

**INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN
DE PERSONAS SORDAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE**



Universidad Nacional del Comahue

**INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN
DE PERSONAS SORDAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

IFD N° 4

educo

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - 2011

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS SORDAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

AA.VV.

Innovaciones pedagógicas para la inclusión de personas sordas en la formación docente / con prólogo de María Laura Güidoni. - 1a ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2012.
122 p. ; 21x15 cm. - (Publicaciones IFD)

ISBN 978-987-604-279-6

1. Formación Docente. I. Güidoni, María Laura, prolog.
CDD 371.1

Educo

Director: Luis Alberto Narbona

Dpto. de diseño y producción: Enzo Dante Canale

Dpto. de comunicación y comercialización: Mauricio Carlos Bertuzzi

Corrección: Liliana Falcone

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

© 2011 – **educo** - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin el permiso expreso de **educo**.



PALABRAS PRELIMINARES

La educación deberá señalar la senda que lleve a construir el conocimiento, las actitudes y las destrezas que los actores sociales requerirán para vivir juntos en armonía y para aprender a ser.

Los Institutos Superiores de Neuquén están inmersos en el profundo proceso de reconstrucción educativa iniciado en el plano nacional. Es una etapa de profunda mirada sobre sus prácticas, de renovación de la misión de enseñar. De recuperación, entre otros valores, de lo institucional como ámbito de convivencia y formación ciudadana.

Esta obra responde a esta etapa, pero también a la iniciativa de abrir la puerta para la difusión de las diferentes formas que va tomando la construcción de conocimientos, saberes y actitudes relevantes para la vida y que aportan de manera efectiva a los procesos de desarrollo de la educación toda. Es un intento, una pretensión de garantizar, no solo la puesta en marcha de procesos de producción/reproducción de saberes en torno de la enseñanza, el aula, los sujetos y el aprendizaje, sino, además, su circulación y difusión ya que generar y profundizar acciones en un espacio político para instalar una cultura del análisis, crítica, producción y circulación del conocimiento que impacte en la vida cotidiana de nuestras Instituciones es una fuerte y rotunda decisión.

Es primordial y necesario llegar a los demás niveles del sistema con las producciones de los IFD, desarrollar un espacio de difusión que comunique las diversas tareas de los actores de la educación y la constitución de circuitos o redes que permitan romper el aislamiento de los docentes dentro del sistema, fortaleciendo las funciones de articulación e

investigación que enriquecen a las prácticas pedagógicas de los distintos niveles.

En los años de la reconstrucción del subsistema, hemos compartido muchos momentos con los autores de los trabajos publicados, nos hemos conocido en las alegrías y tristezas, anhelos y esperanzas. Son colegas, personas que trabajan cotidianamente en las instituciones de la Provincia. Compañeros y compañeras en un apasionante viaje que comenzó hace poco más de tres años. Y si hay un elemento común, una característica que nos define y nos une, es la pasión por aprender y por compartir con los demás lo que aprendimos.

Todas estas personas, y otras muchas que no están en este libro pero que podrían perfectamente formar parte de él, están creando una nueva manera de enseñar y aprender y, en el proceso, una nueva manera de ser docente.

Muchos de los principios y supuestos que guían estas experiencias llevan a viajar por ideas de renovación pedagógica sobradamente conocidas. La mayoría comparte una visión constructivista social y construccionista del aprendizaje y la convicción que para vivir en este mundo cambiante y complejo es necesario desarrollar múltiples alfabetizaciones y competencias y que se aprende haciendo, hablando y reflexionando, elaborando cooperativamente artefactos culturales que integren múltiples fuentes de información, códigos y lenguajes diversos y herramientas variadas.

Debemos destacar que todo este proceso tiene lugar en un nuevo escenario de trabajo docente, y de desarrollo profesional, potenciado por la necesidad de encuentro, de intercambio, de apertura. De hecho comienzan a proliferar actividades colaborativas en las que profesorado y estudiantado de diversos centros trabajan juntos en pos de objetivos comunes.

Los lectores encontrarán en este libro muchas ideas, pero, sobre todo, una invitación. Una invitación que dice: caminemos y por el camino vamos a reinventarnos como docentes.

El lector tiene delante una buena muestra de las ideas que se están creando colectivamente y poniendo en práctica en escuelas e institutos. Y las está creando un colectivo cada vez más amplio que demuestra que a pesar de algunos obstáculos, otra educación es posible. Y además de posible, es absolutamente necesaria porque está en juego el presente y el futuro de la sociedad.

Hallar la palabra es hallar los objetos mismos.

María Laura Güidoni
Directora General de Nivel Superior
CPE - NEUQUÉN

ÍNDICE

PALABRAS PRELIMINARES / 5

Lic María Laura Güidoni

PRESENTACIÓN / 11

Lic Mónica Egea

INTRODUCCIÓN / 13

CAPÍTULO I / 16

“Concepciones de los actores del Instituto de Formación Docente N° 4 de la provincia de Neuquén acerca de las personas con discapacidad fuera del contexto escolar primario”

Lic. Gloria Edith Avilés

CAPÍTULO II / 33

“Reflexiones sobre Conversaciones Espontáneas en Lengua de Señas como Herramienta Didáctica Innovadora en las Cátedras de LSA (Lengua de Señas Argentina) y Didáctica de la Lengua del Profesorado de Sordos e Hipoacúsicos del Instituto de Formación Docente N°4 de la ciudad de Neuquén”

Lic. Gloria Edith Avilés, Lic. Martinez, María Verónica

Colaboradoras: Prof. Ríos Carmona Norma, Zapata Fernanda

CAPÍTULO III / 49

“Realidad visual... una realidad cercana”

Propuesta de Pedagogía de la imagen en la formación docente para personas sordas

Prof. Ayala Jorgelina, Prof. Ríos Carmona Norma, Zapata Fernanda.

CAPÍTULO IV / 111

“Integrar el saber de la comunidad sorda al curriculum en la educación primaria especial de Neuquén”

Trabajo interinstitucional: Asociación de Sordos de Neuquén, Escuela Especial N° 3 e IFD N°4.

Prof. Ayala Jorgelina

PRESENTACIÓN

El Instituto de Formación Docente N°4 se conformó como institución formadora de profesores de Educación Especial durante el año 1974, siendo hasta la actualidad el único de la provincia de Neuquén.

Las titulaciones y las condiciones de ingreso fueron cambiando según las diferentes transformaciones curriculares pero siempre sosteniendo las diferentes orientaciones en educación especial.

En el año 2008 fueron aprobados por Consejo Provincial de Educación los tres diseños de Educación Especial en las orientaciones: Sordos e Hipoacúsicos, Discapacidad Intelectual, Ciegos y Disminuidos Visuales.

Básicamente estos nuevos planes proponen, cambios significativos de paradigmas respecto de la concepción del sujeto pedagógico, la concreción de una formación de cuatro años y abrir la incorporación de estudiantes egresados del nivel medio y personas con discapacidad.

El ingreso de personas sordas al 1° año fue relevante, sumado a la incorporación de interpretes pedagógicos, produjo en los profesores una movilización importante permitiendo desarrollar dispositivos y estrategias necesarias para generar nuevas dinámicas áulicas.

Los trabajos presentados en esta publicación son producto de una tarea permanente y sostenida de los profesores del Profesorado de Sordos e Hipoacúsicos adhiriendo a las propuestas de innovación y aplicación de las nuevas tecnologías en el marco de las diferentes líneas de acción del Instituto Nacional de Formación Docente.

Lic. Mónica Cristina Egea
Directora del IFD N° 4

INTRODUCCION

En esta publicación se presentan cuatro trabajos realizados por el equipo del Profesorado de Sordos, los mismos son algunos de los desarrollos teóricos y propuestas metodológicas en el marco de la inclusión de personas sordas a la formación docente.

En el Capítulo I se encuentra la investigación sobre: ***“Concepciones de los actores del Instituto de Formación Docente N° 4 de la provincia de Neuquén acerca de las personas con discapacidad fuera del contexto escolar primario”***. La autora es la Lic Gloria Edith Avilés, este trabajo expone en un primer momento, el recorrido que permitió resignificar las propuestas en la formación docente de este instituto, a fin de constituirse una herramienta válida para abordar propuestas de trabajo. Se generaron los siguientes interrogantes.

¿Qué tipo de capacitación se ofrece a los futuros profesionales en el IFDN°4 para que intervengan con jóvenes y adultos en la formación docente especial? ¿Existen acciones concretas en los diferentes proyectos de cátedras en los que visualicen a las personas discapacitadas fuera del contexto escolar primario? ¿Incluyen los profesores del IFDN°4 en sus programas la temática de la infantilización de la discapacidad? ¿Existen en el IFDN°4 propuestas de observaciones de personas jóvenes y/o adultas discapacitadas en instituciones u organizaciones de educación no formal?

Las posibles respuestas a estas preguntas constituyen los diferentes capítulos de este trabajo.

En el Capítulo II se presenta la investigación: ***“Reflexiones sobre Conversaciones Espontáneas en Lengua de Señas como Herramienta Didáctica Innovadora en las Cátedras de LSA (Lengua de Señas Argentina) y Didáctica de la Lengua del Profesorado de Sordos e Hipoacúsicos del Instituto de Formación Docente N°4 de la ciudad de Neuquén”*** realizada en el marco de la línea de acción del INFD ”Conocer

para incidir en los Aprendizaje” Las autoras: Lic. Gloria Edith Avilés, Lic. Martínez María Verónica trabajaron con las colaboradoras: Prof. Ríos Carmona Norma, Zapata Fernanda

En este trabajo, intentan responder a los siguientes interrogantes: ¿Es posible incorporar el análisis de los componentes lingüísticos que aparecen en las conversaciones en LSA en la formación docente? ¿Qué estrategias podrían implementarse en la capacitación de los adultos sordos para la enseñanza de la LSA? ¿Cómo significaron los estudiantes del IFD las estrategias implementadas? ¿Qué narran los profesores acerca de la implementación de los estudios de la conversación en LSA en sus cátedras?

En el Capítulo III se desarrolla una propuesta de pedagogía de la imagen en la formación docente para personas sordas: **“Realidad visual... una realidad cercana”**, llevado adelante por las profesoras Ríos Carmona Norma y Zapata Fernanda.

El Instituto de Formación Docente N° 4 se encuentra transitando un período de renovación epistemológica y de acción, orientado a ofrecer otras posibilidades para la formación docente de personas sordas.

Esta propuesta innovadora en la zona, significa entre otras acciones a seguir, la de organizar, coordinar y concretar una fuente de información genuina para los estudiantes sordos, a través, principalmente de dos recursos visuales importantes: la filmación de clases orientadoras y proyecciones en power-point de otros recursos ideo-visuales, llevadas a cabo con la coordinación de los profesores de cátedra junto a una intérprete de lengua de señas

Algunos de los materiales se publicaron en la web del instituto: <http://ifd4.nqn.infed.edu.ar/> otros son parte de la videoteca en formato d.v.d.

Por último, en el capítulo IV **“Integrar el saber de la comunidad sorda al curriculum en la educación primaria especial de Neuquén”;** **Trabajo interinstitucional: Asociación de Sordos de Neuquén, Escuela Especial N° 3 e IFD N°4.** La autora Prof. Ayala Jorgelina postula que

desarrollo de la educación bicultural - bilingüe del sordo en Argentina se ocupó mayoritariamente de la perspectiva de la lengua en los aspectos curriculares relegando los saberes culturales, la realidad social y la cosmovisión de la cultura de las personas sordas.

Los sordos son poseedores de una cultura predominantemente visual, que constituyen estructuras cognitivas y cognoscitivas determinadas. Por ello es necesario identificar aspectos de la diversidad cultural con la Asociación de Sordos para integrar al currículum de la educación de las personas sordas los saberes y formas culturales propios de la comunidad.

CONCEPCIONES DE LOS ACTORES DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE N°4 DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN ACERCA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR PRIMARIO*

El Instituto de Formación Docente N°4 de Educación Especial de la ciudad de Neuquén en su nuevo diseño curricular institucional, concibe a la Educación Especial como un campo problemático, de producción de conocimiento y aplicación de los mismos intentando dar cuenta de su complejidad y su enraizamiento en los distintos contextos socios históricos. Este cambio de enfoque desde una racionalidad tecnicista hacia posturas socioantropológicas, requiere de la consideración y la construcción cooperativa de acciones en todos los aspectos de su complejidad, en la que se articulan diversos niveles de análisis, tanto en la dimensión cultural macrosocial como en el imaginario institucional e individual de todos los actores.

Adhiriendo a una concepción de Educación Especial como derecho, basada en el reconocimiento y el respeto político de las diferencias, la mirada hacia las personas con discapacidad prioriza aquellos saberes que involucran la autonomía y mejora en la calidad de vida superando las acciones sostenidas en establecimientos de educación primaria y/o especial que basaba la intervención exclusivamente en la niñez.

Esto requiere de cambios dirigidos hacia las estructuras conceptuales y materiales (organizaciones, sistemas de creencias), que modifican tanto los saberes como las estrategias didácticas que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto que esta problemática plantea una reconversión en la organización de todo el sistema educativo, desde las acciones institucionales, se promueve superar las perspectivas reduccionistas y

* Investigación presentada en la especialización en pedagogía de la formación. UNLP

estigmatizantes de las personas de la educación especial, contextualizando la tarea de la formación docente con el entorno social, ajustando a sus demandas y estimulando la superación de limitaciones y el crecimiento personal de todos los sujetos, ya no son solamente en las escuelas especiales y a la niñez sino contemplando las necesidades también de los adultos y mayores.

El nuevo Diseño Curricular del IFDN⁴ expresa: *“Asimismo, la representación de la diferencia, en publicidades, manuales escolares, museos, arquitecturas, videofilms, etc., necesita un trabajo de crítica pedagógica, puesto que, las conceptualizaciones – representaciones que portan y que se instalan como modelos para explicar, comprender, contener la realidad no son ni epistemológica ni políticamente neutras. En la construcción antropológica, psicológica, sociológica del “otro” resultan cruciales las concepciones, teorías que informan y conforman los supuestos acerca de cultura e identidad, diferencia, puesto que como lentes que focalizan la mirada, al tiempo que permiten ver, también invisibilizan.*

Por lo expuesto se convierte en tarea obligada, de las disciplinas que conforman el campo, interrogarse acerca de qué es ser mujer, varón, indígena, mapuche, argentino, normal, discapacitado, joven, niño, adulto o viejo.” (pág. 14)

Promover acciones hacia el acceso de las personas con discapacidad a la profesionalización laboral y estudios superiores, requiere seleccionar recursos pertinentes y viables, acordes a esa realidad, considerando a todos los sujetos como ciudadanos con presencia activa, capaces de autogestionarse en la medida que el entorno se transforme brindando posibilidades adecuadas a las necesidades.

En el presente trabajo se expone el recorrido que permitió cambiar las propuestas en la educación especial de la realidad del IFDN⁴ de la ciudad de Neuquén, a fin de constituirse una herramienta válida para abordar propuestas de trabajo que den cuenta de dichos cambios. Los objetivos de esta investigación son:

- Identificar los proyectos en el IFDN⁴ que den cuenta de los cambios existentes con respecto a las concepciones de los diferentes actores sobre las personas con discapacidad fuera del ámbito escolar primario; y

- Caracterizar las necesidades en los espacios de quiebre entre las concepciones de los diferentes actores sobre las personas con discapacidad y la concreción a través de posibles proyectos a implementar.

A partir de lo enunciado, me surgieron las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de capacitación se ofrece a los futuros profesionales en el IFDN⁴ para que intervengan con jóvenes y adultos en la formación docente especial?

- ¿Existen acciones concretas en los diferentes proyectos de cátedras en los que visualicen a las personas discapacitadas fuera del contexto escolar primario?

- ¿Incluyen los profesores del IFDN⁴ en sus programas la temática de la infantilización de la discapacidad?

- ¿Existen en el IFDN⁴ propuestas de observaciones de personas jóvenes y/o adultas discapacitadas en instituciones u organizaciones de educación no formal?

A través del análisis de los antecedentes seleccionados, relacionados con la problemática, entre ellos, casos a nivel internacional y nacional para luego ahondar en Diseño Curricular IFDN⁴ 2007. Ministerio de Educación Provincial Neuquén, 2007 la realidad regional, en el Capítulo I, me propongo reflexionar sobre mi supuesto referido a que son muy escasas las propuestas que superan la instancia de escolaridad primaria para las personas con discapacidad, limitando las propuestas a causa de posturas que continúan considerando a los sujetos con discapacidad desde una mirada de la rehabilitación, infantilizando sus actuaciones. Es en este punto que tiene mucho que ver la formación docente en general y del nivel especial en particular. (Queda para nueva reflexión la idea de que nos encontramos con diferentes niveles en la educación cuando deberíamos

referirnos a educación para todos, atendiendo a las características de la población destinataria).

En el Capítulo II realizo un recorrido histórico del Instituto de Formación Docente N°4 para resaltar aquellas acciones realizadas en relación con la problemática planteada. A la luz del marco teórico seleccionado, voy reflexionando sobre los sucesos a nivel nacional para retomar la incidencia que tuvo en la educación especial, en particular en el IFDN°4. Para ello voy incorporando las entrevistas realizadas al cuerpo de profesores para reflexionar sobre la posibilidad de que existan acciones concretas que atiendan a los cambios paradigmáticos con respecto a las personas con discapacidad, pero que no se haya logrado la sistematización de dichas acciones. En síntesis, considero que es probable que en la formación docente del IFDN°4 se requiera la implementación de proyectos que den cuenta de los cambios existentes con respecto a las representaciones sociales sobre las personas con discapacidad fuera del ámbito escolar primario.

Para finalizar, en el Capítulo III describo la metodología empleada para llevar a cabo esta investigación. En este capítulo he intentado relacionar mis saberes previos en experiencias de investigación que he realizado recientemente, con las propuestas metodológicas trabajadas en los encuentros de la Especialización de Pedagogías de la Formación.

A modo de conclusión realizo una reflexión final señalando los aspectos más personales del presente trabajo.

En el final del trabajo se puede observar el Anexo, en el que he incorporado la transcripción de las entrevistas realizadas al cuerpo de profesores del IFDN°4.

Lic. Gloria Edith Avilés
Neuquén, 2008

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En el rastreo bibliográfico del tema elegido, por un lado me encontré con numerosas investigaciones que mencionan la problemática de la falta de herramientas y recursos que existe a la hora de incluir a las personas con discapacidad en entornos laborales y/o educativos, fuera de las instituciones llamadas especiales. Por el otro, se refleja un claro vacío al respecto de políticas educativas que atiendan a esta problemática. A continuación, realizo un resumen de algunos trabajos recopilados como parte de los antecedentes relacionados con las propuestas educativas que trasciendan los límites de la formación escolar primaria.

A nivel internacional, la problemática parece ser debidamente abordada, como es el caso de España, a través de distintas universidades de Valladolid, Valencia, Barcelona, Salamanca, entre otras, las cuales cuentan con centros de apoyo para alumnos con discapacidad que se ocupan de sensibilizar a la comunidad, formar voluntarios y satisfacer las necesidades e inquietudes de este sector. Además se desarrollan labores previas al acceso del alumnado con discapacidad a los estudios superiores y para ello se establecen relaciones de coordinación y colaboración con diferentes entidades e instituciones relacionadas directamente con este alumnado en períodos educativos anteriores, entre otras actividades.

En el ámbito nacional,¹ en el 2002 y 2003 se realizó la primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, ENDI, en la cual se refleja que el total de alumnos con discapacidad que cursaban estudios universitarios en la República Argentina representaba el 0,9%.

¹ "La integración de personas con discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina." Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Bs. As. 2005.

En el año 2003 se crea la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. De acuerdo a la información recabada por la Red en el 2005 en las diferentes universidades que la conforman, no existen políticas activas de inclusión que contribuyan a su permanencia de personas con discapacidad en la universidad, ni tampoco con relación a los trabajadores de la universidad, ya sean docentes o no docentes. En la mayoría de las universidades relevadas se destaca la existencia de barreras arquitectónicas y comunicacionales. Con respecto al currículo, el mismo trabajo menciona que la inclusión de la temática en los planes de estudio, la situación parece estar librada a la definición de los docentes de las asignaturas al momento de planificar sus programas. Por otro lado, se da cuenta de la existencia creciente de oferta de espacios curriculares optativos y extracurriculares referidos a la discapacidad de las personas y se destacan proyectos de investigación relacionados con la temática.

Astorga y otros, en el año 1998, en la Universidad Nacional de Córdoba, realizaron un trabajo de investigación “El papel del trabajo en la consolidación de la identidad en jóvenes con síndrome de Down”. En dicha investigación, las autoras se propusieron indagar acerca de la relación existente entre el trabajo de jóvenes con síndrome de Down y la consolidación de su identidad, remarcando que la mayoría de los estudios realizados en torno al trabajo, se refieren a la educación y a la inserción laboral desde una perspectiva sociológica, siendo escasos los que abordan la importancia del rol laboral desde la psicología individual, cuyo beneficio, por lo general, se da por supuesto, olvidando que esto es un pilar fundamental para el desarrollo integral de la persona.

Seda y Álvarez, presentaron en Julio del 2004, en Paraná, en las III Jornadas sobre universidad y discapacidad “La construcción social de la normalidad: debates y perspectivas”, un trabajo sobre la discriminación a estudiantes discapacitados como forma de invisibilización del “otro”, coherente con una concepción hegemónica de la educación como herramienta individual para la competencia en el mercado laboral. A partir

de la experiencia acontecida en abril de 2003, proponen otra concepción que contemple la diversidad y la democratización desde las políticas universitarias. En dicha oportunidad, un profesor de derecho civil se presentó ante las autoridades del área académica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, solicitando asesoramiento para evaluar a un estudiante de su clase que no podía darse a entender de manera fluida oralmente, ni podía escribir debido a una discapacidad motora extendida. A partir de allí la Dirección de Carrera y Formación Docente, dependiente de la Secretaria Académica de esa Facultad elaboró y llevó adelante un programa que se denominó “Universidad y Discapacidad”, cuyos destinatarios directos son los docentes de la Facultad y cuyos objetivos son la visibilización de los estudiantes discapacitados, el fomento del debate sobre desigualdades de hecho y la capacitación docente para garantizar el proceso de aprendizaje a todos los estudiantes. Los autores establecen que “Ese y otros casos ya registrados aunque no sistematizados dieron lugar a un debate sobre la necesidad de políticas oficiales de la facultad.” (Seda y Álvarez, 2004)

Liliana Pantano, se enmarca en una concepción de la discapacidad entendida como un problema o asunto social, es decir que si bien considera, las consecuencias provenientes de la deficiencia que afecta a la persona de que se trate, también involucra las condiciones sociales (culturales, económicas, jurídicas, políticas, etc.) que aparecen como impedimentos o barreras acentuando las diferencias o bien, no ofreciendo alternativas de superación o promoción, e incrementando la discapacidad o minusvalía. La autora, hace referencia en “Tratamiento de la discapacidad en los medios. Algunas consideraciones sobre la presencia de la discapacidad en Internet, de los contenidos de las páginas Webs y de la accesibilidad”², a que desde hace unos 20 años se fue afinando la

² Ponencia presentada en el XV Seminario Iberoamericano sobre Discapacidad y Comunicación Social, organizado por el Real Patronato y celebrado en Madrid, los días 6-8 de noviembre de 2000.

conciencia de que había que trabajar el sentido y el contenido de las comunicaciones sobre las personas con discapacidad y que la imagen que éstas produjeran sobre sí mismas era un ingrediente muy importante a tener en cuenta. Menciona al SIDAR (Seminario de Iniciativas sobre Discapacidad y Accesibilidad en la Red) aborda la accesibilidad de las personas con discapacidad, a conectando un mundo de posibilidades para su inserción, a través de la habilitación, la rehabilitación, la capacitación, la información. Internet ofrece la posibilidad de un intercambio sencillo y rápido de información diversa entre los distintos usuarios de la red y suma a ello una serie de interesantes ventajas, entre ellas, la facilitación de la práctica de lenguas, aprovecha las herramientas multimedia (sonido, ICR, videoconferencia, etc.) para poder ver y escuchar a personas lejanas, hace viable el acercamiento entre culturas, facilita las actividades de formación y educación a distancia, resultando un medio privilegiado para ofrecer a todos lo que acceden a ella información y comunicación permanente y actualizada. En su trabajo, Pantano explora una serie de Web sites en español dedicadas al tema de la discapacidad, señalando que:

Existe multiplicidad de páginas en cuanto a productores, diseño, creatividad, temas abordados, alcances, grado de compromiso de sus objetivos, capacidad de renovación y de conectividad; por todo ello se destaca una variada gama de recursos disponibles y de calidad.

