trabajos en grupo con fichas de actividades, cuestionarios y actividades experimentales en el laboratorio. En las clases observadas todas las acciones de los estudiantes sordos son mediadas por el intérprete, incluso las participaciones no son espontáneas, se produce un diálogo entre intérprete y estudiante con la finalidad de orientarlo en la respuesta. Es así que se interpreta la construcción de conocimiento como una dimensión clave para el análisis de los aspectos didácticos – curriculares en el aula.

Para organizar la información obtenida en el campo se construyó una sábana con los datos relevantes que aportaban a los interrogantes planteados. A partir de esta se realizaron asociaciones, se buscaron dimensiones llegando así a una primera hermenéutica muy cercana a la evidencia empírica.

Del proceso mencionado anteriormente y para comprender la realidad estudiada en el presente caso se proponen para el análisis las siguientes dimensiones: la comunicación, la construcción de conocimiento y lo institucional. A continuación (Tabla 1), se describen algunas conceptualizaciones categóricas que cobran sentido en el contexto de la realidad estudiada, por lo que no se le otorga el carácter de transferibilidad.

Tabla 1

Esquema representativo del análisis de los hallazgos.

Dimensión de análisis	Conceptualizaciones categóricas
La comunicación	La organización espacial
	Los discursos en paralelo
La construcción de conocimiento	La comprensión mediada
	El habla truncada
Lo institucional	Proyectos inclusivos
	Los espacios de socialización

5.1 - La comunicación

La comunicación entre docente y estudiantes y estudiante-estudiante es esencial para el accionar didáctico, el juego de roles emisor-receptor se suceden en el aula impulsados por una diversidad de interacciones que cobran significado en la acción, la forma de expresarse, la forma de dirigir el mensaje, los gestos que acompaña la acción, todo esto cobra significado en la construcción de vínculos docente-estudiantes. Lo anterior constituye una relación simbólica entre los integrantes del grupo social que se construye en el aula. El docente se comunica y construye vínculos de forma directa con los estudiantes oyentes, en tanto que con los sordos es mediada por el intérprete.

No obstante, en las clases observadas la comunicación se percibe signada por la organización espacial y los discursos en paralelo.

5.1.1 - La organización espacial

La gestión del espacio en el aula cobra singular relevancia cuando el grupo social está formado por estudiantes, oyentes y sordos, docente e intérprete. En

este grupo social, la comunicación se concreta por diferentes canales, los oyentes hablan y escriben el español, los sordos hablan la LSU y escriben en español. Estos canales se concretan en sectores particulares en el aula.

Una diferencia de modalidad entre las lenguas orales y las lenguas de señas es que los hablantes de estas últimas le otorgan valor gramatical al espacio inmediato que los rodea. Es decir, para que la comunicación se concrete en la LSU, lo visual, lo gestual y lo espacial son fundamentales, constituyen una unidad donde se integran los significantes que cada uno de ellos aporta. Por esta razón, en el salón de clases en uno de los ángulos de este, se ubican el intérprete de LSU-español y los estudiantes sordos, el argumento de esta distribución es favorecer la interacción intérprete – estudiantes sordos y evitar posibles distracciones.

Esta distribución espacial sitúa y divide el grupo, reconociéndose en el aula un sector para estudiantes sordos y el intérprete y otro para el docente y estudiantes oyentes. Es decir, las exigencias de la LSU requieren que los estudiantes sordos estén dirigiendo su atención de forma continua al intérprete. La necesidad de atención y el espacio físico determina la ubicación de estos en el ángulo derecho del salón quedando el intérprete de espaldas al pizarrón, de frente a los estudiantes de forma tal de visualizar al docente siempre que sea necesario. Si bien esta distribución espacial en el aula busca optimizar la atención de los estudiantes sordos, en las primeras clases observadas se logró percibir que los estudiantes oyentes se distraen con frecuencia observando cómo se practica la LSU.