En relación a los productores y emisores de las páginas, destaca que algunos son de fácil identificación, otros, no: se observan numerosos centros académicos, especialmente universidades españolas, asociaciones de y para personas con discapacidad, profesionales y finalmente empresas comerciales.

Los objetivos de cada Web site recorre una amplia gama de posibilidades:

1) difundir la problemática, 2) brindar información especializada, 3) interconectar, 4) ofrecer bienes y servicios (entretenimiento, capacitación, comunicación interpersonal e intergrupala, etc.)

Las áreas temáticas sobre las que se desarrollan pasan por todos los aspectos de la vida social (educación, trabajo, esparcimiento, etc.): la prevención, la rehabilitación, la asistencia de mantenimiento y la equiparación de oportunidades y la legislación.

La autora sostiene que “si realmente anhelamos que Internet y la informática toda sean una herramienta accesible a las personas con discapacidad deberán proponerse e implementarse tanto medidas para la adquisición y mantenimiento de equipos adecuados y de capacitación para su integral aprovechamiento, como eliminarse las barreras para su uso efectivo, desde los ámbitos en que corresponda cada cosa.” Y más adelante refuerza esta idea sosteniendo que “caso contrario, las personas con discapacidad pueden quedarse contemplando el mágico desarrollo de la tecnología sin participación, disfrute, beneficio ni ingerencia. Estarían, como dice el tango (8), «con la ñata contra el vidrio»”.

En la Universidad Nacional de Cuyo, encontré algunos datos que considero de interés: hasta 2003, los discapacitados postulaban como cualquier otro alumno para las becas. Sin embargo, generalmente quedaban fuera de la selección. Había dos razones principales: en primer lugar, las familias no tenían problemas económicos y en segundo término, sus rendimientos académicos – condición para la beca – no siempre alcanzaban el previsible para otro alumno. Esto no se debía necesariamente a una falta del estudiante, sino a una falla en la estructura de la universidad, que no sabía contenerlo y adaptarse a sus limitaciones. Dada esta situación, se decidió en 2003 destinar un cupo de becas exclusivo para discapacitados. En 2005 se dio otro paso. Surgió el Programa de inclusión de personas con discapacidad, que constituyó una comisión formada por varias áreas. La coordinación está a cargo de la Secretaría de Bienestar Universitario, la Secretaría Académica y la facultad de Educación Elemental y Especial. Y se creó la figura del “referente”, presente en cada facultad, cuya función es captar a los alumnos con una discapacidad para actuar, cuidarlos y, eventualmente, instruir a la gente de su alrededor. Procuran, en

definitiva, atender tanto sus necesidades académicas como de salud. Por otro lado, la formación de estudiantes y personal de apoyo devino imprescindible. Y es que, como lo explica Viviana Vera, “muchas veces, la buena voluntad de los compañeros, no alcanza”. En ese sentido, en 2004 y 2005 se hicieron jornadas de “capacitación y sensibilización” para el personal de Sección Alumnos, oficina donde se realizan los trámites básicos de cada facultad. Generalmente, es el primer grupo de empleados que toma contacto con un discapacitado y su familia.

En relación a las habilidades sociales en personas sordas, en “Educación de sordos y habilidades sociales. Una mirada metodológica desde la investigación educativa”³, Mónica Castilla menciona que son escasas las investigaciones sobre la situación de los sujetos sordos adultos en relación con sus habilidades, su competencia social y su influencia en la inserción laboral de los mismos, frente a la enorme variedad de estudios que atienden a la problemática referida a las metodologías para abordar la educación de las personas sordas en los primeros años de vida y durante su escolaridad primaria. Sostiene que “la escuela es el lugar privilegiado de aprendizaje, no solo en el aspecto cognitivo sino también en el desarrollo personal y social de los sujetos.” Y agrega más adelante que “es posible decir que una línea de investigación en la que se interrelacionen habilidades y competencia social, escuela y su influencia en la inserción laboral, respecto de la comunidad sorda, es aún de incipiente desarrollo.” (Castilla, 2000). La autora considera que incorporando al curriculum escolar un trabajo sistematizado de las habilidades sociales, contribuirá tanto a fortalecer el desarrollo de las personas sordas y mejorar su calidad de vida, como a proveer a la comunidad científica de elementos de juicio para avanzar en el conocimiento de las reformas curriculares avanzando sobre las reales necesidades de conocimiento que hoy exige el mundo globalizado.

³ II Congreso Internacional de Educación Especial. IX Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial. UnCuyo, Setiembre 2000

Castilla sostiene que para integrarse tanto social como laboralmente es necesario adquirir no solo los contenidos curriculares establecidos en el currículum escolar, sino abordar las competencias sociales que son las que le permitirán a las personas –sordas en este caso– interactuar con éxito en el mundo actual. En su trabajo se destacan las siguientes observaciones:

El modelo educativo que subyace en la educación de las personas sordas, continua siendo el clínico terapéutico y que trabaja sobre el déficit de los alumnos; las estrategias de trabajo en el aula están centradas en el individuo y por lo tanto los aprendizajes no favorecen el trabajo grupal, elemento de suma importancia para la adquisición y desarrollo de pautas de convivencia con pares y con docentes.

No se consideró la sistematización de las habilidades sociales en la escuela de sordos aunque genera, sin proponérselo, la adquisición y desarrollo de las mismas; pero considera que no es suficiente ya que “la complejidad del proceso de adquisición de las mismas requiere de un tratamiento especial tanto en la educación común como en la educación de sordos.” (Castilla, 2000)

El medio socio – laboral que recibe a los sordos, resalta algunas dificultades por el déficit de la competencia social, que no tienen que ver con la capacidad técnica para el desempeño laboral, pero sí se refieren a las dificultades de cumplimiento de normas. La autora considera este punto como un llamado de atención al sistema educativo respecto de los objetivos y fines que se persiguen.

La permanente mirada sobre las formas metodológicas para abordar la educación con las personas sordas (oralismo vs. bilingüismo), constituyó un obstáculo para el desarrollo de las habilidades sociales, teniendo en cuenta que las metodologías orales desplazaron el objetivo pedagógico, centrándose aún en la rehabilitación.

Finalmente, Castilla invita a los educadores a multiplicar las acciones de éstos de manera tal que ayuden a las personas sordas a realizarse

plenamente, dentro de la comunidad oyente en la que conviven diariamente, sin que por ello tengan que renegar de su condición de sordos.

Al respecto de la educación de personas sordas con propuestas que trasciendan las fronteras de la escolaridad primaria, se encuentran los trabajos de Esagui y Paradiso, con la propuesta para la carrera del Profesorado en Educación Especial para Disminuidos Auditivos, en el Instituto Superior de Formación Docente y/o Técnica N°77 de la Prov. De Buenos Aires. Dicho proyecto presenta en la cátedra de Lengua de Señas, la necesidad de incorporar en la planta a un representante sordo adulto que cubra la cátedra de Lengua de Señas, ya que reconocen que la persona sorda adulta es miembro activo de la comunidad sorda e interactúa dentro de la misma utilizando su lengua como vehículo para la transmisión de su cultura, en forma espontánea; por lo tanto, si bien es sumamente necesario el conocimiento de la gramática de esta lengua, “no hay nadie que maneje mejor la LSA que un sordo, miembro de la comunidad de sordos argentina.”⁴

En el año 2007, la Lic. Silvana Veinberg, directora de Canales, Asociación Civil diseñó un proyecto “Red de capacitadores sordos: El derecho a enseñar su propia lengua”, en esta propuesta los contenidos se desarrollaron sobre los tres ejes propuestos:

- a) reflexión sobre la identidad, la lengua y la cultura de la comunidad sorda argentina
- b) conocimiento específico sobre estrategias de enseñanza de segundas lenguas
- c) la enseñanza de la lengua de señas argentina.

El objetivo de la propuesta fue capacitar a personas sordas adultas de todo el país, con respecto a 1- Estrategias de enseñanza de la lengua de

⁴ ESAGUI Y PARADISO: “Espacio Curricular: Perspectiva de Lengua de Señas I Y Perspectiva de Lengua de Señas II” Instituto Superior de Formación Docente y/o Técnica N°77. Buenos Aires, 2005

señas argentina como lengua extranjera, a cargo de Alicia Sinigaglia 2-Orientación de Cultura Sorda y oyente, Composición Visual, manos y expresiones, Sociedades de personas Sordas en diferentes partes del país y su evolución y Observación postural de terceras personas Sordas y oyentes. a cargo de Marcelo Bitti, Director de la Asociación de Sordomudos de Ayuda Mutua, también proveniente de familia de sordos y profesor en la carrera terciaria de formación de intérpretes de lengua de señas; el tema “Las influencias culturales. Barreras y facilitadores, a cargo de Rosana Famularo y el espacio referido a Identidad, alteridad y diferencia: Pedagogías de la diferencia, a cargo del profesor Carlos Skliar 3-Lingüística de la lengua de señas argentina, a cargo de la Lic. Veinberg.

Siguiendo con la educación de las personas sordas, en España, más precisamente en León, en la Ciudad Sandino se encuentra en el barrio Nueva Vida, El Güis, único centro de atención a menores y jóvenes con discapacidad del municipio. Este centro nació del voluntariado social y actualmente acoge a 85 menores y jóvenes de 0 a 26 años con discapacidades muy variadas, desde síndrome de Down, a sordera y sordoceguera, déficit intelectual, dificultades de aprendizaje y parálisis cerebral. Aquí se desarrolló en el transcurso del presente año 2008, un proyecto para fomentar las habilidades prelaborales y laborales para dar continuidad a la formación de jóvenes con discapacidad.

En México, la Secretaría de Educación del Distrito Federal desarrolla, en coordinación con la UNAM, un programa piloto de bachillerato a distancia dirigido a personas con discapacidad, en particular hacia quienes padecen sordera, “población que regularmente es excluida de este nivel educativo, luego de que termina su enseñanza secundaria.”⁵ En este programa se incorpora el intérprete en lengua de señas para asegurar la accesibilidad al bachillerato a las personas sordas. También informan sobre la existencia de un software especializado, sin brindar mayores detalles. Se

⁵ <http://www.jornada.unam.mx/2008/12/02/index.php?section=capital&article=035n1cp>

destaca que el programa se elabora con la participación de 86 jóvenes discapacitados auditivos que se inscribieron al programa de bachillerato a distancia, y a quienes “se brindarán herramientas en términos lingüísticos y psicopedagógicos, para que posteriormente se conviertan en facilitadores de grupo y enseñen a sus pares”.⁶ El responsable de este proyecto es Casariego Vázquez quien sostiene que las personas sordas sólo estudian hasta la escolaridad secundaria porque enfrentan dificultades en el desarrollo del español escrito, que es una segunda lengua para los sordos. Y que en las instituciones escolares mencionadas suelen aprobar los ciclos pero acceden al bachillerato con desventajas enormes, porque no tienen el nivel de competencia en esta materia. Este organismo también se adaptará el sistema de bachillerato para hacerlo más accesibles a invidentes, ya que se detectó que llegan a cierto nivel donde los experimentos que tienen que realizar son totalmente visuales.

En el rastreo de antecedentes sobre el tema, también encontré que en Chile, en la Universidad Andrés Bello, este año – 2008 – “*egresa la segunda promoción que se encuentra finalizando sus prácticas laborales, en las especialidades de administración, educación, veterinaria, viveros y jardines, gastronomía y artesanía. En cada una de estas especialidades, los jóvenes se capacitan para realizar un trabajo efectivo, que sea de real ayuda al profesional de la especialidad*”.⁷ Cabe señalar que en esta universidad, a partir del año 2006 se desarrolla un programa especial para jóvenes con discapacidades cognitivas leves, denominado Diploma en Habilidades Laborales Específicas. El programa, inserto en el ambiente universitario, tiene una duración de dos años y está orientado a la formación de habilidades laborales, en diferentes especialidades.

⁶ Íbidem.

⁷ http://www.universia.cl/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=138579

En el orden nacional, en la universidad nacional de Río Cuarto, en la provincia de Córdoba⁸, plantean que “abordar la temática de la discapacidad implica trabajar esta problemática en forma social y no desde grupos individuales específicos, apuntando a una sociedad más equitativa que contemple las necesidades de todos aquellos quienes la conforman”. Y presentan estrategias claras para incluir a alumnos con discapacidad en el contexto universitario orientándose hacia la construcción de un itinerario de inserción aplicable a cada caso, para la superación de los límites que estos encuentren, lo cual está supeditado a la articulación de acciones realizadas en el ámbito universitario.

Patricia Brogna⁹, aborda conceptos tales como que la integración de alumnos con discapacidad es aceptada, en mayor o menor grado, en el nivel preescolar y en los primeros ciclos de la educación primaria. Pero a medida que se avanza en los niveles educativos la discapacidad pone en evidencia la falta de preparación del sistema más que las dificultades de los alumnos. En su trabajo plantea que “La nueva perspectiva social posiciona la discapacidad como un problema de la sociedad (no individual) y la plena integración de las personas con discapacidad nos obliga a realizar una mirada crítica a las prácticas institucionales y sociales que la impidan o dificulten.” Menciona una serie de variables “escuelas sin la accesibilidad, recursos humanos ni el equipamiento necesario; grupos demasiados numerosos, currículos inflexibles, traslados complicados y costosos, maestros no siempre capacitados a pesar de su buena voluntad y sobre todo instituciones que abren sus puertas con la actitud de «vamos a ver si...», antes que con el convencimiento de «así debe ser» (responsabilizando al docente y al alumno del «fracaso»)” que constituyen las barreras

⁸ Proyecto: “Accesibilidad Para Personas Con Discapacidad En La Universidad Nacional De Río Cuarto”, Aprobado por Res. C. S. N° 156/2005 Cba. 2005

⁹ Patricia Brogna: “Niveles Educativos e Integración de Alumnos con Discapacidad *Una Relación Inversamente Proporcional*” Revista Mexicana de Orientación Educativa N°8 2006

para un ejercicio pleno de derechos, insta a desmenuzar y analizar los componentes de esta compleja situación.

He realizado una selección de antecedentes relacionados con las propuestas que existen a nivel internacional y nacional relacionadas con la educación para personas con discapacidad fuera del ámbito escolar primario, es decir aquellas propuestas que se ocupen de la problemática educativa que supere los límites tradicionales de educación primaria. A continuación, abordaremos la realidad regional.

CAPITULO II

IFDN°4: LA REALIDAD REGIONAL

El IFDN°4 de la ciudad de Neuquén es un profesorado que tiene una trayectoria de más de treinta años en la formación de docentes especiales, único en la provincia. A comienzos del año 1974, según Resolución del CPE N° 2158, se acuerda dar un curso de formación docente para la educación diferenciada a nivel terciario, sentándose las bases para la creación en 1975 de una carrera para la formación docente en Educación Especial.

Posteriormente durante el año 1979 se conforma el Instituto de Formación Docente N° 4 de Educación Especial, con el propósito de formar profesores de Educación Especial. En el año 1983, y hasta el año 2007, los ingresantes a este instituto debían poseer título de educación primaria común o inicial. La duración de esta formación constaba de un primer año básico, incluyendo materias referidas a la formación especial general; un segundo año en el cual los alumnos elegían entre la especialidad a seguir: ciegos, sordos, irregulares motores o débiles mentales; y un tercer año de residencia.

A partir de allí, si bien no se introdujeron cambios en su estructura, la organización institucional y sus actores fueron actualizando los contenidos curriculares en virtud de los avances científicos en el área. Se analizaron cuestiones relacionadas con los logros, dificultades, éxitos y fracasos del desarrollo de los diseños curriculares existentes y sobre estos resultados surgió fuertemente, la propuesta de realizar un cambio curricular.

A lo largo de la formación docente especial, en el IFDN°4, se transita por una amplia capacitación referida a las problemáticas específicas determinadas por la discapacidad visual, auditiva, motora o mental, que se aboca a la detección - atención temprana, alfabetización inicial y educación primaria.

Frente a los cambios paradigmáticos presentes en la educación en general y la educación especial en particular que fue transitando desde presupuestos clínicos – terapéuticos hacia posturas de carácter socio – antropológico – cultural, sujetos con discapacidad fueron incorporándose poco a poco en ámbitos en los que hasta el momento su presencia era escasa o nula, como ser escuelas secundarias, asociaciones de sordos, empresas, etc.

En los últimos años, el IFDN⁴ se encontró ante la demanda de estos organismos y de la población involucrada en particular, de responder a las necesidades sobre el asesoramiento para incluir a sujetos discapacitados. Por ejemplo, en el año 2003 gracias a la incorporación de un proyecto bilingüe que se lleva a cabo en la escuela primaria de sordos desde el año 1998, se logró el ingreso de un grupo de doce alumnos a la escuela secundaria, este hecho, inédito por la característica grupal, produjo importantes cambios en la escuela media, repitiéndose la experiencia en otro secundario con similares características al año siguiente. Hasta el presente ambas propuestas continúan vigentes, renovándose año tras año la población en la escuela media con personas sordas y oyentes transitando la escolaridad secundaria conjuntamente.¹⁰

Por otro lado, en el año 2002 se presenta al instituto un estudiante ciego solicitando ingresar al profesorado en educación especial para ciegos y disminuidos visuales. Pero en esa oportunidad, por las condiciones de ingreso al instituto (aún se solicitaba el título de maestro común para ingresar a las diferentes especialidades), el Instituto presentó una propuesta de capacitación en otra institución de la ciudad de Buenos Aires, conjuntamente con una beca.

En el año 2006, se realizan una serie de capacitaciones a través del Departamento de Extensión, a cargo de la Lic. Beatriz Toranzo referida a la Formación laboral: “Empleo y Discapacidad”. En el año 2000 un estudiante

¹⁰ En las entrevistas que realicé están dos de las autoras de estas propuestas, que en las narraciones recuerdan este hecho. Consultar Entr 6 y 8.

sordo, con secundario aprobado solicita el ingreso al Profesorado de Sordos; en esa ocasión se realizó una propuesta de cursado para completar el terciario común, pero en aquella oportunidad no se contó con los recursos materiales ni humanos para implementar el plan.

La propuesta mencionada se interrumpió debido a la ausencia de población y además por la urgencia de abocarse a la elaboración de diseños nuevos para el resto de las especialidades, ya que en el año 2007 se concretó la presentación de los diseños de Profesorado de Ciegos y Disminuidos Visuales, Discapacidad Intelectual y el Profesorado de Sordos e Hipoacúsicos. Todo esto se enmarcó teniendo en cuenta a) los cambios en las concepciones del sujeto pedagógico que se venían reflexionando desde hace algunos años; b) los cambios de matrícula del IFD4, que impactaban fuertemente en los índices de retención y desgranamiento; c) el aumento de la matrícula en las escuelas de educación especial, que requerían de una nueva formación atendiendo también a los procesos de integración que promueven las leyes nacionales y provinciales; d) El Instituto Nacional de Formación Docente, creado por la Ley N° 26206/07 del Poder Ejecutivo Nacional, el cual refleja la consideración de *“la formación docente como una cuestión estratégica de carácter nacional para la reforma del sistema educativo”*. Dentro de las problemáticas identificadas como prioritarias a ser atendidas, la insuficiencia de la duración de las carreras de formación docente fue uno de los puntos a evaluar. Este organismo nacional promueve una formación docente de cuatro años de duración con una clara articulación entre la teoría y la práctica promoviendo la formación continua y la investigación sobre las propias prácticas.

Desde esta nueva mirada, surgió la necesidad de reformular los diseños curriculares del IFDN⁴ teniendo en cuenta los nuevos supuestos ideológicos, epistemológicos, y metodológicos para la formación docente en educación especial.

Aquí se produce un hecho particular, en el que me detendré debido a la importancia con respecto al crecimiento de las concepciones referidas a las personas con discapacidad en el IFDN⁴, como así también en la sociedad neuquina en particular.

Paralelamente, a fines del año 2006, el Instituto de Formación Docente N° 6 de la misma ciudad, solicita asesoramiento al IFDN⁴ para resolver las acreditaciones de una estudiante con discapacidad auditiva que había cursado el primer año en el IFD6, con un compañero que cumplía el rol de intérprete. Ante esto se propone a la estudiante, para el año 2008 según disposición 210/07, un Taller Anual para el fortalecimiento de los procesos de escritura y comprensión lectora a cargo de un Profesor de Lengua, un Profesor de Sordos e Hipoacúsicos y un Intérprete, designado por la Dirección General. Así mismo, el IFDN⁴, se comprometió a la elaboración de una propuesta de formación docente extensiva a toda persona sorda.

Fruto de estas propuestas, en el año 2008 se inicia el proceso de construcción del diseño que contemple a las personas sordas como futuros formadores de personas sordas. Cabe señalar que hasta el momento, las personas sordas se encuentran limitadas para acceder a la formación docente, debido a concepciones de rehabilitación que aún perduran y que responden a paradigmas clínicos – terapéuticos donde lo fundamental es hacer que las personas sordas aprendan la lengua oral, bajo el pretexto de la integración aunque el mismo requiera de postergar la adquisición de contenidos pedagógicos, accesibles para los oyentes en su propia lengua, la lengua oral, pero no para las personas sordas, quienes tienen como lengua primera la lengua de señas y es la que les posibilita el acceso a cualquier segundas lenguas, entre ellas el español en su modalidad escrita y oral.

Este recorrido histórico por el Instituto de Formación Docente N°4 de Neuquén, no está ajeno a la realidad del sistema educativo nacional que se vivió en nuestro país. Los mandatos que fundaron la creación como

instituto y como instituto de formación docente especial en particular, se clarifican al revisar la historia general del sistema educativo nacional.

Haciendo un poco de historia...

P. Scharagrodsky y A. Villa, en la segunda clase virtual de la presente especialización, nos señalan como dispositivo de gran importancia de la pedagogía moderna, (mediados del siglo XIX), las utopías educativas que contemplan ideas Universalizantes, (una formulación dirigida a todos), Totalizantes, Disciplinadoras, (todo se puede evaluar y medir, estableciéndose así un sistema categorial, considerando como negativo todo aquello que queda afuera) y Monolíticas, es decir, que excluyen todo lo que no se ajusta a ellas. Los autores mencionan la alianza escuela - familia como otro de los dispositivos fundamentales para lograr el “enseñar todo a todos” y como principal dispositivo se refieren a la simultaneidad sistémica e institucional¹¹.

De más está decir que este proceso involucró acciones llevadas a cabo que implicaron violencia, creándose mecanismos legales instrumentados por el Estado, que tenían por objetivo el control de los cuerpos, como ser los registros de asistencia, los informes individuales de los alumnos, etc. Es así como *“la infancia como una construcción moderna encuentra en la pedagogía -entre otros discursos- la máxima excusa para educar y para intervenir. En consecuencia, la institución escolar se erigirá como el dispositivo que se construye para encerrar la infancia, encierro tanto en lo topológico o corpóreo como también desde las categorías que la*

¹¹ “La primera incluye a todas las instituciones que forman un sistema caracterizado por la uniformidad en los contenidos, en el método, que darán origen a lo que denominaremos -currículum unificado- y el libro panmético. La segunda se trata de una tecnología por medio de la cual un solo maestro le enseña un mismo tema y al mismo tiempo a un grupo de alumnos, que presentan una misma dificultad con respecto al saber”. Scharagrodsky y Villa, 2ª clase virtual, pág 2.

pedagogía ha elaborado para construirla".¹² Estas concepciones implican considerar a todos los que aprenden como vacíos de todo saber, como los que solo deben recibir, aprender. Más adelante los autores señalan "Todo aquel que ocupe el lugar del alumno, sin importar su edad cronológica es infantilizado, es decir que deberá resignar su autonomía en cuanto a su saber y posicionarse como un sujeto dependiente, obediente y heterónomo frente a un docente que decidirá qué conocimiento deberá enseñar, como los va a enseñar y para qué."¹³

Álvarez Uría, en su "Arqueología de la escuela", citando a Giner de los Ríos recuerda: "*la pedagogía correccional lo mismo comprende la educación del adulto que la del niño, la del sordomudo que la del imbecil, la del deficiente, del vicioso, del impulsivo, del criminal y hasta del loco. Pues siguiendo el mismo orden de ideas se podría decir que esta ciencia forma en rigor parte de la patología y medicina mentales, de la psiquiatría entendida en la unidad, plenitud de su concepto y hasta de su nombre, como a su vez la educación correccional del niño forma parte de la patología y terapéutica de éste (paidopatía o más en general, pediatría)*".¹⁴

Éstos fueron los mandatos de la Educación Especial, que según Carlos Skliar¹⁵, incluso continúan; la educación especial conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad de *sus* sujetos, esto es, se vale de las oposiciones de racionalidad/irracionalidad y de completad / incompletud, como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas. Los sujetos son infantilizados y, al mismo tiempo, naturalizados y humanizados, recurriendo a representaciones sobre aquello que está *incompleto* en sus cuerpos y sus mentes. Como dice Álvarez Uría:

¹² Íbidem, pág.

¹³ Íbidem

¹⁴ F. Giner de los Ríos: "La Pedagogía correccional o patológica" Rev. General de Legislación y Jurisprudencia, 1900, T,97,p.348. En Álvarez Uría, "La Arqueología de la Escuela"

¹⁵ Skliar, Carlos: "Discursos y practicas sobre la deficiencia y la normalidad" En Gentili, P. Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Santillana, Buenos Aires, 2000

“la educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados períodos de edad, y sin el funcionamiento previo de otras instituciones de normalización, es decir de instituciones productoras de un tipo de normalidad que es presentada de forma normativa como la única normalidad posible.”¹⁶

El discurso pedagógico moderno se amparó en la promesa del proyecto moderno, del progreso moral y político, mediante la realización plena, de la razón, del mundo, del lenguaje, de la política, en síntesis de la persona humana. Esta idea emancipadora de la razón, dio lugar en el campo de la educación, la escuela juega una función normativa e integradora, y de modo exacerbado en la educación especial, a la lógica normalizadora de pensamiento y de acción. Parafraseando a Foucault, Scharagrodsky y Villa dicen al respecto:

“Uno de los cambios fundamentales de las sociedades modernas es el paso de los dispositivos regulativos basados en la ley a los basados en la norma. Mientras que en los primeros, subyace una concepción negativa del juicio, formulado con arreglo a la ley, fundado en el modelo de lo permitido y lo prohibido realizado en el interior de procedimientos sociales de exclusión, se pasa a una concepción positiva del juicio basado en la norma, según el modelo de regulación, y en el interior de procedimientos de inclusión pedagógica y/o terapéutica. En otras palabras, existe un corrimiento de la lógica de la prohibición y la transgresión a la de la normalización y la disciplina.

La norma, a diferencia de la ley, pretende ser un concepto de tipo descriptivo: media estadística, lo regular, el hábito. Pretende ser objetividad: la justificación racional. Lo normal, entonces es un descriptivo que deviene de lo de lo normativo. Lo normal se convierte en la vara que juzga y valora positiva o negativamente y se constituye como el principio de

¹⁶ ÁLVAREZ URÍA: “La configuración del campo de la infancia anormal”

un conjunto de prácticas de normalización cuyo objetivo es la producción de lo normal.”¹⁷

Lo que hasta el momento era lícito o ilícito se transforma en la dualidad de lo normal y lo anormal. La norma, según Larrosa, de esta forma *“está anclada en el saber, en tanto que fija criterios racionales que aparecen como objetivos, y a la vez está anclada en el poder en tanto que constituye los principios de regulación de la conducta según los que funcionan las prácticas sociales de la disciplina.”*¹⁸

Estas utopías educativas, con la ilimitada fe al poder de la razón, al sujeto dueño de la verdad, al progreso de y mediante la razón, contiene la idea de que quien enseña, siguiendo a Philippe Meirieu, en cierta forma alberga la esperanza de la “fabricación de lo humano”: *“(…) un proyecto fundacional, una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la que poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una transparencia completa.”*¹⁹

Desde esta perspectiva es que surge el término educación especial para nombrar a todo aquello que salía de la norma, surgiendo prácticas de recuperación, de tipo terapéuticas para normalizar, para ordenar el desorden que perturba. En primera instancia se ocupaba de los discapacitados, pero poco a poco fue engrosando esta franja todo aquel que quedaba afuera del espíritu competitivo, el chico de la calle, el mapuche, el boliviano, el gitano, el distraído, el inquieto... porque lo que perturba es la diferencia de lengua, costumbre, la diferencia de aptitud para desarrollar una actividad o el gusto por determinadas cosas. Estas prácticas solo generaron estigmatizaciones y exclusiones, es decir atributos desacreditadores que establecemos a ciertos estereotipos, al que

¹⁷ Scharagrodsky y Villa, 2º clase virtual, pág. 4

¹⁸ Larrosa 1995. Citado por P. Scharagrodsky y A Villa en la 2º Clase virtual de Especialización en Pedagogía de la Formación. Marzo 2007

¹⁹ Philippe Meirieu: “Frankenstein Educador” Ed. Laertes. Barcelona 1998

caracterizamos con determinados comportamiento, estableciendo generalizaciones que nos llevan a discriminar.

Se entiende por “normalización” al proceso mediante el cual se realizan acciones tendientes a ajustarse a un estereotipo deseado que previamente se establece como correcto, adecuado y/o apto. De esta forma quedan al margen todos aquellos que no se ajustan a estas medidas, las minorías.

Todos estos mecanismos de normalización presentes en el discurso pedagógico, llegaron a las escuelas en acciones de prácticas de homogeneización, aplicando metodologías y estrategias únicas, ejerciendo la autoridad sin consensuar, premiando, castigando y rotulando, unificando tiempos de aprendizajes, disposición espacial, etc.

Acá se puede ver la figura que menciona Jacques Rancière del maestro explicador, *“el explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal.”*²⁰ La explicación como la invención de la anormalidad, de la incapacidad del otro, que por lo tanto necesita de alguien que le explique. Es precisamente aquí donde se cumplen los binomios:

docente/alumno
explicador/incapaz
maestro de educación especial/discapacitados

Skliaer se preguntará “Y si el otro no estuviera ahí?” Introduciendo una serie de conceptos claves para iniciar una aproximación y un “asomo” a diferentes formas de construcción de la alteridad. Luego de recorrer imágenes del otro. **El otro maléfico**: el otro como figura que encarna el mal, el mal caracterizado por cualquier cosa que sea radicalmente diferente de mí, ya que constituye una amenaza real de la propia existencia. **La invención maléfica del otro**: es decir, la invención maléfica que

²⁰ Jacques Rancière: “El Maestro Ignorante” Ed. Laertes Barcelona, 2003 pág. 15

continuamente hacemos del otro, necesitamos del loco para confirmar nuestra razón, del niño para nuestra madurez, del salvaje para confirmar nuestra civilización, el marginal para confirmar nuestra integración, el deficiente para confirmar nuestra normalidad. **El otro en relación:** lo invitamos a relacionarse con nosotros olvidándonos de la construcción maléfica que le otorgamos primeramente. Hecho que provoca que esta llamada no reciba necesariamente una comunicación tranquila y empática al entrar en relación sino, por el contrario, es conflictiva. **El misterio del otro:** la figura del otro siempre entra en un misterio; refiriéndose a ese misterio como algo que no puede ser domesticado. Y es en este punto donde el autor se pregunta si será acaso la tarea de la pedagogía develar el misterio del otro, pero rápidamente, reflexiona que no. Hay que aceptar que nunca vamos a entender la singularidad de ese otro. Y ejemplifica: por más que yo aprenda lengua de señas, mi experiencia o es la de ser sordo, un hombre podrá hablar de lo femenino pero seguirá siendo un misterio, etc. Y la imagen de ser **rehén del otro:** “somos tan rehenes del otro que nos resistimos a las ideas de nosotros mismos, nos resistimos de tal manera porque el otro está ahí, y necesitamos de cursos permanentes ya no para hablar del otro, sino para hablar de nosotros mismos.

En la posmodernidad se redefine la pedagogía, considerando los sentidos, las influencias externas en un ámbito más amplio. No solamente la razón sino todo lo afectivo, que en la modernidad no se tenía en cuenta. La pedagogía, no como reguladora de los hechos educativos, sino como el espacio para la reflexión de estos hechos en el contexto del respeto a la diversidad, (sin que este término enmascare la diferencia) incluyendo la complejidad de la realidad educativa, como señala Bernstein, *“las rupturas/ desajustes/conflictos que se producen entre los distintos niveles de producción, recontextualización y reproducción”*²¹

²¹ Julia Silber: “Pedagogía y Formación” 3º Encuentro de Especialización en Pedagogía de la Formación – Sede Gral. Roca.R.N. Marzo 2007

Se podría decir, parafraseando a Rancière, que en esta etapa posmoderna de la educación se ingresó al “círculo de la potencia”. “...se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir si se le obliga a usar su propia inteligencia”²². En la educación especial surgió lo que C. Skliar denomina la crisis de la “normalidad”. Y diferencia de aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la anormalidad, de aquellas otras posturas que consideran la normalidad, precisamente como el problema. Y es allí donde la educación especial cobra sentido, cuando revertir la propuesta, poniendo en tela de juicio lo llamado normal, haciendo insostenible esta idea de lo normal corporal, lo normal de la lengua, lo normal del aprendizaje, lo normal de la sexualidad, lo normal del comportamiento.

Retomando la idea de la educación como fabricación en la obra de Frankenstein citada por Meirieu, el autor agrega la reflexión sobre la libertad, haciendo referencia a “la educación necesaria o por qué nadie ha visto jamás una abeja demócrata”: resaltando precisamente aquí la diferencia entre el hombre y el animal, en la posibilidad de todo ser humano de elegir sus valores, tanto en el ámbito moral como en el social y el político.

Rancière, destaca el concepto de emancipación como el propósito que justifique la educación, la existencia del maestro, sin ser maestro explicador, pero con maestro; con un maestro que invite a la voluntad del estudiante a querer conocer. Al referirse a la emancipación dice:

“Se puede así soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas. Tal sociedad rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen u los que o poseen la propiedad de la inteligencia. Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos. Tales hombres sabrían que nadie nace

²² Jacques Rancière: “El Maestro Ignorante” Ed. Laertes Barcelona, 2003 pág. 25

con más inteligencia que su vecino, (...) que la inferioridad de alguien es consecuencia de las circunstancias que o le obligaron a seguir buscando.”²³

Todas estas matrices conceptuales fueron construyendo el contexto cultural particular del IFDN⁴; Sanchez, L.²⁴ al referirse a las concepciones establece: *“Las concepciones pueden definirse como teorías en tanto constituyen un conjunto de conocimientos relacionados entre sí, que sirven para abordar nuevas cuestiones, interpretar situaciones, proporcionar explicaciones y hacer anticipaciones, así como también, para formular nuevas concepciones. A través de ellas, la persona selecciona cierta clase de información y le da significado”*.

Los diferentes actores que en el IFDN⁴ se encuentran a diario, fueron elaborando un mundo particular, interpretándolo y actuando en él en consecuencia. Este cuerpo de concepciones teóricas, es el que da sustento a las diferentes propuestas que se generaron y continúan generándose.

Retornando a las experiencias en el IFDN⁴

Todas estas transformaciones pedagógicas, en las concepciones de sujeto de educación y paradigmas educativos, repercuten de modo particular en cada una de las regiones, dependiendo de los actores y las interrelaciones particulares que entre ellos se establecen.

A través de una serie de entrevistas registradas se encontró que la mayoría de los formadores del IFDN⁴ se encuentran trabajando también en las escuelas especiales, incluso en escuelas comunes con niños y adolescentes, población destinataria final de la formación de formadores. En la entrevista N^o6 la entrevistada menciona sus comienzos en la escuela

²³ Jacques Rancière: “El Maestro Ignorante” Ed. Laertes Barcelona, 2003pág.95

²⁴ Lourdes Sanchez: “concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docentes universitarios y profesionales no docentes” Trabajo final. UnCuyo, Diciembre, 2001

primaria y valora este hecho ya que le permitió proyectarse en la medida que crecían los alumnos y se sumaban demandas, expectativas: *“al tener cargos en el IFD y en la Escuela primaria, la vida me regaló esta linda oportunidad de arrancar con un proyecto inicialmente que se denominaba “hacia un modelo bilingüe”, en la Escuela Especial N°3 en el año ‘95, ‘96 y avanzar en niveles (con ellos) y luego continuar”*. Esta característica se destaca ya que ubica a los profesionales desde una mirada más global; es decir, permanentemente se está en contacto con la realidad a la cual se hace referencia en las prácticas pedagógicas. Este hecho les ha permitido, tal vez por la demanda desde la familia en algunos casos considerar a los estudiantes fuera de los espacios de escolaridad primaria: *“Cuando faltaban dos años, con la expectativa de los padres, comenzamos a pensar en la escolaridad secundaria, hasta el momento no había nada desde la institución lo que nos correspondía era elaborar las estrategia para que los chicos pudieran terminar con los contenidos”*. (Entrevista N°6)

Los discursos políticos y las reformas tendientes a salvar la crisis educativa enarbolaron banderas del cambio y transformación pero al mismo tiempo no recurrieron a las mismas personas objeto de sus discursos. Los llamados discapacitados estuvieron ausentes de las reflexiones que ellos se hacían, infantilizando sus acciones y limitando su actuación a responder a la norma impuesta. Y por mucho tiempo los docentes de educación especial se limitaron a aplicar lo impuesto desde los que poseían el saber.

En el Diseño curricular de IFDN°4 se expresa: *“La consideración social hacia las personas con discapacidad, ha transitado diferentes etapas, que van desde la eliminación, hasta su distinción como sujetos de derecho; y en consonancia con esta mirada social ha sido pensada la educación”*.

Estos cambios educativos mencionados anteriormente, posicionan a los profesionales en una especie de bisagra, entre binomios de educación común / educación especial; integración / escuela para todos. La educación

especial se encuentra entre el impulso de continuar promoviendo cambios frente a la falta de políticas claras referidas a las distintas especialidades.

Algunos profesores destacan la necesidad de abrir el juego a todas las personas para el ingreso a la formación docente, pero al mismo tiempo reconocen la escasez de recursos para que esto se concrete.

Se reconoce la necesidad de elaboración de propuestas para aquellos considerados especiales que quedaron excluidos del nivel medio y superior debido a prácticas históricas que determinaron las acciones llevadas a cabo en el campo de la educación especial, impidiendo la participación de la población como autores de su propia educación. En la especialidad de sordos una de las entrevistadas expresa: *“En principio (visualizo como población destinataria) a los niños sordos pero también pensando que esos chicos sordos van a egresar y en un futuro depende de las posibilidades de cada chico, puedan ingresar a este profesorado, por qué no para ser profesores de sordos o...”* (Entr N°8 v.m.); y al mencionar los lugares de observación desde la cátedra que ella dicta dice: *“Primaria. Pero es algo que hay que modificar porque actualmente hay chicos en la escuela secundaria y hay proyectos en las escuelas secundarias y alumnas egresan de este instituto pueden llegar a ser intérpretes en esa secundaria.”*

Se está llevando a cabo la elaboración de un diseño para que las personas sordas sean formadores en su propia comunidad, (consultar Entr. 2, 3, 6 y 8) con pares, y por qué no en la formación de oyentes. Para crear ese entorno lingüístico adecuado, los niños sordos necesitan de personas sordas adultas formadas que propicien un ambiente comunicativo adecuado. Ellos son los mejores modelos del niño para la adquisición de la lengua, para el desarrollo de una identidad social u para el fortalecimiento de la autoestima. En el ámbito escolar, la LSA habilita al niño sordo para hacerse dueño del saber y del conocimiento, cambiar su rol de educando pasivo, receptor e imitador para ser participe activo de su educación, logrando construir y desarrollar sus propios conocimientos. Pero el acceso

a la educación media y por supuesto a estudios superiores se encontraba (y continua en muchos lugares de nuestro país) hasta el presente, limitado debido a que se exige la excelencia en la articulación del español en la modalidad oral, como así también el dominio del español en la modalidad escrita para poder constituirse en docentes de personas sordas. Y se preguntan cómo los saberes considerados válidos en educación constituyeron los espacios aceptados y lo establecido en el sistema educativo. ¿Habrá quizás algún otro tipo de saberes que la comunidad sorda considera y que aún no han sido incluidos en el curriculum elaborado solo por oyentes y en los que las personas sordas no han tenido ningún tipo de participación?

Con respecto al Profesorado en Educación discapacitados intelectuales se promovieron acciones tendientes a un tipo de formación continua a lo largo de toda la vida de las personas con este tipo de discapacidad. A partir de la elaboración del nuevo diseño curricular en el 2007, se produjeron cambios, con respecto a las observaciones que el alumnado llevaba a cabo para realizar sus prácticas y residencias. Una de la profesora de la especialidad nos cuenta: “...*en escuelas especiales comunes, es decir de primaria; no, en escuelas laborales desde mi cátedra, no*”.

Otra profesora de la misma especialidad, en la pregunta referida a en qué población destinataria final piensa expresó: “*los proyectos pensados en la realidad de las escuelas especiales que conozco de Neuquén capital, la Esc. Esp. 1, la Esc. N°15 y la Esc. 20. Entre la 1 y la 15 hay mucha diferencia, en cuanto a la población destino de esos proyectos porque la población en la 1 son muchos más chicos, que la 15 y la 20, en estos chicos pienso concretamente con discapacidad intelectual. En la 1 hay entre 4 años hasta los 16. sí, es esa la franja*”. Pero luego aclaró refiriéndose a las observaciones: “*Si hay observaciones (en otros lugares), de hecho con nuestros alumnos de 1° año realizamos observaciones en la escuela laboral en Tayil, que es otra escuela, ahora está la de la de trastornos de la personalidad, y hemos empezado a descubrir otras*

instituciones de la comunidad que en este año, con el nuevo diseño la hemos empezado a visitar, con buenos logros”. (Entr. N°10)

En la orientación “Ciegos y disminuidos visuales”, la profesora que a su cargo tiene la cátedra de orientación y movilidad es la que detectó tempranamente en la institución la franja poblacional de educación especial que demandaba mayor atención y aún no era abordada desde el instituto: los adultos. Es esta misma profesora quien promueve el taller a cargo de la Lic. Toranzo al cual hacen referencia varias de las entrevistadas. Esta orientación es tal vez la que cubre la mayor franja poblacional, debido a la singularidad de esta discapacidad. La entrevistada (d.s.) expresa: *“Ahí (en la Escuela Especial n°7), hay niños hasta adultos. Actualmente las observaciones y prácticas son en la Escuela Especial N°7 (la única escuela donde observan las practicantes y residentes) con jardín, primaria, secundaria y hay apoyo a los que están en la universidad.”*

Pero al finalizar la entrevista indica: *“La educación especial no contempla las vías de formación o inclusión laboral pero debe abarcar; hay chicos llegan a un punto, los adolescentes que no pueden continuar la educación formal, y lo poco que se brinda no reúne las condiciones para que sea una formación real laboral para que alguien pueda estar incluido dignamente. No está contemplada la formación en disminuidos visuales. Yo creo que se podría abarcar, instrumentar algunos elementos sobre cuales serían las alternativas de inclusión pensando en formación laboral.”*

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA PARA ABORDAR LA INVESTIGACIÓN

Considerando como fuente del conocimiento de las prácticas pedagógicas a la *autorreflexión*, me cuestiono sobre mi propia tarea, lo sociabilizo a través del *diálogo* compartiéndolo con los colegas, venciendo los miedos sobre el evitar hablar de nuestras prácticas; y recorro a la *investigación*, como una de las fuentes más ricas para producir conocimientos críticos, creativos. Entendiendo que *“todo proceso de investigación es en sí mismo un fenómeno social y está caracterizado por la interacción”*²⁵. La realidad investigada será influenciada por mí y a su vez yo seré modificada por la realidad investigada. Intento enmarcar la presente investigación, recurriendo a herramientas que permitan una evaluación acorde a criterios pragmáticos, organizando la información, realizando triangulación de datos para interpretar la realidad estudiada y a la vez intentando influir en ella. En cada uno de los ámbitos hay procesos de interacción que despiertan preguntas, la observación y la experiencia como generadoras de ideas para llevar a cabo un problema de investigación, también el compartir con otros colegas.

Si bien la investigación científica implica un modo particular de interacción y regulación entre las creencias y representaciones del científico, sus experiencias de la vida cotidiana con el campo de la ciencia, como formadora de formadores en el campo de la Educación Especial que se dispuso a realizar un trabajo de investigación, confronté y resignifiqué durante el proceso de investigación los conocimientos sobre mi propia práctica cotidiana y las representaciones, concepciones sociales con el conocimiento que surgió de las diferentes instancias como resultado del proceso de investigación.

²⁵ PEREZ GOMEZ: “La cultura escolar en la sociedad neoliberal” Morata, 1998

Es sabido que por las características de la práctica educativa, los tiempos relativamente extensos que compartimos con la población destino interactuando cotidianamente, para los docentes en particular, se presenta esta actividad como algo natural, habitual con prácticas institucionalizadas. Y cuando estas acciones comienzan a ser observadas, se devela aquello que estaba implícito; en mi trabajo de investigación en particular, las concepciones de los actores con respecto a la infantilización de las personas discapacitadas, logrando comprender e interpretar esto que formaba parte del mundo habitual. Es una forma de plantear un problema por la necesidad de dar respuestas frente a los hechos observados. Por supuesto, este trabajo que continuamente tuvo el acompañamiento de mis colegas, entre intercambios informales, reuniones de departamento o jornadas institucionales, permitió que pudiéramos repensar estas prácticas.

Adoptar una posición epistemológica, metodológica y disciplinar en el proceso de investigación implica asumir un rol de compromiso y rigurosidad con la particular forma de abordaje a través del diálogo constante entre la teoría y práctica educativa. Me posiciono desde un enfoque interpretativo o hermenéutico, considero que la sociedad es lo que los sujetos hacen voluntariamente, a partir de significados que les van atribuyendo a las relaciones y prácticas sociales. Y esto cobra un matiz particular en las relaciones y prácticas pedagógicas, en las que se involucran sujetos adultos pares y en relación de formación de formadores, como así también menores por el contacto a través de las prácticas en las escuelas especiales.

Se intenta comprender el sentido de estas prácticas que se desarrollan en función precisamente de esos significados compartidos que ambos, investigador e investigado, le atribuimos al mundo. Es precisamente este carácter subjetivo lo que se constituye en objeto de análisis desde un enfoque comprensivista; y las técnicas de obtención de datos deben enmarcarse también en esta postura, desestimando las formas de procesamiento cuantitativos por las cualitativas, como ser la entrevista y la

observación, que por supuesto también están sometidas a una forma particular de procesamiento de la información.