5.1.2 - Discursos en paralelo

La clase como grupo social refleja a microescala la situación señalada en párrafos anteriores en relación con la cultura sorda como una endocultura. La comunicación se observa en el aula en discursos paralelos, es decir, un discurso se construye con las interacciones docente-estudiantes oyentes, otro entre intérprete-estudiantes sordos y un tercero entre docente-intérprete-estudiantes sordos. Asimismo, lo anterior evidencia algunas ausencias, no se observan interacciones comunicativas entre estudiantes, sordos y oyentes y, docentes y estudiantes sordos que aporten a la construcción dialógica del aula. Estos paralelismos discursivos derivan de la simultaneidad de lenguas en el aula. Si bien en muchas oportunidades en una clase de oyentes también se observa el paralelismo discursivo, este surge de la multiplicidad de focos atencionales y no porque las lenguas habladas son diferentes.

Es importante señalar en esta situación conflictiva del acto comunicativo que, para los oyentes la lengua materna es el español y para los sordos la LSU. A esto último se suma, por un lado, la singularidad de ser sordos con padres oyentes y por otro, la situación geográfica que condiciona la lengua materna en el entorno familiar, donde se habla el portugués del Uruguay. Es decir, los estudiantes sordos deberían tener un acceso temprano a la LSU, pero esto se concreta recién en edad escolar. Por ser hijos de padres oyentes, para comunicarse buscan señas alternativas lo que constituye un obstáculo a la hora de aprender el LSU.

5.2 - La construcción de conocimiento

En todo momento se evidenció la preocupación del docente e intérprete por potenciar el aprendizaje de los estudiantes sordos. Las actividades de enseñanza y de aprendizaje son pensadas por el docente del curso sin diferenciar la condición de los estudiantes en oyentes o sordos.

Los contenidos del curso de Ciencias Físicas corresponden al dominio académico del docente, quien construye la secuencia de contenidos, selecciona las actividades, elabora materiales, elige recursos, el intérprete no participa de esta etapa. El rol del intérprete no es enseñar, es interpretar lo que el docente habla o lo que el estudiante sordo quiere preguntar o responder. La interpretación se realiza en el marco de la cultura sorda y se diferencia del rol del traductor en tanto que la LSU no se escribe, por lo tanto, el estudiante sordo habla LSU y escribe en español.

A partir de los hallazgos en campo, la construcción de conocimiento de los estudiantes sordos con relación a lo trabajado en el curso de Ciencias Físicas de primero se interpreta desde la comprensión mediada y el habla trunca.

5.2.1 - La comprensión mediada

El docente configura una propuesta didáctica con actividades que resulten motivadoras y significativas para los estudiantes y que, a su vez, aporten evidencias de comprensión que demuestren lo que aprendieron. Un ejemplo es el trabajo con fichas de actividades sobre el tema en cuestión, los estudiantes inician un proceso de construcción de conocimiento, individual en tanto que depende de sus estructuras cognitivas y social, porque se sustenta en la actividad propuesta por el docente y las interacciones que a partir de esta surgen en el aula. De esta forma se construyen significados que aportan a la comprensión del tema

a partir de vínculos interpersonales, para los estudiantes sordos los vínculos e interacciones son mediadas por el intérprete, se observa escasa interacción entre los estudiantes sordos y entre estos y el docente.

Esta construcción de significados compartidos en el aula tiene un componente afectivo que trasciende la esencia del contenido y enfatiza lo vincular y lo emotivo. El vínculo afectivo estudiante sordo – intérprete genera dependencia, al punto de percibirse como excesivo, en una oportunidad se observó que uno de los alumnos se negó a trabajar y demostró estar muy enojado con la intérprete porque esta no había llevado a clase el material que el docente había solicitado levantar previamente en la fotocopidora del centro educativo.

En el caso estudiado, la comprensión y las evidencias de aprendizaje que expresen los estudiantes sordos está mediada por el intérprete y no por el docente. Lo anterior resulta preocupante, según lo que propone Bruner (2003), al relatar el recuerdo que tiene de una profesora destaca la importancia de quién enseña, la actitud con que lo hace y los vínculos que construye:

“Recuerdo a una profesora, la señorita Orcutt, que hizo esta afirmación en clase: `Resulta muy curioso no que el agua se congele a los 0 grados, sino que pase de un estado líquido a uno sólido`. (...) Luego siguió dándonos una explicación (...), expresando un sentido de maravilla igual, incluso mejor, que el sentido de maravilla que yo sentía a esa edad por todas las cosas a las que dirigía mi atención, asuntos como el de la luz de las estrellas extinguidas que sigue viajando hacia nosotros, aunque su fuente se haya apagado.