Este trabajo de investigación cualitativa, se enmarca en un contexto histórico específico, actual y dinámico, el Instituto de Formación Docente N°4, de la ciudad de Neuquén. Posicionado en un marco paradigmático socio antropológico cultural, intenta comprender e interpretar la realidad mencionada como una estructura compleja, en la que la persona como ser social, se construye a sí mismo en interacción con otros; construye significados, motivos, razones que comparte con los miembros de la comunidad en la cual convive. La investigación educativa según el Documento Metodológico Orientador²⁶ “constituye un campo problemático en el cual se integra y tensionan distintas disciplinas como la psicología, sociología, pedagogía y economía, etc. en él conviven variadas posturas teórico metodológicas que se proponen, acorde al diseño de que se trate, explicar, describir o comprender e interpretar los fenómenos educativos.” Pero esto no quiere decir que esta diversidad de disciplinas represente un problema. Aquí los métodos cualitativos son los que resultan más apropiados ya que proponen superar la dicotomía teoría – práctica, para constituirse en objetos transformadores de la realidad con el fin último de modificar ciertos aspectos en el proceso de apropiación del conocimiento.

Al referirme a investigación cualitativa de más está decir que no hablaré de hipótesis de trabajo sino de supuestos, al que trataré de comprender a través de un proceso de trabajo con los datos cualitativos.

Desde esta mirada, los actores son vistos como agentes activos que hacen la realidad de la que participan y en la que se encuentran inmersos.

Actualmente me encuentro trabajando en dicho instituto, por lo tanto es un estudio en un medio familiar, en el que me desempeño como Jefa de Área de Fundamentación Teórica, en el nuevo diseño: Jefa de las

²⁶ Documento metodológico orientador para la investigación educativa, del Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. 2008

Especialidades, lo que me permite comprender con los actores involucrados y compartir significados para intentar interpretarlos, teniendo como propósito identificar y dar a conocer información sustantiva y cualitativa de esta realidad en particular. Al respecto teóricos actuales opinan que las prácticas educativas tienen además de dimensiones observables y medibles, un carácter de signo, en cuanto los sujetos atribuyen significados a los escenarios en los que se encuentra, los sujetos y objetos con los que interactúan y las prácticas que desarrollan.²⁷

Según Pedro Demo en “La investigación participante. Mito o realidad”, podría decirse que este trabajo pertenece a una investigación participante ya que “el problema tiene su origen en la comunidad o en el mismo local del trabajo”: existe un quiebre entre las representaciones sociales sobre la persona con discapacidad y la concreción efectiva a través de proyectos, “la finalidad última de la investigación es la transformación estructural fundamental y el mejoramiento de la vida de los implicados en ella. Los beneficiarios son los trabajadores o la población atinente”: con el presente trabajo se pretende a portar información acerca de los proyectos existentes en el IFD que den cuenta de la participación de las personas con discapacidad fuera del ámbito escolar primario. Y generar en los docentes, acciones que permitan identificar nuevas necesidades de la población para la elaboración de proyectos innovadores que atiendan a las personas con discapacidad fuera del ámbito escolar primario.

Demo también expone como características de una investigación participante a que ésta “pone énfasis en el trabajo con un amplio estrato de grupos explotados u oprimidos: inmigrantes, trabajadores, poblaciones indígenas, mujeres”: en este trabajo si bien la población con la cual me contactaré serán los docentes en institutos de formación especial, abordaré la problemática de las personas con discapacidad, y las representaciones sociales que de ella se sostienen, generalmente bajo presupuestos de infantilización.

²⁷ Documento metodológico orientador para la investigación educativa.(pág. 162)

Como ya se ha mencionado, las características de las investigaciones en educación suelen presentarse con diseños en los cuales se observa triangulación de métodos. Pero considero que por las características del presente, se enmarca en una investigación de tipo descriptiva: es decir, toda investigación descriptiva realiza una descripción, precisamente de un fenómeno, de su estado en el presente. *“La diferencia importante de los estudios descriptivos en relación con los diseños experimentales y cuasi experimentales, además del grado de control que el investigador tiene en relación con las variables, consiste en que dado el caso de diseños descriptivos nos encontramos ante un fenómeno o hecho ya dado u ocurrido, mientras que en los segundos, el investigador organiza lo que ocurrirá”*.²⁸ El propósito que persigue es describir las características del objeto recortado, en mi caso las conceptualizaciones de los actores del IFDN⁴, con escaso o prácticamente nulo control sobre las variables, a través de técnicas como las encuestas, entrevistas y la observación. Describir, según amplía el documento mencionado, puede consistir en la observación de individuos, grupos, instituciones, recurriendo a estrategias variadas, las cuales pueden ser cuanti, cualitativas o ambas, con el objeto de describir, comparar clasificar, dichos fenómenos. Al respecto de los estudios descriptivos, Cohen y Manion expresan: *“Puesto que la educación se relaciona principalmente con el crecimiento físico, social, intelectual y emocional del individuo, los estudios descriptivos continúan ocupando un lugar central en las metodologías usadas por el investigador educativo”*.²⁹

Al ser este trabajo de investigación de tipo descriptivo, es mi meta que produzca un tipo de información de relevancia respecto de cuáles aspectos del problema planteado son significativos. Es decir, en los pasillos del instituto todos hablábamos de matrices que continuábamos considerando a las personas con algún tipo de discapacidad como sumergidos en un

²⁸ Documento Metodológico Orientador, pág. 153

²⁹ Cohen y Manion, “Métodos de investigación educativa”, La Muralla. Madrid, 1990

estado permanente de niñez; a esto se sumaba la sobreprotección de las familias de la población de la nos ocupamos, pero en los proyectos reales aún reconocemos que falta mucho por hacer. Al respecto de la investigación descriptiva, Best, J. W. señala: *“la investigación descriptiva se preocupa de las condiciones o relaciones que existen, de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición presentes.”*³⁰

Al ser una investigación cualitativa, la recolección de datos se realizará a través de instrumentos cualitativos, tales como entrevistas semi – estructuradas, a docentes del IFDN⁴, la observación participante y análisis de documentos, como ser las planificaciones de los docentes y los proyectos que se llevaron a cabo en el marco del cambio expresado en el PEI del instituto.

El análisis de datos se efectuará a través del análisis de contenido que según Sampieri se efectúa por medio de la codificación, el proceso a partir del cual las características relevantes del contenido del mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso. Lo importante del mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar. Para poder codificar es necesario definir el universo, las unidades de análisis y las categorías de análisis. Es decir identificar las palabras claves y los temas con los que esas palabras son relacionadas por los autores, luego se identifican los supuestos subyacentes para llegar a una categoría de análisis. De la lectura de las categorías encontradas se identifican las recurrencias que luego, al ser volcadas en cuadro síntesis, permite una aproximación más comprensiva al objeto de estudio.

³⁰ Best J. W “Research in Education” Nueva Jersey, Prentice – Englewood Clifts, 1970 citado por Cohen y Manion en Métodos de investigación educativa, Madrid, La Muralla, 1990.

Con un criterio absolutamente pragmático, por considerarlo relevante para clarificar mi objetivo, he anexado la transcripción de algunas entrevistas ya que utilicé palabras textuales de las mismas, al resto, lo escuché varias veces, retornando al campo para asegurar sobre conceptos expresados y aclarar significados.

La elección de las entrevistas para desgrabar, se debió a que tuve en cuenta aquellas entrevistas en las que aparecía, por así decir, la mirada general, global, aquella que abarcaba lo que ya se había dicho o aquello que apareció en forma repetida por el común de los actores, por un lado; y por el otro, debido a la precariedad de los elementos técnicos con los que contaba (un grabador mp4 personal) la calidad en cuanto a volumen y ruido ambiente, o las interrupciones que algunas de las entrevistas sufrieron, no permitían un trabajo cómodo y fiel.

Adhiero a J. Austin³¹, cuando estudia al lenguaje, a través de los actos de habla, sosteniendo aspectos locutivos, (lo que se dice) ilocutivos (lo que se hace con lo que se dice) y perlocutivos (el efecto que se logra en el interlocutor y con la realización del acto elocutivo)

Al referirme a la forma elegida para recolectar datos, la entrevista, recurrí a la lectura de la bibliografía que desde la Especialización en Pedagogías de la formación, especialmente en los encuentros de Mónica de La Fare tuvimos, y le incorporé la lectura del Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa, del Ministerio de Educación de la Nación. En él se expresa: “*(la entrevista) constituye un intercambio comunicativo, que ofrece la posibilidad de profundizar sobre las dimensiones de la investigación. Toda entrevista presupone la existencia de sujetos en interacción*”.³²

³¹ J. Austin: “Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones” (*How to Do Things with Words*). Barcelona: Paidós, 1982

³² Documento metodológico orientador para la investigación educativa, del Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. 2008

Como técnica de recolección de datos, recurrí a la grabación en formato mp3, siendo necesaria la guía o plan en el cual apunté lo que quería indagar y que orientó la conversación; es decir, mediante la interrogación semi estructurada y la conversación libres, por momentos. También influyó la función de quienes eran entrevistados, ya que las preguntas que se realizaban fueron cambiando en la medida que se tratara de profesores de cátedra, preceptores, bedel o directivos. Cabe aclarar que todos ellos tienen experiencias frente a grupos de estudiantes en formación especial. Reconozco mi proximidad al campo en el que estoy introduciéndome, y al cual me siento absolutamente involucrada por los lazos afectivos que me unen a los diferentes actores.

Hago mías las palabras de Pierre Bourdieu cuando dice: “¿cómo no experimentar, efectivamente, un sentimiento de inquietud en el momento de hacer públicas ciertas palabras privadas, confidencias recogidas en un vínculo de confianza que sólo puede establecerse en la relación ente dos personas? Es indudable que todos nuestros interlocutores aceptaron dejar en nuestras manos el uso que se hiciera de sus dichos. Pero ningún contrato está tan cargado de exigencias tácitas como un contrato de confianza.”³³ Y es por ello que protejo la identidad de los diferentes actores, aunque sí identificando las orientaciones de los distintos profesorado en educación especial a los fines de la presente investigación.

Intenté detallar algunas características de los entrevistados referidas a su desempeño laboral, para procurar una mejor comprensión a quien realice la lectura de estos escritos sin conocer el campo en forma directa, sin establecer con respecto a los entrevistados una distancia tal que los reduzca al estado de curiosidad o exponer a los sujetos, y al instituto por transferencia a crítica alguna. Creo que la entrevista, con encuentro cara a cara permitió captar y registrar también gestos, tonos de voz, énfasis, etc.

³³ Pierre Bourdieu: “ La Miseria del mundo” Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2007

que fueron interpretados por mí triangulando con los otros elementos analizados (diseño curricular, proyectos institucionales)

La entrevista es una herramienta flexible, capaz de adaptarse a situaciones, personas, permitiendo aclarar preguntas, repreguntando, profundizando, para resolver las dificultades que se me fueron presentando.

Con el objeto de asegurar la validez de la información apelé a la técnica de triangulación de la información para su constatación, recurriendo al campo investigado para clarificar conceptualizaciones vertidas por los diferentes entrevistados. La triangulación es un término que en su sentido original designaba a una técnica de medición física por marineros, estrategias militares y topógrafos que consistía en usar varias señales de situación en sus intentos de situar un punto u objetivo único. En investigación, la llamada triangulación metodológica se utiliza tanto en trabajos de tipo cuantitativos como cualitativos y combinan por ejemplo encuestas (cuantitativo) con entrevistas (cualitativo). De esta manera se intenta abordar a modo más abarcativo la compleja trama de los fenómenos educativos. *“Su ventaja reside en que sirve para relativizar la distorsión que el método imprime en el objeto en estudio, y en este sentido, se vincula directamente con la confianza y validez de los datos en su conjunto.”*³⁴ Reconozco que si bien una entrevista podría ser mediada a través de un cuadro en el que comparo la cantidad de veces que se repite una palabra o un tema, en el caso de las investigaciones cualitativas como la presente, me propuse comprender e interpretar el sentido, lo cual se considera algo mucho más impreciso. Y por lo tanto esta interpretación variará según el que se encuentre investigando. Por eso, también me refiero a la triangulación como el exponer estas interpretaciones a los mismos que realizaron las entrevistas, entre ellos profesionales con experiencia en investigaciones, para clarificar ciertas ideas, como ya mencioné anteriormente. Esto permitió reducir los sesgos que las características del observador (yo) imprime en los registros observables.

³⁴ Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Pág 171

La técnica de triangulación se reconoce como apropiada cuando tratamos con fenómenos complejos como es el caso de las investigaciones en educación, además del grado de profundización en el que prevalece lo intensivo a lo extensivo.

La multiplicidad de métodos y la utilización de todos aquellos procedimientos que puedan enriquecer la interpretación: la inducción, la deducción y la abducción son considerados entre los elementos más relevantes como estrategia de investigación plural y diversificada.

La selección de la muestra, se realiza con criterios pragmáticos, a los fines de elegir aquellos que signifiquen características relevantes por el contenido del mensaje; la misma consta de un grupo de 10 (diez) docentes que se desempeñan en las diferentes especialidades del instituto: Profesora del 1º año (1), Profesorado de Sordos (3), Profesorado de Ciegos (3), Profesorado de Débiles Mentales (2) y Directora (1) y Jefa de Área de Observación, Práctica y Residencia (1).

Conclusión

En este camino de formación que elegí, en esta etapa de mi carrera laboral (quince años en antigüedad docente, tanto en terciario como en primaria), la investigación, ocupa un lugar muy especial en mi profesión en el campo de la educación especial. Recientemente rendí la Tesina final de la Licenciatura en Gestión en la Educación Especial³⁵, presentando una tesina relacionada con la conversación espontánea en lengua de señas de un grupo de adolescentes sordos. Esta forma de comunicación era habitual en las instituciones de sordos, pero no eran objeto de análisis. Allí nos abocamos con mi compañera de investigación. Dicho trabajo, a su vez,

³⁵ La tesina final se denomina “Estudios sobre la Conversación Espontánea en Adolescentes Sordos hablantes de Lengua de Señas Argentina de la Escuela Especial N°3 de la Ciudad de Neuquén”, presentada en septiembre del 2008 en la Facultad de Educación Especial en UnCuyo, Mendoza.

dio origen a otro trabajo de investigación que se está implementando en el IFDN⁴ en el cual la propuesta es considerar algunos de los resultados obtenidos en esa primer investigación e incluirlas como herramientas innovadoras en las cátedras de Didáctica de la lengua y lengua de señas.³⁶ Actualmente nos encontramos capacitando a una persona adulta de la comunidad sorda para que sea ella quién capacite a pares y estudiantes, sordos y oyentes en nuestro instituto. El cual hasta hace muy poco, por los mandatos fundacionales excluía de sus propuestas pedagógicas terciarias a todos aquellos que no tuvieran título docente. De más está decir que por extensión, ninguna persona sorda lograba ingresar para poder ser formadores en su propia comunidad.

Y acá estoy nuevamente reflexionando sobre estas prácticas cotidianas y ello implicó también la reflexión de quienes me acompañaron en este trayecto, en jornadas, reuniones de personal y conversaciones informales.

Y en estas reflexiones nos encontramos los formador de formadores en el Instituto de Formación Docente N⁴, impregnados por la realidad que nos demanda esa participación de la que tal vez nosotros mismos la incentivamos desde la formación primera. A menudo oímos hablar de estudiantes pidiendo el reconocimiento de su propia lengua, el derecho a acceder a estudios superiores, escuchar el reclamo de padres para un mejor servicio o propuesta laboral efectiva y no simulada, en construir aquello que nadie necesita o por el contrario ser víctimas del uso de comerciantes inescrupulosos que para exceptuarse de impuestos tienen a las personas con discapacidad “en un rincón” sin una participación real. Y todos ellos nos demandan, y tal vez porque desde los comienzos estas fueron las invitaciones que nosotros mismos sembramos: a no quedarse con lo dado, a no desistir. Lamentablemente casi siempre es este sector de las

³⁶ Presentado en el Plan Nacional “Conocer para incidir en los aprendizajes” del INFOD: “Reflexiones sobre conversaciones espontáneas en lengua de señas como herramienta didáctica innovadora en las cátedra de LSA (Lengua de Señas Argentina) y Didáctica de la Lengua del Profesorado de Sordos e hipoacúsicos del IFDN⁴”. 2007

comunidades más cercanas que, como expresaba una de las entrevistadas parece que tapamos agujeros, porque políticas claras al respecto no hay: *“La educación especial atraviesa todos los niveles pero nosotros formamos ¿para quién?, ¿para los chicos que están en primaria, secundaria? Nos reclaman también de la universidad, ¿a quién le compete quién? Esto a veces suena como tapando agujeros; como institución nos demandan, salimos, lo hacemos elaboramos, pero políticas no se ven, no se proyecta ni elabora. Nos cuesta, a nivel gubernamental pertenecemos a una dirección y educación especial, a otra. Institucionalmente tratamos de que nos conozcan, pero es difícil hay ojos que nos quieren ver y otros que no”*³⁷

Como ya expresé en el capítulo anterior, adoptar una posición epistemológica, metodológica y disciplinar en el proceso de investigación implica asumir un rol de compromiso y rigurosidad con la particular forma de abordaje a través del diálogo constante entre la teoría y práctica educativa. Y como reza el Documento Orientador Metodológico, la investigación se integra en el proceso de enseñanza constituyéndose en una herramienta para el análisis de las prácticas pedagógicas y para la producción de alternativas que operen como facilitadoras en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el sistema educativo, lamentablemente, aún sistema llamado común y el especial.

Como formadora de formadores en el campo de la Educación Especial que se dispuso a realizar un trabajo de investigación, confronté y resignifiqué durante el proceso de investigación los conocimientos sobre mi propia práctica cotidiana y las representaciones, concepciones, con el conocimiento que surgió de las diferentes instancias como resultado del proceso de investigación.

Con respecto a este trabajo en particular, quiero destacar a modo de conclusión, algunas consideraciones finales:

³⁷ Consultar entrevista N°6

En la mayoría de los actores entrevistados en el IFDN⁴, se reconoce la necesidad de elaboración de propuestas para aquellos considerados especiales que quedaron excluidos del nivel medio y superior debido a prácticas históricas que determinaron las acciones llevadas a cabo en el campo de la educación especial, impidiendo la participación de la población como autores de su propia educación.

Algunos profesores destacan la necesidad de abrir el juego a todas las personas para el ingreso a la formación docente, pero al mismo tiempo reconocen la escasez de recursos para que esto se concrete: “Me gustaría que desde nuestra institución se pudiera abordar más la población adulta. Sí, le compete a la escuela, a la institución, es un área desde la que me gustaría trabajar.”

Creo que con este trabajo se ha podido identificar los espacios de quiebre entre las diferentes concepciones de los actores con respecto a las personas con discapacidad en la formación docente del IFDN⁴

En estos tiempos de *bisagra*,³⁸ se reconocen matrices en las que continúa la infantilización en la educación especial, y cuenta de ello dan las escasas observaciones que se realizan fueran del contexto escolar de educación especial que abarca los primeros niveles y la escuela primaria:

(v.m) *“en mi caso todo lo contrario,(me dedico) al niño pequeño, por la orientación de mi materia.”* Entr. 4

(v.m.. ss) *“Primaria. Pero es algo que hay que modificar” “los estudiantes observan y practican en la Escuela especial N°3, que es escuela primaria, hacen observaciones también en proyectos de jardín, en lo de la escuela integrada, pero como estos proyectos son nuevos, no hay observaciones y practicas.”* Entr. 8

³⁸ Término empleado por una de las entrevistadas que luego fue utilizado en el común de la jerga institucional para referirse a etapas de cambios, de estar en el medio de decisiones, entre tensiones entre las decisiones nacionales y provinciales enfrentadas. *“por otro lado bisagras nuestras cabezas también que materias anuales, para todo, para el conjunto de los profesores que tienen que convivir con diseños anteriores, nuevos, etc.”* Entr. N°6

(a.m.prec.d.m.): *“A los alumnos que conozco y asisten a las escuelas con discapacidad mental”*. Entr. 9

“(en) Escuelas especiales comunes, de primaria, no en escuelas laborales desde mi cátedra.” Entr. 9

“Desde atención temprana, teníamos un proyecto que tenía que ver ese periodo de adaptación, toda primaria, integración en la primaria. Pero yo focalicé al alumnado de la escuela especial (primaria).” Entr. 9

“A los alumnos que conozco y asisten a las escuelas con discapacidad mental”. Entr. 9

(maj.g.JAd.m.) (la atención a toda la población adulta) *“No, no está cubierta toda. Desde la formalidad, hay instituciones está cubierto lo que corresponde a la escuela primaria, después la 20, la 15, Tayil, pero no todos los chicos son recibidos en estos otros lugares y en la adultez quedan sin hacer nada, porque la mayoría... no trabajan, se quedan.”* Entr. 10

A la vez, estos mismos docentes son los autores de proyectos que dan cuenta de concepciones superadoras del modelo de la infantilización de la discapacidad:

(v.m.) *“Me gustaría que desde nuestra institución se pudiera abordar más la población adulta.”* Entr.4

(m.e.dir) *“Con una mamá elaboramos un proyecto con contenidos mínimos para ingresar al secundario. Las docentes que estábamos en ese último año nos reunimos fuera del horario pago por el estado y pudieron ingresar en el secundario, fue un trabajo conjunto. Fue la única escuela que nos albergó, nos fueron dando los contenidos que se necesitaban, vinieron a observar las clase, era una cosa muy novedosa.”* Entr. 6

“hicimos el 4 o 5 intentos de hacer el diseño para personas sordas, ya desde años anteriores, pero bueno, esto es tan dinámico que ofrecen distintos escenarios todos los años y la educación de los sordos va acompasado con estos ritmos, en algunos momentos se pensaba en un título de tecnicatura para insertarlo al sordo en la escuela, pero esto era

discriminar no podés ofrecer una tecnicatura porque estas coartando a la persona sorda de ejercer como profesor, pero eso desde nación nos decía que era hacer hincapié en la patología... Cuando en realidad el sordo responde a su cultura, ahora, con las líneas de nación estamos pensando en un título único para oyentes y sordos, ahora se esta pensando así pero esto es dinámico y por ahí el año que viene cambiamos, ahora estamos pensando en las capacitaciones para ese diseño.” Entr. 6

(v.m.ss) “hay nuevas ideas con jóvenes, atención temprana está en la provincia de Neuquén, secundaria hay dos propuestas para que realicen el secundario. Esta es la franja en que los padres y docentes miran más. Habría que pensar qué se ofrece a los chicos que no tienen posibilidades de asistir a la escuela primaria, no solo un CEPAGO (centro enseñanza provincial para adultos en el hogar. La gente que está en estos lugares acompañando a los que salen de la Escuela Especial 3 tiene título que los habilita pero desde las cátedras siempre fue hacia la primaria. Estos nuevos proyectos que surgieron hacen que pensemos nuevas formas desde la cátedra. Pero sí por ejemplo en carpintería desde medidas, se contempla. Hay proyectos de capacitación para adultos e este instituto, el objetivo es que los chicos sordos puedan trabajar en centros donde haya personas sordas, en institutos, etc.” Entr. 8

“Estos nuevos proyectos que surgieron hacen que pensemos nuevas formas desde la cátedra. Pero sí por ejemplo en carpintería desde medidas, se contempla. Hay proyectos de capacitación para adultos e este instituto, el objetivo es que los chicos sordos puedan trabajar en centros donde haya personas sordas, en institutos, etc.” Entr. 8

(maj.g.JAd.m.) “Se podría hacer algo, yo pienso que una vez obtenido el título de formación inicial, no sé si como un postítulo, pero sí como una capacitación se podría proponer algún tipo de trabajo al respecto.”

En definitiva, creo que en el IFDN⁴ existen aún concepciones de infantilización con respecto a la población discapacitada ya que se continúan observando en instituciones donde se atiende a la niñez,

preferentemente; pero poco a poco, entre reflexiones teóricas y práctica pedagógica, se están incorporando una serie de proyectos innovadores desde este instituto, en el área de educación especial a nivel nacional.

“Se trata de no renunciar a decir y pensar críticamente la educación (...) se trata de hacernos cargo de la ambigüedad que atraviesa a las narrativas de crisis en el terreno del discurso pedagógico (...) dar nueva vida al pensamiento de la educación (...) Desde luego, tal posibilidad forma parte la tesitura de desafección por los grandes ideales modernos y el socavamiento del orden moderno de racionalidad. Entre otras razones porque se trata de la irrupción de inéditos acontecimientos cuyas articulaciones permiten sostener que estamos en y frente a un momento de cambio históricocultural, cuyas posibilidades de análisis y comprensión escapan a cualquier tentativa realizada en claves de interpretación infecundas.” (C. Skliar)³⁹

Las conclusiones de la presente investigación educativa serán presentadas en el instituto que dio nacimiento a estas reflexiones, el IFDN⁴, publicadas en el boletín informativo del Consejo Provincial de Educación de Neuquén, y en páginas educativas de Internet.

Bibliografía

ALVAREZ URÍA: “Escuela de delincuentes” en Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales, ISSN 0213-6252, N° 10, 1991

ALVAREZ URÍA: “La configuración del campo de la infancia anormal” en “La interpretación de la discapacidad” de Franklin, B.M. Barcelona Pomares, 1996 págs. 91 a 122

ÁLVAREZ-URÍA: “Arqueología de la Escuela” Las Ediciones de la Piqueta. Madrid, 1991

³⁹ Carlos Skliar y Magaldy Tellez: “Conmover la educación. Ensayos par una pedagogía de la diferencia” Noveduc. Bs.As. México, 2008.

- ASTORGA Y OTROS: “El papel del trabajo en la consolidación de la identidad en jóvenes con síndrome de Down” Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Psicología. 1998
- AUSTIN, JOHN: “Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones” (*How to Do Things with Words*). Barcelona: Paidós, 1982
- AVILÉS, G. y MARTINEZ, V.: “Estudios sobre la conversación espontánea en adolescentes sordos hablantes de lengua de señas argentina de la Escuela Especial N°3 de la ciudad de Neuquén” Tesis para la Licenciatura en Gestión en Educación Especial. U.N.Cuyo Mza 2007. AVILÉS, G. Y MARTINEZ, V.: “La conversación espontánea en lengua de señas como herramienta innovadora en las cátedras de Lengua de Señas y Didáctica de la lengua del Instituto de Formación Docente N°4 en Educación Especial de la ciudad de Neuquén” Trabajo de Investigación seleccionado por el Ministerio de Educación de la Nación, Área Investigación, proyecto “Conocer para incidir en los aprendizajes escolares” Buenos Aires, 2007
- BATALLAN, G. “Notas sobre La Investigación Participativa”. En: *Cuadernos de formación docente* N° 5. Rosario, UNR, 1988.
- BOURDIEU, PIERRE: “La Miseria del mundo” Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2007
- BROGNA PATRICIA: “Niveles Educativos e Integración de Alumnos con Discapacidad *Una Relación Inversamente Proporcional*” Revista Mexicana de Orientación Educativa N°8 2006
- CASTILLA, MÓNICA: “Habilidades Sociales y Educación. Estudio de una comunidad sorda.” EFE Mendoza, 2004
- DEMO, P.: “Investigación Participante: Mito Y Realidad” Bs. As. Kapelusz. 1985
- DOCUMENTO METODOLÓGICO ORIENTADOR PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Buenos Aires, 2008

- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C: “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación” en Larrosa, J. y Skliar, C. “Habitantes de Babel; políticas y poéticas de la diferencia, Laertes, Barcelona.
- DUSSEL, I:”La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”. Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE, “La escuela y sus agentes ante la exclusión social” Granada, España 2000
- ESAGUI Y PARADISO: “Espacio Curricular: Perspectiva de Lengua de Señas I Y Perspectiva de Lengua de Señas II” Instituto Superior de Formación Docente y/o Técnica N°77. Buenos Aires, 2005
- FRANKLIN, B.: “La interpretación de la discapacidad” Ed. Pomares. Barcelona 1996
- INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE N°4 “Proyecto de Diseño Curricular Institucional” Ministerio de Educación Provincial. Neuquén, 2007
- MARCHESI, A: “El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico De Los Niños Sordos.” Perspectiva Educativa”. Ed. Alianza Editorial S.A Madrid 1987. MEIRIEU, PHILIPPE: “Frankenstein Educador” Editorial Laertes. Barcelona, 1998
- ORGALLA SÁNCHEZ, E.: “Adultización de los Jóvenes con Autismo y/o Necesidades de Apoyo Generalizado. Hacia una conversión necesaria”. Escuela Abierta. Revista de Investigación Educativa 2003 ceuandalucia.com
- PANTANO, LILIANA: “Tratamiento de la discapacidad en los medios. Algunas consideraciones sobre la presencia de la discapacidad en Internet. De los contenidos de las páginas Webs y de la accesibilidad” Ponencia presentada en el XV Seminario Iberoamericano sobre Discapacidad y Comunicación Social, organizado por el Real Patronato y celebrado en Madrid, los días 6-8 de noviembre de 2000.

- PÉREZ GÓMEZ: “La cultura escolar en la sociedad neoliberal” Madrid Morata 1998
- RANCIÈRE, JACQUES: “El Maestro ignorante” Laertes Barcelona, 2003
- SAMPIERI, R.: “Metodología de La Investigación” ED. MC GRAW HILL Pág. 296 México 2004
- SANCHEZ, LOURDES: “Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docentes universitarios y profesionales no docentes” en Trabajo final: *Concepciones de Aprendizaje del Saber Universitario y del Saber Popular*, UnCuyo, Diciembre, 2001
- SCHARAGRODSKY Y VILLA: “Historizando El Discurso Pedagógico Moderno y sus Dispositivos” 2º clase virtual de la Especialización en Pedagogías de la Formación UNLP 2007- 2008
- SEDA Y ÁLVAREZ: “Derecho a la educación e igualdad de oportunidades en estudios universitarios”. III Jornadas sobre universidad y discapacidad “La construcción social de la normalidad: debates y perspectivas” Entre Ríos, 2004.
- SILBER JULIA: “Pedagogía y Formación” 3º Encuentro de Especialización en Pedagogía de la Formación – Sede Gral. Roca. R.N. Marzo 2007
- SKLIAR, C. “Poner en tela de juicio la normalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación”. En La Construcción social de la normalidad. Noveduc Buenos Aires – México págs.7 a 21
- SKLIAR, C. y TELLEZ, M.: “Conmover la educación. Ensayos par una pedagogía de la diferencia” Noveduc. Bs.As. México, 2008.
- SKLIAR, C: “Discursos y practicas sobre la deficiencia y la normalidad” En Gentili, P. Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Santillana, Buenos Aires, 2000
- TERRÉ CAMACHO, O: “Diversidad, Diferencia y Accesibilidad: Enfoques Educativos y Líneas de Investigación” IX Jornadas de

- Cátedra de Educación Especial de Universidades Nacionales. Mza. UNC 2000
- TIRAMONTI, GUILLERMINA: “La Escuela, de la modernidad a la globalización” Especialización en Pedagogía de la Formación UNLP 2007
- TIRAMONTI, GUILLERMINA: “La escuela, de la modernidad a la globalización” 1º Clase virtual de la Especialización en Pedagogía de la Formación UNLP febrero 2007
- TIRAMONTI, GUILLERMINA: “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, FLACSO / Manantial. Bs. As. 2004.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO IV “Proyecto: “Accesibilidad para personas con discapacidad en la universidad nacional de Río Cuarto” Resolución de Consejo Superior N° 156. Córdoba, 2005.
- VEINBERG, SILVANA: “Red de Capacitadores Sordos: El Derecho de Enseñar su Propia Lengua” Canales, Asociación Civil. Proyecto presentado ante la Fundación Abilis, Finlandia, 2007
- VOGLIOTTI y MACCHIAROLA: “Una propuesta de formación docente desde la pedagogía de la autonomía”. Congreso Internacional de Educación: Paulo Freire, ética, utopía e educação, organizado por la Universidade do Vale do Río dos Sinos, Centro de Ciencias Humanas en São Leopoldo, Brasil del 08 al 10 de Junio de 1998
- VON TETZCHNER Y MARTINSEN: “Dependencia Aprendida” 1993
<http://www.jornada.unam.mx/2008/12/02/index.php?section=capital&article=035n1cap>
http://www.universia.cl/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=138579

ANEXO

Entrevistas

A continuación se presentan las preguntas que guiaron la entrevista realizada a profesionales del Instituto de Formación Docente N°4

- 1-¿Cuál es tu función en el IFD4? ¿En qué cátedras desempeñas tu función?
- 2-¿A qué población destinataria final visualizás cuando proponés los proyectos en tus cátedras?
- 3-¿Hasta qué niveles / edades de esta población mencionada abarca la formación que desde tu cátedra reciben los estudiantes?
- 4-¿En qué instituciones observan y/o practican los estudiantes, desde tu cátedra?
- 5-¿Existen propuestas de observaciones / prácticas de personas jóvenes y/o adultas con discapacidades en otros espacios que no sea la escuela especial primaria?
- 6-¿Considerás que la población de personas con discapacidad tiene cubierta la propuestas de formación pedagógica a lo largo de toda la vida? ¿Qué franja poblacional considerás que requieran de una formación más específica?

Todas las entrevistas se adjuntan en formato .wav en el CD que acompaña esta investigación

Entrevista N°1 (A.G. 1año): Realizada a una docente del 1° año del IFDN°4

Entrevista N°2 (j.a. ext-ss.): Realizada a una docente de la especialidad del profesorado de sordos.

Entrevista N°3 (n.s. ss): Realizada a una docente de la especialidad del profesorado de sordos.

Entrevista N°4 (d.s. y v.m. cs) Realizada a dos docentes de la especialidad del profesorado de ciegos.

1. (d.s.) Las dos trabajamos en la especialidad de ciegos y disminuidos visuales en la cátedra de Didáctica y Orientación y Movilidad. (v.m)Yo en Baja visión y Rehabilitación Visual.

2. 3. (d.s.) Durante mucho tiempo yo siempre pensé en la visualización de adolescentes y adultos, será porque mi pasaje por la escuela tenía a esta población y me a pasado ver su inserción a través de la vida cotidiana, la vida laboral, actividades extracurriculares no desde la institución formal. En el último tiempo estoy metida en incorporar y mirar al niño, pero al niño en escuela común.

(v.m) en mi caso todo lo contrario, al niño pequeño, por la orientación de mi materia.

2. (d.s.) en la Escuela Especial N°7 y también hay observaciones en instituciones privadas. El año que viene lo concretamos esto es proyecto aún. Ahí hay niños hasta adultos. Actualmente las observaciones y prácticas son en la Escuela Especial N°7 con jardín, primaria, secundaria y hay apoyo a los que están en la universidad.

6. (d.s.) La educación especial no contempla las vías de formación o inclusión laboral pero debe abarcar; hay chicos llegan a un punto, los adolescentes que no pueden continuar la educación formal, y lo poco que se brinda no reúne las condiciones para que sea una formación real laboral para que alguien pueda estar incluido dignamente. No está contemplada la formación en disminuidos visuales. Yo creo que se podría abarcar, instrumentar algunos elementos sobre cuales serian las alternativas de inclusión pensando en formación laboral. También me parece con respecto al área de tecnología que en ciegos se llama tiflotecnología (que obtiene el nombre “tiflos” del lugar, el monte desde donde se los tiraba a los ciegos en la antigüedad) es muy abarcativa y lo que se logra a nivel tecnológico es mucho más de lo que logramos nosotros... hay una gran diferencia.

(v.m.) Me gustaría que desde nuestra institución se pudiera abordar más la población adulta. Sí le compete a la escuela, es un área desde la que me gustaría trabajar. La materia mía es rehabilitación visual como para

fortalecer las franjas... es difícil hablar de edades, desde niños, a los adultos que tiene que buscar nuevas técnicas debido a su discapacidad.

Entrevista N°5 (m.g.cs) Realizada a una docente de la especialidad del profesorado de ciegos

Entrevista N°6 (m.e.dir):

1. Directora, cogobierno, licencié lengua de señas, fuimos los precursores en instalar en este profesorado esta cátedra, está fuera del curriculum, del nomenclador, la institución no tenía este espacio en los nuevos ya está como espacio curricular instalado.

2. sí, porque al tener cargos en el IFDN°4 y en la escuela primaria, la vida me regaló esta linda oportunidad de arrancar con un proyecto inicialmente que se denominaba “hacia un modelo bilingüe”, en la Esc. Esp. N°3 en el 95, 96 y avanzar en un nivel y luego continuar. Ese proyecto se inicia, yo era su profesora estuvimos 6 años trabajando (metodología bilingüe) y egreso en el marco de este proyecto, como grupo, 13 chicos. Antes la escuela primaria expulsaba, los chicos se venían con nosotros, esos eran estos chicos. Cuando faltaban dos años, con la expectativa de los padres, comenzamos a pensar en la escolaridad secundaria, hasta el momento no había nada desde la institución lo que nos correspondía era elaborar las estrategias para que los chicos pudieran terminar con los contenidos. Con una mamá elaboramos un proyecto con contenidos mínimos para ingresar al secundario. Las docentes que estábamos en ese último año nos reunimos fuera del horario pago por el estado y pudieron ingresar en el secundario, fue un trabajo conjunto. Fue la única escuela que os albergó, nos fueron dando los contenidos que se necesitaban, vinieron a observar las clases, era una cosa muy novedosa todo bien.... Pero cuando tenía que comenzar este proyecto cambió la gestión de gobierno. La historia se repite, hay que contar todo de nuevo, el espíritu quedó en el papel, pero algunas seguimos con los cargos, otras no, pero no en el marco ni con los acuerdos, pro ahí hubiese sido positivo un seguimiento de ese proyecto... para que después de eso se pudiera reconstruir y armar otra cosa... la

segunda oportunidad que me da esta vida es esa, desde lo laboral, el año pasado elaboramos los diseños curriculares de la institución que desde el 84 teníamos, de manera conjunta con los profesores nos pusimos de acuerdo y terminamos los diseños, fuimos innovadores en la provincia, nadie tiene de 4 años con pautas que venían de nación. Y a partir de ese, hicimos el 4 o 5 intento de hacer el diseño para personas sordas, ya desde años anteriores, pero bueno, esto es tan dinámico que ofrecen distintos escenarios todos los años y la educación de los sordos va acompasado con estos ritmos, en algunos momentos se pensaba en un título de tecnicatura para insertarlo al sordo en la escuela, pero esto era discriminar no podés ofrecer una tecnicatura porque estas coartando a la persona sorda de ejercer como profesor, pero eso desde nación nos decía que era hacer hincapié en la patología... Cuando en realidad el sordo responde a su cultura, ahora, con las líneas de nación estamos pensando en un título único para oyentes y sordos, ahora se esta pensando así pero esto es dinámico y por ahí el año que viene cambiamos, ahora estamos pensando en las capacitaciones para ese diseño.

3. bisagra.

Porque 1° en el 2008 teníamos diseños de 4 años cuando desde nación se estaba elaborando y en otros lugares recién se están reuniendo para elaborar los diseños, estamos con todo el cambio pero no a nivel nacional, por otro lado bisagras nuestras cabezas también que materias anuales, para todo, para el conjunto de los profesores que tienen que convivir con diseños anteriores, nuevos, etc.

6. lo que falta...

Dentro de la institución o a nivel político. La educación especial atraviesa todos los niveles pero nosotros formamos ¿para quién?, ¿para los chicos que están en primaria, secundaria? Nos reclaman también de la universidad, ¿a quién le compete quién? Esto a veces suena como tapando agujeros; como institución nos demandan, salimos, lo hacemos elaboramos, pero políticas no se ven, no se proyecta ni elabora. Nos cuesta, a nivel

gubernamental pertenecemos a una dirección y educación especial, a otra. Eso también a nosotros nos sirve tener los diseños nuevos nos ubica con respecto a otras instituciones, desde otro lugar, inclusive las de educación especial nos ven como institución formadora. Institucionalmente tratamos de que nos conozcan, pero es difícil hay ojos que nos quieren ver y otros que no...

Entrevista N°7: (I.d.bedel) Profesora de débiles mentales, bedel del instituto.

Entrevista N°8: (v.m.ss) Realizada a una docente de la especialidad del profesorado de sordos.

1. Soy profesora en las cátedras de Didáctica de la matemática.
2. En principio a los niños sordos pero también pensando que esos chicos sordos van a egresar y en un futuro depende de las posibilidades de cada chico, puedan ingresar a este profesorado, por qué no para ser profesores de sordos o....
3. Primaria. Pero es algo que hay que modificar porque actualmente hay chicos en la escuela secundaria y hay proyectos en las escuelas secundarias y alumnas egresan de este instituto pueden llegar a ser intérpretes en esa secundaria.
4. los estudiantes observan y practican en la Escuela especial N°3, que es escuela primaria, hacen observaciones también en proyectos de jardín, en lo de la escuela integrada, pero como estos proyectos son nuevos, no hay observaciones y practicas. Desde el diseño nuevo está pensado desde la Didáctica de la matemática, estamos viendo qué nuevas señas se están usando en el secundario para incorporarlas a la escuela primaria, la entada al campo modificaría algunas cuestiones de la cátedra. También la forma de trabajo... plantear actividades a los chicos para resolver problemas tiene que ver con que en un futuro los chicos en la escuela secundaria, en un CEPAGO, etc. Puedan resolver situaciones. Esto favorece porque uno ve la proyección desde el niño al adulto este tiene estrategias para resolver en un futuro.
5. Desde mi cátedra, no.

6. hay nuevas ideas con jóvenes, atención temprana está en la provincia de Neuquén, secundaria hay dos propuestas para que realicen el secundario. Esta es la franja en que los padres y docentes miran más. Habría que pensar qué se ofrece a los chicos que no tienen posibilidades de asistir a la escuela primaria, no solo un CEPAGO (centro enseñanza provincial para adultos en el hogar. La gente que está en estos lugares acompañando a los que salen de la Escuela Especial 3 tiene título que los habilita pero desde las cátedras siempre fue hacia la primaria. Estos nuevos proyectos que surgieron hacen que pensemos nuevas formas desde la cátedra. Pero sí por ejemplo en carpintería desde medidas, se contempla. Hay proyectos de capacitación para adultos en este instituto, el objetivo es que los chicos sordos puedan trabajar en centros donde haya personas sordas, en institutos, etc.

Entrevista N^o9: (a.m.prec.d.m.) Profesora de débiles mentales, preceptora

1-Actualmente me desempeño como preceptora, mi título es de profesora en débiles mentales, hasta agosto estuve en cátedras de Didáctica de la Matemática y profesora de Observación y práctica en débiles mentales.

2- ...A los alumnos que conozco y asisten a las escuelas con discapacidad mental.

3. Desde atención temprana, teníamos un proyecto que tenía que ver ese periodo de adaptación, toda primaria, integración en la primaria. Pero yo focalicé al alumnado de la escuela especial. Desde la Didáctica de la Matemática con carácter funcional un uso funcional en escuelas laborales, algunos ejes, por ejemplo el de la geometría.

4- (en) Escuelas especiales comunes, de primaria, no en escuelas laborales desde mi cátedra.

5- Considero que es insuficiente la atención el acceso educativo en general y las franjas que estarían más desatendidas es atención temprana, hasta los 4 años, hay una franja de alumnos, ese grupo, esa población si se pudiese atender en tempranamente, facilitaría el acceso a toda actividad a lo largo de toda la vida. La otra es la población que egresa de las Escuelas

Especiales, 1, la 15, la 20 (14-15 años) que después continúan en un taller, la escuela laboral pero queda... hay que trabajar mucho con esto. En el instituto estamos trabajando en esto, estamos empezando a pensar, no digo que no se piensa categóricamente en reuniones, etc. Sale esto. No es solo una franja sino desde el comienzo a lo largo de toda la vida.

La gente que atiende a los adultos no se capacita, hubo un curso con b. Toranzo pero o hay continuidades, no se puede evaluar, hay que pensar en un largo plazo que nos permita ir haciendo evaluaciones a corto pero también a largo plazo, ver de qué manera se puede ir cambiando. Vino mucha gente de la laboral. La escuela laboral sigue tal cual como entonces, eso no sirve. Es vital este aspecto de la salida laboral, hay que trabajar mas comunitariamente, sinceramente, averiguar investigar que posibilidades de salida hay, donde, tener muy en cuenta la legislación a nivel provincial sobre el trabajo de discapacitados y luego recién pensar en talleres, etc. Sino seguimos preparándolos para carpintería, y carpinteros la verdad que... y si no los preparamos para que corten leña, y estamos llenos de calefactores... ver realmente las capacidades, salir a averiguar cual son las necesidades reales...

Entrevista N°10: (maj.g.JAd.m.) Profesora en débiles mentales, jefa de área de observación, práctica y residencia.

1- en cátedras, Didáctica de la Lengua en el prof. de disc. intelectual. La jefatura del área practica y ayudantías todas en el área de prácticas.

3- los proyectos pensados en la realidad de las escuelas especiales que conozco de Neuquén capital, la Esc. Esp. 1, la Esc. N°15 y la Esc. 20. Entre la 1 y la 15 hay mucha diferencia, en cuanto a la población destino de esos proyectos porque la población en la 1 son muchos más chicos, que la 15 y la 20, en estos chicos pienso concretamente con discapacidad intelectual.

4- En la 1 hay entre 4 años hasta los 16. es esa la franja.

5- Si hay observaciones, de hecho con nuestros alumnos de 1° año realizamos observaciones en la escuela laboral en Tayil, que es otra escuela,

ahora está la de la de trastornos de la personalidad, y hemos empezado a descubrir otras instituciones de la comunidad que en este año, con el nuevo diseño la hemos empezado a visitar, con buenos logros.

6- No, no está cubierta toda. Desde la formalidad, hay instituciones está cubierto lo que corresponde a la escuela primaria, después la 20, la 15, Tayil, pero no todos los chicos son recibidos en estos otros lugares y en la adultez quedan sin hacer nada, porque la mayoría... no trabajan, se quedan. Se podría hacer algo, yo pienso que una vez obtenido el título de formación inicial, no se si como un postítulo, pero si como una capacitación se podría proponer algún tipo de trabajo al respecto.

Reflexiones sobre Conversaciones Espontáneas en Lengua de Señas como Herramienta Didáctica Innovadora en las Cátedras de LSA (Lengua de Señas Argentina) y Didáctica de la Lengua del Profesorado de Sordos e Hipoacúsicos del Instituto de Formación Docente N°4 de la ciudad de Neuquén

Investigación presentada en la línea del Instituto Nacional de Formación Docente, “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”. Año 2009

AUTORAS:

Lic. Avilés, Gloria Edith

Lic. Martínez, María Verónica

COLABORADORAS:

Prof. Norma Ríos Carmona

Fernanda Zapata

Lic. Sandra Cvejanov

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se realizó en el IFD N° 4, que se enmarca en una postura socio antropológico con respecto a las personas sordas, en articulación con la Escuela Especial N° 3 como institución educativa vinculada para la presente investigación.

La concepción socio-antropológica de la sordera plantea considerar no sólo las prácticas educativas relacionadas con la adquisición de competencias académicas estrechamente vinculadas con los aspectos intelectuales sino también con aquellas relacionadas con el desarrollo personal y social de los sujetos sordos. Desde este punto de vista adquieren gran importancia los estudios vinculados con la educación social y para la convivencia, y con las relaciones cotidianas atravesadas

por la conversación como práctica social a través de la cual se expresan y se hacen posibles otras prácticas.

Al abordar el tema de la educación de personas sordas es preciso señalar las perspectivas desde las que se enfoca este tema. En la mirada clínica, el enfoque está sobre la rehabilitación y el objetivo final es el de la oralización de las personas sordas; otras miradas se enmarcan en enfoques socio - antropológicos, con el reconocimiento de la lengua de señas como primera lengua, siendo ésta indispensable para abordar cualquier otra lengua en carácter de segunda lengua.