En efecto, ella me invitaba a ampliar mi mundo de maravillas para abarcar el de ella. No estaba sólo dándome información. En cambio, ella estaba negociando el mundo de la maravilla y de la posibilidad. Las moléculas, los sólidos, los líquidos, el movimiento no eran hechos: habían de usarse para reflexionar e imaginar. La señorita Orcutt era la excepción. Era un acontecimiento humano, no un mecanismo de transmisión. No se trata de que mis otras maestras no marcaran sus actitudes. Se trata, en cambio, de que sus actitudes eran inútilmente informativas”. (p. 87)

La comprensión mediada por el intérprete condiciona el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes sordos, en tanto que este no es profesional en la enseñanza de la asignatura, en este caso Ciencias Físicas.

5.2.2 - El habla truncada

El enfoque por disciplinas de la currícula de educación media requiere el abordaje de una diversidad de lenguajes técnicos con una riqueza de vocabulario que el LSU no logra acompañar, esto condiciona la labor del intérprete y determina un habla truncada en el aula.

También es necesario señalar, que el alto grado de especificidad del lenguaje científico deriva en limitaciones importantes en el LSU. Por ejemplo, en el lenguaje cotidiano los vocablos, masa y peso, se utilizan como sinónimos, en el lenguaje científico son conceptualmente diferentes y en el LSU, se representan con la misma seña.

En general, la especificidad del vocabulario de un campo disciplinar se encuentra ausente en el LSU, en estos casos el intérprete puede recurrir al alfabeto manual o dactilológico. Este consiste en un sistema de representación de las letras del alfabeto y de la lengua oral-escrita con las manos.

La LSU tiene una notación quinésica, es decir, utiliza el espacio, lo gestual y lo visual, no obstante, a veces en el cotidiano se confunde con el alfabeto manual. El intérprete encuentra dificultad en hacer uso de este sistema porque no logra acompañar la construcción dialógica docente-estudiantes oyentes, por la rapidez con que se desarrolla, resultando así en un habla truncada. Es decir, el lenguaje científico conduce a la necesidad de implementar el alfabeto dactilológico pero la dinámica con que se desarrolla el discurso entre docente y estudiantes oyentes constituye un obstáculo difícil de superar.

5.3 - Lo institucional

La inclusión educativa demanda del centro educativo un esfuerzo para lograr la adaptación de la oferta educativa a los diferentes colectivos, en oposición de lo solicitado a estos en el marco de una integración educativa, con espacios para la diversidad. El cambio de paradigma requiere tiempo, en el proceso se evidencian algunos signos: proyectos inclusivos y los espacios de socialización.

5.3.1 - Proyectos inclusivos

Hay iniciativas valiosas que buscan optimizar las interacciones comunicativas entre oyentes y sordos, como ser enseñar a los oyentes a saludar y decir el

nombre en LSU. Esta actividad la realiza el intérprete con todos los primeros utilizando algunos minutos al inicio del turno.

Con finalidad semejante se estimula desde la gestión del centro educativo a que los estudiantes oyentes se inscriban en el Centro de Lenguas Extranjeras (CLE) para cursar LSU.

Además, los estudiantes sordos, participan del coro de la institución y del certamen de lectura. Estas actividades se viabilizaron a través de la participación del intérprete en ellas.

5.3.2 - Los espacios de socialización

Los espacios institucionales de carácter público cuentan con la limitante de no tener personal que se comunique de forma fluida usando el LSU. En esta primera etapa de la inclusión de sordos algunos actores del centro educativo han realizado el esfuerzo por aprender a saludar y decir su nombre en LSU. Por ejemplo, en situaciones cotidianas de la vida institucional como comprar alimentos en la cantina, realizar consultas en adscripción o solicitar alguna constancia en administración, los estudiantes sordos solo acceden a estos, si los acompaña el intérprete para comunicarse. Si bien es necesario resaltar las actitudes emprendedoras de algunos actores institucionales, el adscripto del grupo en un inicio se preocupó por aprender algunas señas básicas e inclusive participó del curso “Iniciación a la cultura sorda y LSU” junto a una de las autoras de este trabajo. Este curso se desarrolló en el ámbito del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), en la escuela de sordos.