En nuestro país se mantuvo una fuerte impronta del modelo clínico terapéutico hasta hace aproximadamente veinte años, cuando a partir del aporte de distintas áreas, se comenzaron a producir cambios en la educación de las personas sordas. La franja poblacional de personas sordas que lograba acceder a la enseñanza media era mínima y por supuesto casi nula a nivel superior. En particular, en la provincia del Neuquén, no contamos con un profesional sordo para desempeñarse en el nivel superior.

Consideramos que las personas sordas se expresan en forma fluida en lengua de señas Argentina (de aquí en adelante LSA) y son los agentes naturales de transmisión de la lengua; sostenemos que hablar una lengua no habilita saber enseñarla, razón por la cual creemos sumamente necesaria la capacitación específica para ser formador en dichos saberes.

Nuestro interés está centrado por un lado en la incorporación del análisis de conversaciones (la forma más frecuente de interacción en que se da la Lengua de Señas), en las cátedras afines del IFD N° 4, en particular, LSA y Didáctica de la Lengua, y por el otro en lograr incorporar el adulto sordo en las cátedras mencionadas.

Consideramos que esta reflexión permitirá introducir en los programas de las cátedras mencionadas estrategias de análisis lingüístico, sumamente necesario para el arribo a otras áreas del conocimiento por parte de los miembros de la comunidad sorda, como elemento innovador en la formación de profesores de sordos.

En cada ámbito hay procesos de interacción que despiertan preguntas, la observación y la experiencia llevan a plantearnos preguntas que pueden transformarse en problemas de investigación.

En la historia de la educación de la persona sorda, y frente a cambios paradigmáticos contrastantes, se visualizaron prácticas que transitaron desde presupuestos de la rehabilitación hacia aquellos que contemplan el análisis, la crítica y la intervención de los propios sujetos en la elaboración del currículo. Posicionados en esta segunda opción educativa nos preguntamos ¿Es posible incorporar el análisis de los componentes lingüísticos que aparecen en las conversaciones en LSA en la formación docente? ¿Qué estrategias podrían implementarse en la capacitación de los adultos sordos para la enseñanza de la LSA? ¿Cómo significaron los estudiantes del IFD las estrategias implementadas? ¿Qué narran los profesores acerca de la implementación de los estudios de la conversación en LSA en sus cátedras?

En el rastreo bibliográfico sobre la temática, encontramos una serie de autores argentinos, tales como Veimberg, Skliar, Alisedo, entre otros, quienes proponen reflexiones a la comunidad educativa para una real participación de las personas sordas en las decisiones lingüísticas y pedagógicas, ya que sólo a partir del análisis de una primera lengua, la LSA como lengua natural para las personas sordas, se hará posible el aprendizaje de una segunda lengua: la escrita y oral.

Con respecto a los estudios lingüísticos sobre conversación, María Ignacia Massone⁴⁰, afirma que la forma que adoptan las interacciones comunicativas difiere de una cultura a otra, por ende, en toda comunidad de habla se dan situaciones conversacionales con características propias. En su libro sobre la conversación en LSA se analizan una serie de interacciones en las que se estudian componentes tales como los rasgos no manuales, los inicios, saludos, preguntas y negaciones. En nuestra tesis

⁴⁰ Massone, M.I. "La conversación en LSA". Coedición Libros en red y E. EDICIAL Bs. As. 2001.

sobre la conversación espontánea en adolescentes sordos de la Escuela Especial N°3⁴¹, se observó que existen patrones de interacción propios de los sordos hablantes de LSA, en los cuales se encuentran particularidades derivadas de la edad, del grupo lingüístico al que pertenecen, al contexto, etc. y que las características de los que intervienen influyen en las características de la interacción.

Partimos del supuesto que la inclusión del análisis de la conversación espontánea en LSA en las cátedras de Lengua de Señas y Didáctica de la Lengua del Profesorado de Sordos e Hipoacúsicos del IFDN° 4 como aspecto cultural propio de las personas sordas, constituirá una herramienta didáctica innovadora.

A partir de esto, nos propusimos los siguientes objetivos:

- Introducir la reflexión sobre los componentes de la interacción comunicativa en LSA, como herramienta didáctica en las cátedras de LSA y Didáctica de la Lengua del IFDN°4.
- Capacitar a un adulto sordo en la implementación de estrategias para la reflexión de conversaciones en LSA.
- Proponer diferentes estrategias didácticas que permitan a los estudiantes describir y analizar distintas interacciones comunicativas de alumnas y alumnos adolescentes sordos/as hablantes de LSA realizadas en la Escuela Especial N°3, como institución participante.
- Evaluar la implementación de las estrategias propuestas.

Tomamos como objeto de estudio a la inclusión del análisis de la conversación espontánea en LSA en las cátedras de Lengua de Señas y Didáctica de la Lengua del Profesorado de Sordos e Hipoacúsicos del IFDN°4

⁴¹Avilés – Martínez: “Estudios sobre la conversación espontánea en adolescentes sordos hablantes de lengua de señas argentina de la Escuela Especial N°3 de la ciudad de Neuquén” Tesis para la Lic. en Gestión en Educación Especial. UNCuyo. Mza.

Desde un enfoque socio antropológico se reconoce la existencia de una cultura sorda, entendiendo en la noción de cultura una forma de vida distintiva de una comunidad, una combinación de creencias y comportamientos que hacen que una sociedad sea diferente de otra y que son aprendidas y compartidas por los miembros del grupo. (Famularo y Veinberg, 2002)

Uno de los factores aglutinantes de esta comunidad es el uso de una lengua viso gestual: la lengua de señas. Al respecto, Massone y Machado (1994) afirman que los sordos argentinos constituyen una comunidad lingüística, comunidad cuyos miembros participan por lo menos del conocimiento de una variedad lingüística y comunicativa.

Los sordos a partir de compartir espacios comunes y cotidianos (escuelas, albergues, asociaciones) construyeron un sistema de comunicación no oral sino por señas, que fueron transmitiéndose de generación en generación, dando origen a la lengua de este grupo. Es por esta razón que la lengua de señas es la lengua natural de la comunidad sorda, con estructuras generales y específicas, como todas las lenguas naturales.

Según las posturas epistemológicas con respecto a la educación de las personas sordas, existieron diferentes conceptualizaciones acerca del currículum. Es así como un currículum prescripto sería aquel que contempla al contenido a abordar como algo ya establecido, dado, acabado. Por otro lado, frente a posturas más críticas, Stenhouse lo define como “la especificación provisional que pide ser sometida a la prueba de la práctica. Se observa un carácter provisional, práctica que se construye en la acción educativa”⁴². Y Bernstein, expone al respecto de currículo como “Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite, evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución de poder y los principios del control

⁴² En Diseño Curricular del Instituto de Formación Docente N°4. Neuquén 2007

social”⁴³. Desde estas posturas, el proceso de construcción del currículum, renunciaría al planteo lineal de las fases de diseño, desarrollo y evaluación, proponiendo el desenvolvimiento de un proceso dialéctico entre cada uno de ellos. Mas que de desarrollo habría que hablar de investigación curricular. Los sujetos son los responsables de su propia práctica, constituyéndose en los únicos agentes legítimos a la hora de evaluar la calidad de los aprendizajes realizados.

Consideramos al currículo como un diseño de flexibilidad y apertura que se construye en la acción y sus actores son sujetos que lo diseñan y desarrollan. Son los propios sujetos inmersos en los procesos realizados elaborando juicios acerca de la medida en la que el proceso y las prácticas favorezcan el bien de los participantes. No solo se evalúa el producto sino también la auto evaluación sustentada en la confianza del otro como sujeto responsable.

Desde esta postura enmarcamos el presente trabajo de investigación y es por ello que proponemos incluir uno de los aspectos propios culturales de la comunidad sorda, la conversación en LSA, en el instituto donde se formarán los futuros docentes oyentes; y de esta forma será posible también, que las personas sordas puedan ser profesores en su propia comunidad.

Para cumplir los objetivos propuestos llevamos a cabo diferentes acciones hacia el interior del equipo de investigación (estrategias intra) y acciones dirigidas al grupo de estudiantes de las cátedras de Didáctica de la Lengua y Lengua de Señas Argentina (estrategias inter).

Habitualmente, el docente utiliza en el aula una serie de recursos, con el objeto de posibilitar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos propuestos. Selecciona conceptos, materiales didácticos, propone actividades enmarcadas en objetivos establecidos previamente. A este

⁴³ En José Gimeno Sacristán (1998): “El Currículum: Una reflexión sobre la práctica”, Morata

*“conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica”*⁴⁴, se le denomina estrategias didácticas.

Desde el punto de vista metodológico nuestro trabajo corresponde a una investigación de tipo cualitativa, se enmarca en un contexto histórico específico, actual y dinámico, el Instituto de Formación Docente N°4, de la ciudad de Neuquén. Posicionado en un marco paradigmático socio antropológico cultural, intenta comprender e interpretar la realidad mencionada como una estructura compleja, en la que la persona como ser social, se construye a sí mismo en interacción con otros; construye significados, motivos, razones que comparte con los miembros de la comunidad en la cual convive. La unidad de análisis es la incorporación del estudio de los componentes de la conversación en LSA como herramienta didáctica en las cátedras de LSA y Didáctica de la Lengua. Se reconoce la estrecha relación entre el investigador y la realidad investigada, por lo tanto será necesario poner de manifiesto las exigencias y constricciones situacionales que determinan la investigación. Al ser una investigación cualitativa, la recolección de datos se realizará a través de instrumentos cualitativos, tales como entrevistas semi – estructuradas a estudiantes y docentes de las cátedras involucradas y la observación participante de 5 (cinco) clases. La guía de registro observación y el instrumento utilizado para la entrevista se describe en el anexo. Para el registro de las entrevistas a estudiantes recurrimos a la grabación en formato mp3, siendo necesaria la guía o plan en el cual establecimos previamente lo que queríamos indagar y lo cual orientó la conversación; es decir, mediante la interrogación semi estructurada y la conversación libres, por momentos. Las clases fueron grabadas en formato video.

Con el objeto de asegurar la validez de la información apelamos a la técnica de triangulación de la información para su constatación. Recurrimos al campo investigado para clarificar conceptualizaciones vertidas por los diferentes entrevistados. La multiplicidad de métodos y la

⁴⁴ Cecilia Bixio: “Enseñar a aprender” Ed. Homo Sapiens, 1998

utilización de todos aquellos procedimientos que puedan enriquecer la interpretación: la inducción, la deducción y la abducción son considerados entre los elementos más relevantes como estrategia de investigación plural y diversificada para la presente investigación.

CÓMO IMPLEMENTAMOS NUESTRA PROPUESTA

- **Desarrollo de estrategias intergrupales:**

Las primeras acciones que realizamos para el desarrollo del ante proyecto estuvieron estrechamente ligadas con la negociación necesaria para la implementación del proyectos en las cátedras propuestas. En primer lugar contamos con un espacio en la jornada institucional para dar a conocer a todo el personal del IFD el proyecto.

Posteriormente nos reunimos con la profesora Norma Ríos quien dicta la cátedra de LSA II, estas reuniones, fueron de tipo informal, comentando las características, los objetivos y la forma en que se implementaría el proyecto⁴⁵. En una instancia posterior, realizamos una reunión formal, con la Directora de la institución la Lic. Mónica Egea y la profesora Norma Ríos para realizar acuerdos previos acerca de las estrategias que se iban a implementar en la cátedra y para establecer horarios y cronograma de reuniones.

Otra de las acciones previas fue la de buscar y seleccionar a un nuevo colaborador sordo, ya que el propuesto en el anteproyecto no pudo participar por razones particulares. Por esta razón, convocamos a Fernanda Zapata, quien se desempeña como profesora sorda de LSA en el Centro de Educación Media de Neuquén N° 29, en el cual se lleva a cabo un proyecto bilingüe de escuela secundaria para sordos.

Luego de una primera reunión, de carácter formal, para realizar la propuesta y establecer acuerdos, previos y cronograma de trabajo comenzamos a desarrollar las estrategias intra.

⁴⁵ Cabe aclarar que la profesora de la otra cátedra involucrada, Didáctica de la lengua, es la Lic Gloria Avilés, quien es la directora del presente trabajo.

En el año 2008 en el transcurso de cuatro encuentros con la colaboradora sorda y con la profesora de la cátedra, presentamos el trabajo de investigación realizado con adolescentes sordos a fin de desarrollar conceptos sobre conversación espontánea y elementos constitutivos del hecho comunicativo.

Para dichos encuentros establecimos los siguientes propósitos:

- Establecer un marco de confianza entre los investigadores y los colaboradores;
- Indagar y registrar las señas que surgieron de los temas desarrollados.
- Realizar evaluaciones periódicas y mediatas para ir modificando las estrategias.

A partir de lo observado en esta etapa, en la preparación de las estrategias inter realizamos modificaciones en la metodología de trabajo, por un lado, establecimos encuentros con la colaboradora sorda para desarrollar el contenido teórico y para armar las estrategias a desarrollarse en la cátedra; y por el otro, efectuamos reuniones individuales con la profesora de la cátedra, en función de intérprete de LSA para filmar en esta lengua los temas desarrollados con el fin de ser utilizado como material de estudio para las personas sordas.⁴⁶ Queremos destacar la participación de la intérprete de LSA y la capacitación necesaria que debió realizarse en este equipo de trabajo, para profundizar sobre aspectos teóricos estableciendo comparaciones entre las dos lenguas (español y LSA) a través de la ejemplificación diferenciada para poder apreciar las propiedades desarrolladas en las dimensiones que requiere la lengua de señas.

De manera transversal durante la preparación de las estrategias para las clases, se desarrollaron micro habilidades de expresión oral (en LSA)

⁴⁶ Dicho material se encuentra a disposición en el blog del instituto, en formato video en este link <http://salaprof.blogspot.com>

propuestas por Cassany. Abordamos el desarrollo de destrezas de conversación y de exposición oral:

- Planificar el discurso: se analizó la rutina, la situación en general para anticipar y preparar la intervención y el tema a desarrollar. Se utilizaron soportes en formato digital, a través de videos que se subieron en el blog del IFD

- Conducir el discurso: se trabajó sobre cómo iniciar, desarrollar y finalizar el tema, relacionarlo con conceptos anteriores, regular las interacciones de los estudiantes en la clase.

- Negociar el significado: reflexionamos sobre la necesidad de evaluar la comprensión del interlocutor para realizar adaptaciones, auto corregirse, precisar el significado de lo que se quiere decir, repetir y resumir ideas importantes.

• Desarrollo de las estrategias en las cátedras de LSA y Didáctica de la Lengua. (estrategias intergrupales)

Las estrategias se implementaron con los estudiantes de ambas cátedras en forma conjunta. Los estudiantes de la cátedra de Didáctica de la Lengua presentaron proyectos en los cuales aplicaron los contenidos abordados en la presente investigación, para reflexionar sobre los aspectos de la primer lengua en la Escuela Especial N°3 de Sordos e Hipoacúsicos, la escuela de prácticas docentes de estos estudiantes.

- Posturas epistemológicas en la educación de las personas sordas

Fue necesario plantear las posturas epistemológicas sobre la educación de las personas sordas, el modelo clínico terapéutico y el modelo socioantropológico.

Desde el modelo clínico terapéutico de la sordera se considera que el déficit auditivo determina una alteración o una transformación negativa en el desarrollo cognitivo de los niños (Skliar, 1997) A partir de esta concepción la filosofía educativa oralista propone métodos orales que

tiene como objetivo que el individuo sordo aprenda a hablar la lengua oral y a leer los labios. La lengua oral constituye el principio y el fin de las propuestas pedagógicas, ya que a partir de su aprendizaje se conseguirá la plena integración escolar, se llegará a la abstracción del pensamiento y será posible el acceso al mundo laboral. De esta forma, la educación se reduce al ámbito estrictamente clínico y los programas son orientados a la reparación del déficit y a la enseñanza de la lengua oral. Solo en casos aislados e individuales personas sordas podían acceder al nivel medio y/o superior. En general, los grupos de sordos terminaban la escuela primaria en escuelas especiales y este modelo de rehabilitación donde las personas sordas debían alcanzar la norma establecida para el oyente, los excluía.

El modelo socio antropológico propone la despatologización de la persona sorda y de este modo transformar la rehabilitación en pedagogía. El bilingüismo⁴⁷ y la educación bilingüe representan la organización metodológica de esta visión. Considera a la persona sorda como miembro de una comunidad donde el factor aglutinante es la lengua de señas. Es una comunidad lingüística con modos de funcionamiento socioculturales y cognitivos diferentes de la cultura oyente mayoritaria (Skliar, 1997). El bilingüismo parte de las capacidades y potencialidades y no de la deficiencia auditiva. El niño sordo debe primero alcanzar los modos de procesamiento propios de su cultura para poder aproximarse a través de ella a la cultura de los oyentes (Massone y Behares, 1990). La lengua de señas constituye una mediación válida para el acceso a los contenidos curriculares y para el aprendizaje de la lengua oral y escrita, como segundas lenguas. A partir de las nuevas concepciones, cambian las expectativas de las personas sordas sobre su educación futura. Este modelo educativo pone a la comunidad sorda como agentes fundamentales para el desarrollo tanto personal como lingüístico de las los niños sordos. Fernanda, expresó que este tipo de investigación al cual ha sido convocada posibilita la capacitación de las personas sordas y su ingreso al sistema

⁴⁷ El bilingüismo en este caso, LSA y español en su modalidad oral y escrita.

formador reconociéndolos como agentes educativos en su propia comunidad.

- Propiedades de las Lenguas

Las lenguas de señas poseen todas las propiedades que los lingüistas han descrito para las lenguas humanas. Una estructuración gramatical tan compleja como la de toda lengua hablada y la misma organización estructural que cualquier lengua de señas (Massone, 1993)

Al igual que todas las lenguas, la lengua de señas argentina (LSA) posee las siguientes propiedades:

- ***productividad***
- ***arbitrariedad***
- ***discreción***
- ***relaciones gramaticales y***
- ***doble articulación*** del signo lingüístico

La ***productividad*** es la posibilidad que tiene el hombre de producir y entender infinito número de oraciones no dichas ni escuchadas antes. Cada niño durante su proceso de adquisición, las recrea, inventa infinidad de nuevas oraciones con los elementos de la lengua. También se considera productividad al hecho de que frente a la aparición de nuevas tecnologías, se crean nuevas formas de denominar los objetos con términos anteriormente conocidos y que guardan una estrecha relación con el nuevo elemento denominado. Por ejemplo, LAVARROPAS, es la unión de dos términos conocidos, existentes antes del elemento tecnológico al que refiere: LAVAR y ROPAS.

En LSA Fernanda comenta que un caso de productividad es por ejemplo, la creación de nuevas señas. Por un lado existe una seña para SER IGNORANTE y otra para DURACIÓN. Como una expresión en tono informal, una compañera le expresa a otra la construcción de ambas señas al mismo tiempo y en una nueva ubicación, produciendo una nueva seña SIEMPRE IGNORANTE.

Otro ejemplo de productividad estaría dado por la incorporación de personas sordas en grupos a escuelas secundarias y la aparición de vocabularios nuevos, que las comunidades sordas no conocían debido a que por las metodologías implementadas en nuestro país no ingresaban por grupos, sino que primero debían estar oralizados (lo cual impidió durante años que las personas sordas accedieran a una formación media y superior). Estos vocabularios que surgen son un claro ejemplo de la productividad de la lengua de señas.

La *arbitrariedad*, es el nombre impuesto otorgado a las cosas a partir de una convención, se transmite de generación en generación y no tiene ninguna relación entre significado y significante. Algunas señas, representan en forma icónica al objeto denotado, por ejemplo auto, moto, etc. Esto mismo también sucede en las lenguas orales como es el caso de las onomatopeyas. Otras señas como por ejemplo CASA tienen origen en una representación icónica, toman algún atributo del objeto, y posteriormente por las restricciones del sistema lingüístico se vuelven más opacas. La mayoría de las señas no presentan un aspecto icónico por ejemplo: COSTUMBRE

La *discreción* tiene que ver con que existe un número limitado de elementos que se combinan para tener significado. Las distintas configuraciones manuales, se combinan para crear las señas. Por ejemplo: la configuración ÍNDICE, por sí sola no tiene significado pero con movimiento y giro hacia adentro significa SOLO.

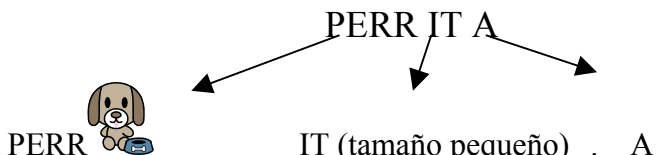
Las *relaciones gramaticales* se expresan por categorías o palabras de contenido: sustantivos, verbos, pronombres, preposiciones, etc. Y también manifiestan el orden de las palabras para mostrar funciones gramaticales como ser sujeto, objeto etc. Presentamos en glosas los ejemplos realizados en clase⁴⁸

⁴⁸ La glosa es la correspondencia más exacta posible entre una palabra en español y el significado más próximo a la palabra señada. Se presentan escritas en mayúsculas.

LSA _____af
 Afirmación PAPÁ PRO1 LECHE COMPRAR
 _____neg
 Negación PAPÁ PRO1 LECHE COMPRAR NO
 _____int
 Interrogación PAPÁ PRO1 LECHE COMPRAR

La **dobles articulación** del signo lingüístico: El signo lingüístico es articulado. Es decir se compone de partes pequeñas y puede descomponerse.

El nivel superior o primera articulación del signo lingüístico es que se descompone hasta la unidad mínima con significado. Por ejemplo



Elementos como el movimiento, la velocidad, la duración y el lugar de las señas serían componentes con significados en las lenguas de seña.

El nivel inferior o segunda articulación del signo lingüístico es que se descompone en unidades mínimas sin significados, se llaman FONEMAS. Se realizan por medio de sonidos es decir que se oyen pero no se ven. Las letras son signos gráficos para representar fonemas, se ven pero no se oyen: *p/e/r/r/i/t/a*

En las lenguas de señas las configuraciones constituirían los fonemas.

En la educación de las personas sordas, se considera a la lengua de señas como la primera lengua que posibilita el aprendizaje de cualquier otra lengua como ser el español tanto en su modalidad escrita y oral, con metodologías de aprendizajes de segundas lenguas. Por un lado, las

lenguas de señas por su carácter visogestual, se expresan más frecuentemente a través del género conversacional. Por otro lado, desde los enfoques comunicativos se sitúa a la conversación como el medio por excelencia para enseñar y aprender. La conversación “*es el texto oral más simple y el primero que aprenden los niños. Por eso es uno de los tipos de texto que más se debe trabajar en los primeros niveles de enseñanza de una lengua, sea la primera o la segunda.*” (Cassany, 2005)

Las estrategias didácticas enmarcadas en este modelo proponen recrear situaciones reales de comunicación; trabajar con unidades lingüísticas de comunicación, textos completos y no solamente con palabras, plantear actividades por parejas o en grupos. Estos rasgos generales se tuvieron en cuenta a la hora de implementar las estrategias. Las consignas fueron dadas por Fernanda, en LSA y sin la intervención del intérprete. Las participantes trabajaron en parejas y recrearon diferentes situaciones comunicativas luego analizaron los componentes de todo hecho comunicativo.

- El Modelo SPEAKING

Hymes (1972), desde la etnografía de la comunicación, propone el estudio de los eventos comunicativos a partir de lo que se conoce como el modelo SPEAKING, formado por ocho componentes que intervienen en todo hecho comunicativo. Las iniciales de los nombres en inglés de los elementos que lo conforman constituyen el acróstico SPEAKING:

Situación: Situación

Participants: Participantes

Ends: Finalidades

Act sequences: Secuencias de actos

Key: Clave

Instrumentalities: Instrumentos

Norms: Normas

Genre: Género

Adoptamos esta propuesta de análisis, que ha sido estudiada, reorganizada y completada con aportes de distintas corrientes, porque permite la caracterización de cualquier hecho comunicativo y puede, por lo tanto, servir de base para la construcción de un corpus de datos susceptibles de ser tipificados (Tusón, 1997). En un intercambio concreto hay que tener en cuenta que estos componentes son interdependientes y que según el evento se articularán de diferentes modos.