La multiplicidad de roles que debe cumplir el intérprete (en la clase, solicitar y mediar trámites administrativos, acompañar o ir a la cantina a comprar alimentos, participar de proyectos institucionales) se enmarca en los albores de un proceso transformador, que se caracteriza por la falta de recursos y la multiplicidad de iniciativas individuales que al sumarse potencian y viabilizan los cambios en la institución.

6. Notas finales

En general, en el marco institucional del estudio de caso, se percibe un cambio de paradigma, desde la concepción medicalizada del sordo a la psico-socio-lingüística, si bien aún persiste algunos mensajes subliminales que los percibe desde “lo que les falta” y no como individuos pertenecientes a una endocultura. En las entrevistas se percibió la concepción generalizada de entender la inclusión

de estudiantes sordos como una oportunidad para profesionalizarse y no como un obstáculo. Es notoria la ausencia de entrevista a estudiantes tanto sordos como oyentes, esto se debe en primer lugar a la normativa vigente, al ser menores de edad es necesaria la autorización o presencia de adultos responsables. Por otro lado, en el caso de los estudiantes sordos es necesaria la presencia del intérprete. Lo anterior, sumado al tiempo de investigación enmarcado en el año lectivo del curso, no permitió concretar las entrevistas con estudiantes y conocer sus percepciones sobre el caso estudiado.

Los hallazgos que surgen en el proceso de investigación de un caso único no habilitan la transferibilidad, pero sí una mayor comprensión sobre la realidad estudiada.

Los cambios que se producen en la legislación, reconocer la LSU como la lengua natural de los sordos y la inclusión educativa, no se acompañan en forma simultánea de las condiciones favorables para que se desarrollen. No se forman docentes en el dominio de la LSU, es más, el docente tiene conocimiento de la existencia de estudiantes sordos en uno de los cursos a su cargo cuando inicia el año lectivo.

La ciudad de Rivera cuenta con un intérprete con formación específica. La institución donde se desarrolló la investigación realizó la gestión necesaria y es el primer liceo del departamento y el único que cuenta con un intérprete de lengua de señas. La presencia de este en el aula es fundamental, como se puede evidenciar en lo mencionado por el docente en la entrevista inicial “sin la intérprete no podemos trabajar, no solo para la enseñanza, sino que también para la construcción de vínculos interpersonales”.

El desconocimiento de la LSU por parte de los actores de la institución educativa y la falta de profesionales con formación específica, derivan en una multiplicidad de roles para el intérprete, como se mencionó en párrafos anteriores, lo que resulta exhaustivo y preocupante por la relevancia de la actividad en cuestión.

La exploración en campo conduce a más interrogantes que respuestas. En la dimensión comunicativa se configura la organización espacial y los discursos en paralelo. En la construcción de conocimiento inciden la comprensión mediada y el habla trunca. En lo institucional se perfilan los proyectos inclusivos y los espacios de socialización.

La lengua de señas es el “símbolo” que expresa la idea sobre la comunicación entre personas sordas, teniendo en cuenta que la persona que lee el símbolo no necesariamente conoce la gramática, sintaxis y composición de dicha lengua, cabe mencionar que en este estudio se trabajó con estudiantes que no cuentan con estos conocimientos ya que aún no se ha desarrollado un sistema con es-

tas reglas. La lingüística de la lengua de señas sigue siendo una disciplina con mucho por aprender sobre gramática, sintaxis y otros aspectos de la lengua. Además, hay que tener presente que, si bien hay lenguas de señas con amplia producción lingüística como la de Argentina o la de Brasil, aportan muy poco a la LSU, pues todas ellas son diferentes.