1. *Situación*: Hace referencia a la localización espacial y temporal y a la escena psicosocial. Dentro de la localización espacial se consideran las fronteras externas - límites del lugar en donde se desarrolla la interacción - y fronteras internas - organización interior del espacio. En la localización temporal también se tienen en cuenta fronteras externas e internas. Las primeras serían el principio y fin del hecho comunicativo. Las segundas, permitirían distinguir determinadas secuencias comunicativas comprendidas dentro del evento global.

2. *Participantes*: Son las personas que llevan a cabo el evento comunicativo. En este punto se presentan las características psicosociales relevantes para el hecho comunicativo (sexo, edad, clase, repertorio verbal, bagaje de conocimientos, etc.). Dentro de este componente también se tiene en cuenta:

- el "papel", que es el "comportamiento discursivo que se espera de alguien en una situación social determinada por el contrato de la comunicación que la define, teniendo en cuenta el estatus y el papel de esa persona" Charaudeau (1991)

- la relación que existe entre los participantes y que luego se va construyendo y negociando a través de la interacción.

- la manera en que se organizan los participantes.

En nuestras conversaciones cotidianas, participan, mínimamente un hablante y un oyente/s o destinatario. Sin embargo, existen distintas categorías de destinatarios: por ejemplo, los destinatarios indirectos no

forman parte de la interacción propiamente dicha aunque están previstos por el locutor. También se pueden encontrar oyentes ocasionales.

3. *Finalidades*: Son las metas de la interacción, que pueden ser de tipo social/institucional o individual/particular. Como es de esperar, los participantes no siempre tienen los mismos objetivos o metas y es entonces cuando se produce una instancia de negociación.

4. *Secuencias de actos*: Hace referencia a la manera en que el tema o temas se presentan, desarrollan o cambian a lo largo de la interacción. Se refiere, asimismo a cómo se estructuran esas interacciones.

5. *Clave*: Se refiere al tono de la interacción, es decir, al grado de formalidad o informalidad que presenta. El registro y las expresiones de cortesía servirán de indicadores del grado de formalidad del intercambio.

6. *Instrumentos*: Dentro de este componente se incluyen: el canal o medio a través del cual circula el mensaje, las formas de hablar que los participantes eligen (qué lengua, dialecto, registro) y los elementos cinésicos y proxémicos que se realizan mientras se habla. También se incluyen aquí las vocalizaciones del tipo *mm*, *ajá*, *ah*, que cumplen un innegable rol en los intercambios comunicativos.

7. *Normas*: Como toda acción humana la comunicación está regulada por un conjunto de normas, máximas o principios. "Las normas son tendencias de comportamientos *habituales* y compartidas por los miembros de una colectividad, que funcionan en términos de lo que *habitualmente* se considera como una actuación *apropiada* para una situación determinada" (Bourdieu, 1982). Se distinguen normas de interacción y de interpretación. Las primeras regulan la toma de la palabra y las segundas, se refieren a los mecanismos compartidos que permiten a los participantes realizar procesos de inferencia para interpretar las interacciones de los demás (Tusón, 1997).

8. *Género*: Hace referencia al tipo de hecho comunicativo, en nuestro caso, la conversación. Si bien existe para cada tipo de interacción un tipo

de secuencia dominante es común que aparezcan otras formas discursivas secundarias o incrustadas: por ejemplo, una narración en un diálogo.

- Consideraciones gramático pragmáticas de la LSA

A partir del análisis de estos componentes se desarrollaron consideraciones gramático pragmáticas que aparecieron en las conversaciones observadas entre otras, el uso del espacio y la posibilidad de brindar información de manera simultánea a través del agrupamiento de señas denominado construcción simultánea CCSS. En la CCSS distintos elementos léxicos son articulados simultáneamente por la mano activa (MA) y la mano débil (MD); construcciones de simultaneidad completas, construcciones en una expresión de comparación y construcciones de enumeración.

Se observó que las clases a cargo de la hablante natural de la LSA, Fernanda, fueron activas y participativas. Se generaron situaciones reales de comunicación, y los hablantes oyentes y adulto sordo, buscaron estrategias de comprensión y producción oral (LSA).

Conclusión

Para realizar este trabajo construimos un marco referencial que guió el desarrollo de estrategias intergrupales e intragrupalas.

Durante la implementación de las estrategias intergrupales pudimos observar que las estudiantes, a partir de la actuación, de la participación en diferentes problemas de comunicación, dentro de un contexto, con un propósito y un destinatario determinado, pudieron construir y ampliar su repertorio lingüístico; en un ambiente áulico activo y participativo. Las estrategias propuestas lograron que las estudiantes participaran de situaciones comunicativas reales en LSA, por ejemplo en los momentos en que los que no intervino la intérprete. La inclusión de una persona sorda hablante de la LSA propició un contexto comunicativo significativo donde

se pusieron en juego valores y comportamientos, transformándose, la colaboradora sorda en un modelo lingüístico y cultural. A partir de la dramatización de diferentes situaciones comunicativas, las estudiantes pudieron recrear palabras, organizar un discurso en función de una intencionalidad y tener en cuenta aspectos gramaticales propios de la LSA.

Consideramos que a partir de la implementación de las estrategias intragrupalas, tuvimos la oportunidad de resignificar nuestra práctica como formadoras, la inclusión de una persona sorda en un grupo de trabajo de profesores de nivel terciario instaló otras formas de vinculación, y creemos que constituye un paso inicial para lograr una transformación real mediante la incorporación de las personas sordas a la formación docente. También cambió la forma en que sistematizamos el material de estudio, recurrimos a la filmación en LSA de todos los temas que Fernanda, la colaboradora sorda, desarrolló en las clases. Esta modalidad de presentación de los materiales de estudios se tendrá en cuenta en la implementación del profesorado para personas sordas en el IFD N° 4, que se realizará el próximo año. En la cátedra de Didáctica de la Lengua, mediante proyectos áulicos, las estudiantes presentaron propuestas de reflexión sobre la LSA en cuentos y conversaciones variadas, para implementar en sus prácticas docentes con adolescentes de la Escuela Especial N° 3.

Para triangular los datos de la observación, realizamos una entrevista semiestructura en forma grupal referida a los contenidos, la metodología y finalmente a la inclusión de un adulto sordo hablante de LSA en función de profesor de la cátedra.

Las estudiantes manifestaron que si bien algunos contenidos eran conocidos, fueron resignificados a partir de ejemplos comparativos entre la LSA y el español. En las respuestas de las estudiantes se evidenció el interés en los elementos gramático - pragmáticos propios de las LSA como ser rasgos no manuales, construcciones simultáneas, el uso del espacio y la función de los elementos proxémicos. Las estudiantes expresaron que la

metodología propuesta, el análisis de las conversaciones a través del modelo de Hymes, fue significativa e interesante. Reconocieron la necesidad de sistematizar el uso de videos como material de estudio, además, valoraron positivamente la inclusión de una persona sorda adulta hablante de LSA como profesor de la cátedra, reconociendo que a partir del intercambio comunicativo con una persona sorda pusieron en juego distintas estrategias discursivas.

La profesora de la cátedra valoró de manera positiva la implementación del proyecto en su cátedra, sostiene que a través de esta experiencia se amplió el conocimiento de la LSA, destacó importancia de un hablante nativo de la zona. Le resultó interesante el análisis sistemático de los elementos lingüísticos seleccionados en la investigación ya que constituyen conocimientos previos para el abordaje de otras temáticas en su cátedra. Con respecto al plano metodológico subrayó las estrategias intragrupalas: -“Aprendimos poco a poco a organizarnos, a priorizar las actividades, a hacer los esfuerzos más efectivos al momento de organizar el trabajo. Aprendimos a delegar y a confiar en la capacidad del otro⁴⁹...” Al referirse a la presencia de Fernanda expresó: -“se confirma una vez más que resulta imprescindible la presencia de un referente sordo hablante nativo de la LSA...⁵⁰”, reconociéndola como modelo lingüístico y cultural que generó incentivo y motivación en los estudiantes permitiendo la retroalimentación comunicativa entre oyentes y sordos.

La colaboradora sorda valoró de manera positiva las estrategias intragrupalas, expresó que se produjo un intercambio y un enriquecimiento a partir de los diferentes saberes de cada una de las participantes del grupo. Consideró de suma importancia el trabajo en pareja pedagógica de un profesor oyente y un profesor sordo. Al referirse al material de estudio, le otorgó importancia tanto al material fílmico como escrito. A partir de la

⁴⁹ (Entrevista a prof. de cátedra LSA)

⁵⁰ ídem

comparación de ambas estrategias se apropió de los contenidos presentados.

A partir de la observación precedente podemos decir que el desarrollo de estos contenidos en las cátedras de LSA II y Didáctica de la Lengua del IFDN° 4 constituyen una herramienta didáctica innovadora.

Para finalizar creemos que este trabajo, además de ser un conocimiento teórico, abordado en las diferentes cátedras del instituto como herramienta didáctica, inició un proceso de transformación estructural y un cambio en las prácticas del instituto formador.

Bibliografía

ALISEDO, G. (1997) *Diccionario Lengua de Señas Argentina-Español*.

Republica Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

ALISEDO, G. (2007) “Aspectos semiológicos de la lengua de señas” En CVEJANOV, S. (comp.) *Lenguas de Señas. Estudios de lingüística teórica y aplicada* Nqn. Ed. de la UN del Comahue.

AUSTIN, J. L. (1962) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós. 1982

AVILÉS y MARTINEZ (2007) “Estudios sobre la conversación espontánea en adolescentes sordos hablantes de lengua de señas argentina de la Escuela Especial N°3 de la ciudad de Neuquén” Tesis para la Lic. en Gestión en Educación Especial. UNCuyo. Mza

BENVENISTE, E. (1995) *Problemas de lingüística general I* México, Siglo XXI

BOURDIEU P., (1982) *¿Qué significa hablar?* Economía de los intercambios verbales. Madrid. Akal. 1985

BRITZ GÓMEZ, A. (1998) *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología* Barcelona. Editorial Ariel S.A.

CALSAMIGLIA Y TUSÓN (2004) *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.

- CRESPO, N (1993) *Diccionario del Lenguaje de Señas de Córdoba*. Grupo de Investigación de lenguaje de Señas. Córdoba. Argentina.
- CURIEL, M Y ASTRADA L, (2007) “Análisis preliminares sobre el texto descriptivo en la Lengua de Señas Argentina”. En CVEJANOV, S. (comp.) *Lenguas de Señas. Estudios de lingüística teórica y aplicada* Neuquén. Editorial de la UN del Comahue
- CVEJANOV Y CURIEL (2004) “*Estudio preliminar de las construcciones simultáneas en la LSA*”. UN del Comahue y Programa de LSA de la Asoc. de Sordos del Conurbano Bonaerense Sur
- HYMES, D (1972) “Models of the interaction of language and social life”. En JJ Gumperz y D. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*, Nueva York, Holt Rinehart and Winston.
- KAPLÚN G. (2004) “Cultura juveniles y educación”. *Pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa*. En “Los jóvenes: múltiples miradas” UNC Neuquén
- MARC Y PICARD (1992) *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona. Paidós.
- MASSONE, MA. I (1998) “Aspectos discursivos y semióticos de la LSA.” III Simposio sobre Comunicación DERDIC: Pensando en la Sordera, San Pablo, DERDIC y Univ. de Campinas.
- MASSONE, M (2001) *La Conversación en Lengua de Señas* Libros en Red Edicial.
- PÉREZ GÓMEZ (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* Madrid Morata
- ESCANDELL VIDAL, 1999 “Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos” en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Dirigida por Ignacio del Bosque y Violeta Demonte. Madrid. Espasa.

“REALIDAD VISUAL... UNA CULTURA CERCANA”

Presentado en el Seminario “*Pedagogías de la Imagen*”.

II Encuentro Nacional.

Equipo Técnico Nacional del Proyecto de Red de CAIE

Coordinador del Departamento de extensión: Ayala Jorgelina

Profesor de Lengua de Señas Argentinas: Ríos Carmona Norma

Coformador: Zapata Fernanda

SITUACION QUE DA LUGAR

Durante el presente año 2009, y en el marco de las investigaciones realizadas por la Prof. Gloria Aviles y la Prof. Verónica Martínez, ambas Profesoras de Sordos y formadoras del Instituto de Formación Docente N° 4 de la provincia de Neuquén, se propició un espacio curricular innovador, dirigido a las alumnas cursantes de la cátedra de Lengua de Señas Argentina. El propósito del mismo fue transmitir los resultados de las investigaciones realizadas en el proyecto denominado: “ESTUDIOS SOBRE LA CONVERSACION ESPONTANEA EN ADOLESCENTES SORDOS HABLANTES DE LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA DE LA ESCUELA ESPECIAL N° 3 DE LA CIUDAD DE NEUQUEN” con el objetivo principal, que los cursantes reconocieran elementos lingüísticos constituyentes de la Lengua de Señas Argentina.

La experiencia aúlica se realizó durante 4 clases consecutivas, las cuales fueron coordinadas por ambas investigadoras quienes con anterioridad al dictado de las mismas, transmitieron los nuevos saberes a una persona sorda adulta, quien sería a su vez, en una segunda etapa, la encargada de organizar y llevar a cabo frente al alumnado, el dictado de las clases. Junto a ellas también trabajó, en carácter de colaboradora, la titular de la cátedra de Lengua de Señas Argentina del Instituto de Formación Docente N° 4.

En este marco de trabajo y en la primer etapa de transmisión de conocimientos, surgió la necesidad de brindarle a la capacitadora sorda un nuevo **recurso didáctico y pedagógico visual**, que representaría en el tiempo, un valioso material en la aprehensión de los saberes a desarrollar en el aula.

Junto al material bibliográfico y a las explicaciones brindadas en Lengua de Señas Argentina por las investigadoras, se organizó una serie de 6 filmaciones sobre la temática desarrollada en la investigación. Las mismas fueron concretadas a través de una intérprete, quien en Lengua de Señas transmitía las explicaciones brindadas por las investigadoras, logrando de esta forma que la labor emprendida por el equipo de trabajo se complementara significativamente.

Es así como la llegada de un nuevo integrante, la persona sorda, habilitó desde una visión constructiva el legítimo desafío de hallar una nueva forma de enseñar. La ideación de un nuevo recurso visual que sirva de transmisión de conocimientos acorde a “esa otra cultura... a esa otra forma de aprender” es la apuesta que desde este Instituto de Formación se inició, desde una perspectiva socio-antropológica de la educación, por y para las personas sordas.

MARCO TEÓRICO

“Una misma comprensión de la práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Es por eso que insisto tanto en que las experiencias no pueden ser transplantadas, sino reinventadas.” (Freire, 1992)

Desde una concepción psicolingüística, el lenguaje es una facultad innata del ser humano el cual se activa y se desarrolla en intrínseca relación con las características lingüísticas del entorno que rodea a aquel - tal como lo sostuvo el lingüista norteamericano Noam Chomsky.

Por su parte, el lingüista venezolano, Dr. Alejandro Oviedo, especialista en Lengua de Señas y cultura sorda, y en sintonía con esa concepción sostiene que: *“Cuando alguien nace sordo, es decir, con algún tipo de daño en su sistema de percepción auditiva, no puede escuchar lo que se habla en su entorno, y de allí que tampoco pueda usar esa capacidad natural para aprender la lengua que hablan quienes están alrededor suyo. El mecanismo para adquirir una lengua está allí, en su cerebro, usualmente intacto, pero no llegan hasta él los datos que se requieren para echarlo a andar. La naturaleza se las ingenia entonces para suplir la falta del sentido del oído. Los sordos no oyen, pero ven, y se dan cuenta de que una enorme cantidad de información se comunica con las expresiones de la cara, con las posturas y movimientos corporales, y comienzan a hacer uso de esos recursos para expresarse.”* (Oviedo, A., 2003).

Desde una perspectiva neurobiológica, y de acuerdo a las investigaciones realizadas por dos estudiosos de las bases neurológicas del lenguaje en las personas sordas como lo son: la neuróloga, profesora y directora del Laboratory for Cognitive Neuroscience Salk Institute for biological studies, Úrsula Bellugi, como así también, el investigador inglés, doctor en neurología Oliver Sacks, sabemos que *“...el hemisferio izquierdo del cerebro es esencial para la seña, igual que para el habla; que la seña utiliza algunas de las vías necesarias para el habla gramatical, pero también otras normalmente relacionadas con los procesos visuales... Es como si el hemisferio izquierdo se “apoderara” de un campo de percepción espacio-visual, lo modificase, lo afinase de un modo extraordinario, dándole un carácter nuevo, sumamente analítico y abstracto, y haciendo posibles así un lenguaje y una concepción visuales.”* (O. Sacks)

La Lengua de Señas es un sistema lingüístico organizado a partir de movimientos convencionales estructurados gramaticalmente. Por ser una lengua visual, utiliza dimensiones de espacio y movimiento. Ésta

representa una forma de comunicación viso-motora, que depende principalmente del canal visual como medio para transmitir la información acerca del mundo circundante.

La estructura discursiva que en el español en su modalidad oral resulta ser lineal, secuencial y temporal, en la lengua de señas es simultáneo, coincidente e inclusivo. Las señas se componen de elementos articulados secuencialmente y jerarquizados simultáneamente, en una serie de configuraciones manuales, ubicaciones, orientaciones, direcciones y rasgos no manuales específicos, todos ellos enmarcados en cuantiosas pautas espaciales encajadas unas en otras, tridimensionalmente.

Es partir del uso de su propia lengua natural que la persona sorda desarrolla sus competencias cognitivas, lingüísticas y comunicativas, siendo aquella su pasaporte para el aprendizaje de una segunda lengua, la cual es utilizada por el resto de la comunidad parlante oyente con la que mantiene contacto y convive a diario. Para las personas sordas ésta segunda lengua que debe aprender, resulta ser el español en su modalidad escrita. Desde los primeros niveles de escolarización se utiliza y es la vía de información visual que permite acercar las culturas, en una suerte de eslabón comunicativo en instancias informales y formales de capacitación y aprendizaje.

Es sabido por todos, que una de las funciones principales del texto escrito, es la de preservar en el tiempo la información que ofrece, quedando ésta disponible al lector en el momento que la necesite. En la experiencia educativa de cualquier persona oyente, el proceso aprendido de lectura y escritura, resulta ser fruto de un extenso camino de asimilación de conocimientos y saberes lingüísticos en la modalidad escrita de su propia lengua, en este caso, el español.

A diferencia de las personas oyentes, la realidad de los hablantes sordos responde a una cultura viso-espacial en la cual su lengua se caracteriza por ser ágrafa. A partir de esta premisa, su aproximación al español en su modalidad escrita, implica el aprendizaje de saberes

lingüísticos (léxicos, morfosintácticos y pragmáticos, entre otros) pertenecientes a una segunda lengua, los que resultan ser desconocidos, complejos y con un fuerte matiz idiosincrásico de la cultura oyente. Frente a este gran desafío cultural, la persona sorda debe interpretar expresiones, conceptos, definiciones, establecer comparaciones, sistematizar regularidades lingüísticas, interpretar sentidos, hipotetizar, establecer relaciones a partir de pistas gramaticales, e innumerables operaciones mentales, siempre enmarcadas en esta segunda lengua “ajena” a su realidad lingüística natural.

Actualmente, la mayoría de las personas sordas que se encuentran cursando estudios secundarios o terciarios junto a oyentes, acceden al conocimiento de las distintas disciplinas, mediante la asistencia de intérpretes de Lengua de Señas Argentina, ya sea durante el cursado de las mismas o en clases de apoyo complementarias. Es decir, disponen de los saberes durante un “corto tiempo”, mientras el profesor y el intérprete se encuentran presentes. Es en ese momento, cuando la persona “debe” realizar el proceso de comprensión... es ahí cuando “debe” activar los conocimientos previos, analizar, relacionar, elaborar conclusiones y hasta inclusive si se quiere, integrarlos a sus esquemas mentales de conocimiento. Por supuesto, que todos estos procesos mentales necesitan “tiempo”: tiempo para ser procesados, tiempo para ser relacionados con esquemas mentales previos, tiempo para ser cuestionados y tiempo para ser jerarquizados e integrados a nuestra dinámica construcción conceptual del mundo y del saber.

Si nos detenemos en un análisis más profundo, y a diferencia de los oyentes, el uso del material escrito y su aprovechamiento en el proceso de aprendizaje, posee una significación muy diferente para los estudiantes sordos. Para éstos, la bibliografía sugerida por los profesores, las guías de estudio, los documentos organizados por los docentes, los trabajos prácticos, las investigaciones, y demás recursos escritos no logran representar una herramienta genuina y significativa de mediación del

saber, debido a que esos medios de comunicación responden a una lengua española impregnada de cultura oyente.

Mientras que el oyente, en los momentos de estudio o afianzamiento de los saberes fuera del ámbito escolar (en la casa, en estudios grupales con compañeros, en los períodos de preparación de exámenes, o en la confección de trabajos prácticos) dispone en forma permanente de un soporte escrito significativo para lograr los objetivos académicos (apuntes, bibliografía, documentos de cátedra, etc.). En cambio por su parte, la persona sorda dispone de un recurso “ajeno” “...con muchos contenidos vacíos de significación” el cual a partir de su cultura ágrafa y sus someros conocimientos sobre la “otra lengua” debe intentar “traducir”, “comprender” e “interpretar” y lograr en los mejores casos, producciones fragmentadas de sentido que intenten aproximarse a la respuesta esperada...

Los recursos escritos que a diario circulan en nuestras instituciones educativas, por su naturaleza distinta, obvian un bagaje de información conceptual, lingüística, para-lingüística y comunicativa, propios de la comunicación en Lengua de Señas y que resultan ser factores culturales fundamentales para que la persona sorda pueda aprender. La realidad lingüística originaria de las personas sordas, regulada por la modalidad visual, no se simplifica solamente a las representaciones manuales en el espacio. Éstas son sólo una parte de esta construcción de significados. Existen además, imágenes visuales de complejidad lexical, sintáctica y discursiva que sólo se encuentran en los rasgos no manuales y en la organización del espacio al servicio de la sintaxis y a su uso anafórico. Investigaciones al respecto evidencian que los movimientos de los ojos, la expresión de la cara, los movimientos de la cabeza y del propio cuerpo del señante, representan marcadores lingüísticos relacionados, sobretodo a aspectos gramaticales y discursivos, y no como meras demostraciones de emociones o sentimientos.

Es por todo lo expuesto, y sirviéndonos de la tecnología y de la demanda educativa de las personas sordas de nuestra región, que resulta necesario y hasta imprescindible garantizar que las mismas dispongan en todo momento de un material virtual que responda a sus características culturales y sirvan de reales mediadores del conocimiento, logrando una continua interrelación entre los saberes impartidos por los profesores y el material bibliográfico que complemente **su enseñanza**.

ALCANCES Y MODALIDAD DE LA PRESENTE PROPUESTA

En la educación de personas sordas se evidencia, cada vez y con mayor notoriedad, que los patrones culturales propios de esa comunidad deben ser integrados a la currícula de toda institución educativa.

La historia educativa y sus efectos se proyectan en la actualidad de nuestra provincia, como cimientos ideológicos, académicos y políticos que abrirán nuevas oportunidades para todas las personas sordas que deseen acceder a los niveles de instrucción más elevados.

El Instituto de Formación Docente N° 4 se encuentra transitando un período de renovación epistemológica y de acción, orientado a ofrecer durante el próximo ciclo lectivo, un diseño curricular para la formación docente de personas sordas.

La institución recibe a todos aquellos aspirantes sordos que deseen formarse como futuros docentes de niños sordos. Ésta propuesta innovadora en la zona, significa entre otras acciones a seguir, la de organizar, coordinar y concretizar una fuente de información genuina para los estudiantes sordos, a través, principalmente de dos **recursos visuales importantes: la filmación de clases orientadoras**, sobre los ejes curriculares de cada una de las disciplinas a enseñar, llevadas a cabo con la coordinación de los profesores de cátedra junto a una intérprete de lengua de señas.

Además de este recurso, será necesario brindar un segundo material visual: una serie de **proyecciones interrelacionadas e integradas en**

Power-Point a través de mapas conceptuales, esquemas y/o demás recursos ideo-visuales que representen un compendio bibliográfico-guía para realizar actividades, trabajos prácticos, resolución de situaciones problemáticas, consulta de estudio, y preparación de las instancias evaluativas.

Es decir, a través de las distintas acciones institucionales que se están desarrollando, se intenta promover el acceso de las personas sordas a la instancia de formación docente, brindando a partir del presente proyecto, el recurso digital necesario para que las mismas puedan acceder desde su modalidad de aprendizaje visual al mundo del conocimiento y capacitación profesional.

OBJETIVOS A CORTO PLAZO:

- Contribuir a reconocer la cultura y la lengua de la comunidad sorda, con status y sustentación en la formación profesional.
- Afianzar acciones en conjunto con el plantel de profesores del instituto con el fin de conocer y reconocer a la persona sorda con sus particularidades culturales y sus reales necesidades educativas.
- Promover la elaboración de un plan de trabajo en equipo, a los fines de conocer el material bibliográfico propuesto por cada profesor, diagramando de esta forma los criterios de logística para la concreción de filmaciones y documentos visuales.

OBJETIVOS A LARGO PLAZO:

- Organizar la primer Videoteca para personas sordas, con filmaciones seriadas de acuerdo a la temática abordada y a su nivel de tratamiento de la información, la cual estará disponible para todos los estudiantes sordos en formación docente.
- Organizar el primer dossier digitalizado a partir de los ejes curriculares filmados en los distintos espacios curriculares, través de técnicas de diagramación en Power Point.

- Ofrecer a la comunidad sorda en general el citado material como fuente bibliográfico de conocimiento y apertura al mundo académico profesional.

CONTENIDOS:

- Los contenidos curriculares previstos formarán parte de los Programas oficiales de las materias ofrecidas durante el 1° año del Profesorado de Sordos, las cuales se enumeran a continuación: Introducción a la Filosofía y Ética en la Educación; Pedagogía; Fundamentos Bioneurofisiológicos del Desarrollo; Psicología del Desarrollo I; Política y Sistema Educativo; Didáctica General; Psicología del Desarrollo II; Fundamentos de la Educación espacial; Taller de Alfabetización Académica; Taller de la Práctica y Construcción de la Identidad Profesional I.

COORDINADOR A CARGO:

La coordinación de las acciones a seguir estarán a cargo de la Profesora de Sordos Norma S. Rios Carmona, a cargo de la Cátedra de Lengua de Señas del Instituto de Formación Docente N° 4 e Intérprete de Lengua de Señas Argentina.

Colaborarán los profesores de las asignaturas mencionadas con anterioridad.

MODALIDAD DE TRABAJO:

Se organizarán encuentros semanales con los profesores titulares de las cátedras del 1° año del Profesorado de Sordos, durante el año lectivo. Dichos espacios, en una primer etapa, serán destinados al logro de las siguientes acciones a seguir:

- Coordinación y organización de la selección temática a desarrollar en las futuras filmaciones.

- Proceso de Co- formación entre cada profesor en particular y la intérprete de L.S.A., sobre los conceptos disciplinares y teóricos de cada una de las materias y estrategias visuales a adoptar como guía de acción.
- Organización de los mapas conceptuales diagramados en Power Point, los que servirán como guía de desarrollo de las futuras filmaciones.

Una vez afianzada esta etapa, los encuentros semanales serán destinados específicamente a la filmación y ajustes necesarios para su logro.

OBSERVACION: Resulta necesario aclarar en esta instancia del Proyecto, que todas las acciones descritas en los apartados anteriores representan un material complementario al registro filmico, de las clases dictadas en el aula durante el cronograma escolar, desarrolladas por los profesores. Es decir, que el alumno sordo que ingrese el próximo año, contará por un lado, con las filmaciones periódicas de las distintas clases a las que asista (las cuales se realizaran en la misma modalidad: profesor a cargo del espacio curricular durante el dictado de la misma junto a un intérprete de Lengua de Señas), y por otro, con el material visual digitalizado e informatizado de los ejes curriculares específicos de cada materia, que servirá para la preparación de las mismas en la instancia de exámenes finales.

RECURSOS:

Para llevar a cabo el presente proyecto fue necesario contar con:

- Recurso Espacial: Un espacio físico iluminado y silencioso adaptado para los distintos momentos de filmación.
- Recurso Humano: el profesor de cada área curricular y un intérprete de Lengua de Señas.

- Recurso Tecnológico: filmadora, pantalla, computadora, impresora, Programa Office actualizado, insumos de informática (cd; dvd; tinta; cassettes) y el eventual asesoramiento tecnológico.
- Recurso Temporal: Horas cátedras para los profesores y para el intérprete de Lengua de Señas, destinadas a la coordinación de las acciones a seguir antes, durante y después de cada filmación.

EVALUACION:

El proceso de evaluación se estructurará a partir de una visión procesual de los ajustes continuos de coordinación, organización y puesta en marcha de la propuesta planteada. En la medida de su concreción y a partir de la utilización por parte de los alumnos sordos del material logrado, se considerarán los aportes ofrecidos por los destinatarios, como ejes metodológicos que se sumarán a este proceso evaluativo.

Bibliografía

- 1.- SKLIAR, Carlos. “La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica” (EDIUNC- MENDOZA 1997)
- 2.- MASSONE, María I.; MACHADO, Emilia M. “Lengua de Señas Argentina” (EDICIAL- BS.AS)
- 3.- SACKS, Oliver. “Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos” (Estados Unidos, New York, 1989)
- 4.- PUERTAS, Ernesto; CAPDEVILLA, Nitzia Tudela. “Español como Lengua Extranjera: Enfoque por competencias” 1º Jornada realizada en el IIº Congreso Virtual de Español como Lengua Extranjera” (España, 2007)
- 5.- LICERAS, Juana M. “La adquisición de las Lenguas Extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la Interlengua” (Compilación)

- 6.- AVILES, Gloria; MARTINEZ, Verónica “Estudios sobre la conversación espontánea en adolescentes sordos hablantes de LSA de la Escuela Especial N°3 de la provincia de Neuquén” (NEUQUEN, 2007)
- 7.- VEINBERG, Silvana C. “La función lingüística de los rasgos no manuales en la aseveración, la negación y la interrogación en la Lengua de Señas Argentina (Documento de Investigación-CONICET-BS. AS.)
- 8.- VEINBERG, Silvana C.; FAMULARO, Rosana “Rasgos no manuales en la Interacción Educativa” (Documento de Investigación)
- 9.- SINIGAGLIA, Alicia “Lengua de Señas Argentina: El derecho de enseñar tu propia lengua” (Cuadernillo Guía de Actividades- BS. AS. 2007)
- 10.- HERRERA F., Valeria (Dra. En Psicología) “Adquisición Temprana de Lenguaje de Signos y Dactilología” (Valeria2hf@yahoo.com)
- 11.- Sánchez, C. “La increíble y triste historia de la sordera”. Editorial CEPROSORD. Caracas, Venezuela. (1990)
- 12.- BELLUGI, Úrsula (Profesor and Director- Salk Institute for biological studies Laboratory for Cognitive Neuroscience”. En: <http://www.salk.edu/faculty/bellugi.html>.
- 13.- OVIEDO, A. “Algunas notas sobre la comunidad sorda venezolana y su lengua de señas”. (2003). En: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/alejoviedo/La%20comunidad%20Sorda%20venezolana%20y%20la%20LSV.htm>
- 14.- MASSONE María I. “Seminario de Lengua de Señas Argentina: la lengua de la comunidad sorda” (Bs. As. 2008)

INTEGRAR EL SABER DE LA COMUNIDAD SORDA AL CURRÍCULUM EN LA EDUCACION PRIMARIA ESPECIAL DE NEUQUEN

Profesorado de Sordos del IFD N° 4. Prof. Ayala Jorgelina

Resumen

La presente propuesta es resultado de la participación en el Programa de perfeccionamiento en Educación Intercultural Bilingüe realizado en Bolivia, línea de acción del Instituto Nacional de Formación Docente.

A partir de la identificación de los aspectos de la cultura sorda, estos serán incorporados en el currículum de la Escuela Especial N° 3 y en los espacios curriculares de la formación docente como propuesta de abordaje conceptual y metodológico – didáctico.

Para lo cual se conformarán grupos de estudio – trabajo interinstitucionales del Instituto de Formación Docente (especialidad sordos, profesores y alumnos), miembros de la comunidad sorda (nucleados en ASON, asociación de sordos de Neuquén) y docentes de la Escuela Especial N° 3 para sordos.

Introducción

El proyecto pretende a partir de actividades de investigación bibliográfica, observación y sistematización de representaciones y acciones sociales inscriptas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas, proponer elementos para la diversificación curricular en la enseñanza de personas sordas en la Escuela Especial N° 3 de la provincia de Neuquén.

Esta propuesta de trabajo diseñara un documento para incorporar en el currículum aspectos de la comunidad sorda. Para lo cual deberán ser identificados y triangulados con categorías teóricas.

Con estos objetivos se realizarán acciones de coordinación interinstitucional, conformando grupos de estudios con la comunidad sorda, representada por la asociación de sordos de Neuquén, docentes en ejercicio en la escuela especial n° 3 y estudiantes del profesorado de sordos.

El producto de este trabajo será un documento consensuado para la diversificación de la currícula de sordos. Con formato de proyectos áulicos.

Planteamiento del problema

La educación de las personas sordas se encuentra en su segunda transición, primero cambió de un modelo de educación centrado en el déficit (modelo terapéutico) a un modelo centrado en lo lingüístico. Ahora la necesidad de incorporar los patrones culturales se hace evidente, porque a pesar de estar desarrollada la educación en sus aspectos lingüísticos y respetando su lengua natural como lengua de instrucción siguen sin elevarse los indicadores de calidad educativa. Después de muchos años de enseñanza bilingüe todavía hay alumnos en el 3° ciclo que no están alfabetizados.

Para lo cual es importante promover políticas y acciones educativas de reconocimiento de los derechos de educabilidad en su propia lengua, siendo concientes de que es una lengua minoritaria y minorizada, con desprestigio social y con total ausencia de análisis de la realidad cultural así como de los modos de ser y estar en el mundo.

EL aspecto cultural de la comunidad de sordos no está en la currícula. Se puede observar a lo largo de nuestra experiencia la necesidad de mantener contacto directo con la lengua en su uso natural, pero más allá de ello, evidenciar los modos de organización, las formas de ver el mundo y los contenidos culturales propios de la comunidad sorda.

Es el instituto de formación docente y específicamente el departamento de extensión e investigación donde es posible tratar esta problemática como un objeto de estudio, conjuntamente con la Asociación de Sordos de Neuquén y los docentes de la Escuela Especial N° 3 de Neuquén.

Delimitación del tema

“En 1890, se estableció la dicotomía entre el uso de señas *versus* la enseñanza estrictamente oral. La discusión vigente, además de la secular, consiste en acusar a la comunicación total de enfatizar el hecho comunicativo sobre el educativo y por tanto de utilizar sistemas de señas incorporados al idioma español, con el propósito de que los estudiantes aprendan la lengua oral, pero no con la intención de facilitar una educación integral que reconozca a la cultura y a la lengua de señas del estudiante (Behares 1991).

La discusión, que consideramos interesante aunque tan distractora como la tradicional, ha dividido a los profesionales entre aquellos que consideran que esto nace de una lectura e implementación equivocada del concepto de comunicación total y otros que presentan a la visión bilingüe-bicultural como *la opción* para dar respuesta a las necesidades educativas del grupo lingüístico-cultural minoritario que conforma la población sorda de cualquier país. Mientras que por un lado, el dogmatismo debe dejarse al margen, afortunadamente, por otro, ambas posiciones son reconciliables.

La educación bilingüe-bicultural parte de considerar a los niños sordos como miembros reales o potenciales de una comunidad cultural y socialmente marginada, usuarios naturales de una lengua no reconocida (y, en general reprimida) y que propugna un enfoque bicultural para su educación (...) El modelo de educación bilingüe-bicultural promueve mediante diferentes modalidades el contacto temprano del niño y su

familia con la comunidad sorda y la creación de compromisos educativos y de socialización entre el sistema regido por oyentes y estas comunidades. (...) Propone utilizar la lengua de señas de la comunidad a través de agentes provenientes de ésta para permitir el acceso rápido y natural del niño sordo al currículum (personas sordas profesores de sordos) y utilizar agentes de la comunidad oyente, maestros de sordos para que el niño sordo tenga acceso a la lengua oral y escrita de esa comunidad y vea potenciado con este contacto de inmersión su adaptación e integración a ésta.” (www.sitiodesordos.com.ar. 23 de octubre de 2007)

“La educación no puede ser homogénea, tiene que ir de acuerdo a la cultura de cada pueblo (...)”(Vilca, Centeno, Puno 2000, en “Saber local en la comunidad y la escuela” pag. 21)

El desarrollo de la educación bicultural - bilingüe del sordo en Argentina se ocupó sólo desde la perspectiva de la lengua en los aspectos curriculares y pedagógicos – didácticos, no incluyen aún los saberes culturales, la realidad social y la cosmovisión de la cultura de las personas sordas.

Es imprescindible identificar la diversidad cultural con la Asociación de Sordos, como comunidad cultural, para revertir fracasos, deserción y analfabetismo funcional. E integrar al currículum de la educación del sordo los saberes y formas culturales propios de la comunidad. Los sordos son poseedores de una cultura predominantemente visual, que constituyen estructuras cognitivas y cognoscitivas determinadas.

Descripción del proyecto

A partir de la identificación de los aspectos de la cultura sorda, se integrarán al currículum de la Escuela Especial N° 3 como propuesta de abordaje conceptual y metodológico – didáctica.

Para lo cual se conformaran grupos de estudio – trabajo interinstitucionales del Instituto de Formación Docente (especialidad

sordos, profesores y alumnos), miembros de la comunidad sorda (nucleados en ASON, asociación de sordos de Neuquén) y docentes de la Escuela Especial N° 3 para sordos.

Los grupos realizarán tareas de:

Investigación bibliográfica, diálogo y socialización.

Observación participativa en ámbitos informales de socialización de la comunidad sorda.

Sistematización y análisis de la información

Redacción de propuestas curriculares, específicamente como proyectos de aula para ser implementados por los alumnos de práctica II, residentes del profesorado de sordos y docentes participantes en la propuesta.

Objetivos del proyecto

Objetivo general

Identificar aspectos culturales de la comunidad de sordos de Neuquén para explicitar y concretar en el currículum, a través de prácticas educativas y recursos didácticos.

Objetivos específicos

* Construir como objeto de estudio la cultura sorda, con la comunidad sorda Promover la participación activa de la comunidad de sordos en los procesos de educación.

* Estructurar el espacio de la práctica docente (para alumnos del profesorado) como productor de contenidos y dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la diversidad cultural.

* Diseñar una propuesta de diversificación curricular para la escuela de sordos.

Justificación

“La lengua es parte de un complejo sistema cultural y mantiene una estrecha relación con la organización social, las relaciones sociales

funcionales, los valores, las creencias y las pautas de conducta conocimiento que se transmiten de generación en generación, mediante procesos de socialización y de culturalización” (Francisco Moreno, 1998, en QINASAY, revista de Educación intercultural bilingüe N°2 Proeib andes. Cochabamba. Bolivia. Pág. 72).

Esta cita advierte sobre la importancia en la sociedad en general de una lengua, con especial atino podemos aplicarla a las comunidades de sordos. Es estas comunidades la lengua es factor aglutinante e identitario. Estas comunidades cumplen roles que en la mayoría de los casos no pueden ser cumplidos en la familia. Gran parte de los sordos son hijos de padres oyentes, en el núcleo familiar conviven dos culturas. La identidad del niño sordo se nutre entonces en comunidades de segundo orden; la escuela, la asociación; donde muchas veces se encuentra con su lengua.

Carlos Lomas afirma: “cuando un niño adquiere una lengua no sólo adquiere las reglas gramaticales que hacen posible la formación de las palabras y de las oraciones. Al participar en intercambios comunicativos con otras personas aprende tanto las estrategias de cooperación entre los grupos sociales que conforman cada cultura como el modo en que las personas entienden e interpretan la realidad y, por tanto, el significado cultural que los signos encierran. Aprende en definitiva a orientar el pensamiento y las acciones y a ir construyendo en este proceso un conocimiento del mundo compartido y comunicable.” (QINASAY, revista de Educación intercultural bilingüe N°2 Proeib andes. Cochabamba. Bolivia. Pág. 72).

Esta propuesta de trabajo pretende contribuir a reconocer la cultura única y el lenguaje de la comunidad sorda. El programa de formación de educadores y la currícula de la escuela especial N3 de sordos deberá integrar componentes relacionados con la historia, las artes, los valores y la educación desde la perspectiva de la cultura sorda.

Partícipes y Beneficiarios

Miembros de la Asociación de Sordos de Neuquén

Alumnos y profesores del profesorado de sordos

Alumnos de la escuela especial N 3 de sordos, con los que se implementará la propuesta curricular.

Marco Institucional

El marco legal es la LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

Este proyecto se funda considerando los siguientes niveles de decisión política y garantías de los artículos 52 y 53 de la nueva ley de educación nacional, en todo lo referido a los pueblos originarios es perfectamente aplicable a la comunidad sorda. En Argentina estas comunidades comparten características estructurales como la de ser minorías segregadas.

PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS

ARTÍCULO 1º.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

CAPÍTULO XI - EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

ARTÍCULO 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas

culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

ARTÍCULO 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

La regulación Nacional: que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo; se enmarca en los Lineamientos Curriculares Nacionales dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente. Es linimiento de acción del instituto nacional de formación docente el fortalecer los desarrollos

provinciales y apoyar los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas en el ámbito de la práctica educativa .

Aportes teórico – conceptuales

Una concepción socio – antropológica de la sordera plantea considerar no sólo las prácticas educativas relacionadas con la adquisición de competencias académicas estrechamente vinculadas con los aspectos intelectuales, sino también con aquellas relacionadas con el desarrollo personal, social y cultural de los sujetos sordos. Desde esta concepción la educación debe proponer un sistema que respete la condición bicultural del sujeto sordo y ofrecer una situación lingüística particular. El objetivo de este modelo bilingüe – bicultural es permitir desarrollar las potencialidades del sujeto dentro de la cultura sorda (aspecto intracultural) y aproximarse a través de ella a la cultura oyente, reconociendo su identidad, para así poder establecer vínculos de interculturalidad.

La educación bilingüe (lengua de señas - español. Modalidad oral y escrita) representa la organización metodológica de esta visión que considera a la persona sorda como miembro de una comunidad cuyo factor aglutinante es la lengua de señas.

Es una comunidad lingüística diferente con modos de funcionamiento socio – culturales y cognitivos diferentes de la cultura oyente mayoritaria (Skliar, 1997).

Así enmarcamos la formación de los alumnos del profesorado, en los postulados de la educación bilingüe, lo que constituye un punto de partida para una discusión ideológica sobre identidades sordas en la educación. En este contexto la formación asume un doble valor: se constituye histórica, social y culturalmente; y además es constituida por prácticas discursivas y no discursivas en relaciones de poder y conocimiento entre sordos y oyentes.

El profesional responsable de la educación del sujeto sordo se formará en espacios de reflexión sobre la problemática de la población sorda, partiendo desde las capacidades y potencialidades a través de un diagnóstico socio – cultural y no desde la deficiencia auditiva. En esta perspectiva se hace necesario incluir en el currículum aspectos de la cultura sorda para significar los aprendizajes.

Plan de Trabajo

Etapas:

1. ACTIVIDADES PREPARATORIAS: socialización y articulación interinstitucional: propuesta de trabajo a las tres instituciones.

Taller en el Instituto de Formación Docente, carrera de Sordos con alumnos y profesores.

Taller con los docentes y directivos de la Escuela Especial N° 3 de Sordos.

Taller en la Asociación de Sordos, sede social.

2. REVISION DOCUMENTAL Y BIBLIOGRÁFICA: Establecer un estado del arte del objeto de estudio en construcción: la cultura de la comunidad de sordos.

Conformación de grupos de estudios sobre:

la temática intercultural, procesos identitarios, etnografía y diversificación curricular.

3. DISEÑO DE PROPUESTA DE INVESTIGACION: análisis, determinación y sistematización de categorías empíricas, relacionar lo obtenido con categorías teóricas producidas por autores de la especialidad.

4. PROCESO DE RECOLECCION DE INFORMACION: Registro de observaciones etnográficas en la sede social de la ASON. Con una frecuencia semanal se realizará una observación participativa y registros filmicos de modos de interacción, formas de comunicar información, organización de actividades, como por ejemplo el trabajo por comisiones de la ASON (de deporte, de educación, de adultos mayores, de juegos de

salón, de viajes, etc.) para llevar a los grupos de estudios y construir categorías indicadoras de modos de ser en la cultura sorda.

5. REDACCION DE UN DOCUMENTO CONSENSUADO ENTRE LAS INSTITUCIONES PARA LA DIVERSIFICACION CURRICULAR: que se traducirá en proyectos didácticos áulicos (como unidades didácticas o módulos) para la enseñanza en la escuela especial N° 3

Evaluación

Cortes al finalizar cada una de las etapas.

1. ACTIVIDADES PREPARATORIAS: Plenarios en las distintas instituciones con todos los participantes para la socialización y articulación interinstitucional: propuesta de trabajo a las tres instituciones. Se evaluara convocatoria, participación con registros de asistencia para tramitar la posibilidad certificación oficial.

2. REVISION DOCUMENTAL Y BIBLIOGRAFICA: Establecer un estado del arte del objeto de estudio en construcción: la cultura de la comunidad de sordos. El instrumento de evaluación será la confección de esquemas de contenidos de la bibliografía con el objeto de discutir y consensuar la construcción de dossier de lectura.

3. DISEÑO DE PROPUESTA DE INVESTIGACION: el producto de esta etapa y su instrumento de evaluación será la elaboración de una plantilla con aspectos a relevar en las observaciones.

4. PROCESO DE RECOLECCION DE INFORMACION: se evaluara en los encuentros con la interpretación de lo registrado redactando un informe.

5. REDACCION DE UN DOCUMENTO CONSENSUADO ENTRE LAS INSTITUCIONES PARA LA DIVERSIFICACION CURRICULAR: este será el producto final de la propuesta que se traducirá en proyectos didácticos áulicos (como unidades didácticas o

módulos) para la enseñanza en la escuela especial N° 3, los cuales se evaluarán en la práctica pedagógica.

Bibliografía

Carlos Skliar. 1997 “La educación del Sordo”. Instituto Nacional para Sordos. Eduik. Mendoza

Carlos Skliar 2000 “El bilingüismo de los Sordos”. INSOR

Maria Ignacia Massone. 2000. “La conversación en lengua de señas argentinas”.2001. Libros en red. Ed. Edical. Buenos Aires Argentina

Luz Jiménez. 2004 Art. “el hablante tiene la ultima palabra” en QINASAY, revista de Educación intercultural bilingüe N°2 Proeib andes. Cochabamba. Bolivia

Maria Berteley. 2000. “Conociendo nuestras escuelas” ed Paidós México.

PROEIB ANDES “Percepciones de la EIB. Cochabamba. Bolivia.

PRATEC, 2005, “Saber local en la comunidad y la escuela” Lima. PRATEC.