Se puede observar que los estudiantes sordos no establecen contacto visual con el docente, esto se percibió como una debilidad a la hora de establecer vínculos, en cambio su atención se desvía hacia el intérprete que les transmite el mensaje que pasa por una interpretación personal alejada del campo disciplinar específico.

Se produce un espacio de tiempo entre la emisión del mensaje y su recepción debido al proceso de interpretación, es necesario que el docente haga manejo de los turnos comunicativos para la participación de los estudiantes sordos, en el caso estudiado este espacio no se genera por lo que se hace muy difícil para el estudiante seguir el hilo conductor al mismo ritmo que sus pares oyentes.

En las clases observadas se percibió la necesidad de secuenciar las acciones en la situación didáctica. El estudiante sordo no puede realizar dos acciones que requieran su atención visual simultáneamente, como lo es copiar del pizarrón y el seguimiento del discurso a través del intérprete, u observar la actividad experimental y atender la explicación, por esta razón, se observan tensiones en el aula cuando se superponen diferentes canales de información.

En la producción de textos escritos en español, los estudiantes sordos presentan serias limitaciones, en especial cuando se trata de evaluaciones de trabajos, el docente se enfoca en el contenido global del texto más que en la estructura sintáctica de la lengua, por lo que resulta necesario en la mayoría de los casos que se confronte lo escrito con pruebas en LSU a través del intérprete.

La información no está solo en el mensaje, la parte no verbal de la comunicación informa tanto que puede modificar el contenido verbal del mensaje.

El trabajo educativo no se limita a información y actividades dentro de la institución, los vínculos en la comunicación en el aula juegan un papel muy importante, cuando se establece la mediación por parte del intérprete se puede apreciar que pasa a ser secundaria la presencia del docente, porque los estudiantes prestan atención y se comunican únicamente con el intérprete. No buscan signos de aprobación o desaprobación en el docente o en el grupo, esto altera la comunicación en ciertos momentos a tal punto que se producen saltos en el hilo del discurso.

Sin lugar a duda, este trabajo de carácter exploratorio en el ámbito de la inclusión educativa destaca un campo fértil para la investigación y la construcción de conocimiento en el campo de la didáctica.

Referencias bibliográficas

- Alisedo, G., (1990). La comunidad sorda y la Lengua de Señas. Buenos Aires: El Cisne N°5.
- ANEP (2011). *Sobre inclusión educativas y políticas*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo Departamento de Estudios Comparados y Pedagógicos. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas%20anep2011.pdf
- Behares, L.; Monteghirfo, N.; Davis, D.(1987) Lengua de señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De León, A, Gomez, J, Vidarte, P, y Piñero, M. (2007) “Cultura sorda y ciudadanía, construyendo identidad.” *Historias de maíz y barro: Saberes e imaginarios en diálogo hacia un nuevo orden social. Memorias del 4º Foro Latinoamericano “Memoria e identidad”*. Recuperado de http://www.culturasorda.eu/resources/Leon_Gomez_Vidarte_Pineyro_cultura_sorda_ciudadania_2007.pdf
- Eagleton, T. (2001). La idea de cultura: una mirada política sobre los conflictos culturales. Buenos Aires:Paidós.
- Eljob Saso, C.; Soller Gallart, M.; Puigdellivol Aiguadé, I. (2004) Comunidades de aprendizaje. Barcelona: Graó
- Massone, M.I.; M. Simón y J.C. Druetta (2003) Arquitectura de la escuela de sordos. Buenos Aires: Libros en red. Disponible en: <http://librosenred.com>
- Peluso, L. (2010). Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Peluso, L. (2016). La lengua de señas uruguaya y las políticas lingüísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, Recuperado en:[www.revel.inf.br/esp].
- Pérez, C. (2014) “Relaciones de estudiantes sordos con la escritura: lo ficcional escrito en clase de literatura”. Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UDELAR Recuperado en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/9290>
- Skljar, C. (1999). La educación de sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Ediunc: Universidad Nacional de Cuyo
- Valcarce, M. (2011). De la Escuela integradora a la Escuela Inclusiva. Recuperado de: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6228/pg_121-134_in21_1.pdf?sequence=1