

Investigación:
“Fortalecimiento de la trayectoria educativa de estudiantes sordos en el Nivel Superior. La experiencia del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación”¹

Proyecto de gestión asociada entre:

Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación
(Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)
y
Asociación Civil Centro Lekotek

INFORME FINAL

Octubre, 2019

Equipo de Investigación:

Gabriela Bustos, Andrés Medina, Florencia Soto (docentes del ISTLyR)

Coordinación: Debora Kantor (Departamento de Investigación del ISTLyR)

¹ El proyecto contó con el apoyo del Programa Fortalecimiento a Organizaciones de la Sociedad Civil / Convocatoria a Proyectos Sociales 2018 - Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Índice

I. PRESENTACIÓN

Introducción

Breve reseña del proyecto de investigación

II. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

1. *EL DISPOSITIVO INSTITUCIONAL*

Del abordaje intuitivo y autodidacta a la intervención apoyada por especialistas

Claridad y alivio

Depender de otra instancia

Dos lógicas (incongruentes)

2. *ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS*

Estrategias, cambios y adecuaciones

Lo teórico, lo práctico, lo expresivo

La lengua viso-gestual y la lectoescritura

La evaluación

Lo grupal y la participación

3. *EL ROL CLAVE DE LAS ILSA*

Fidelidad e integralidad de la traducción

Lo no interpretable

Invisibilidades y trabajo conjunto

4. *ESTUDIAR EN EL ISTLYR*

Las particularidades del ISTLYR y de la carrera de TLYR

Las trayectorias educativas de los estudiantes sordos

Las perspectivas de los estudiantes sordos como graduados en TLYR

5. *'PUNTEO' DE CONCLUSIONES, PARA CERRAR ABRIENDO*

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

I. INTRODUCCIÓN

Presentación

Este informe presenta los resultados de la investigación desarrollada entre octubre de 2018 y octubre de 2019 acerca de la experiencia de acompañamiento a estudiantes sordos que, desde el año 2014, se lleva a cabo en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires).

Desde el inicio de dicho proceso, el compromiso respecto a la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad condujo a tomar institucionalmente la temática, dando lugar a la realización de actividades y cambios organizacionales que pusieron de manifiesto la relevancia que la misma comenzó a ocupar en el ISTLyR ². La puesta del tema en la agenda institucional fue ampliando el espectro de los concernidos y concernidas: no solamente aquellos docentes que ya tienen alumnos sordos en sus clases sino todos, en la medida en que pueden llegar a tenerlos. Y no solamente docentes, sino el conjunto de actores del Instituto.

En esa línea, durante el año 2017, realizamos una primera aproximación al estudio y la sistematización de la experiencia en curso, estudio que esta investigación –desarrollada junto a la Asociación Civil Centro Lekotek– reconoce como antecedente y cuyos avances retoma, amplía y profundiza. Nos interpelaba en ese momento, y nos interpela aún hoy, el carácter inaugural, las aristas interesantes y la complejidad que posee el proceso que se transita en el ISTLyR desde el año 2014.

Breve reseña del proyecto de investigación

El problema que abordamos se inscribe en las tensiones que se verifican entre el marco legal que establece el derecho a la educación y las condiciones institucionales existentes en orden a garantizar una formación de calidad para todos y todas. Les estudiantes sordos que cursan la Tecnicatura en Tiempo Libre y Recreación (TLyR), así como los docentes y la institución en su conjunto, están atravesados por dichas tensiones en la medida en que del marco normativo y del posicionamiento ético – político en favor de la inclusión no se desprenden *per se* los dispositivos institucionales y las estrategias de

² En agosto de 2016 se realizó una reunión docente, que sirvió para avanzar en la tematización y visibilización de la problemática, con la presencia de Alejandra Álvarez, Coordinadora de Intérpretes de Lengua de Señas de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación- GCBA, y de Ágata Fornasa, Asistente Técnico Pedagógico en el Área de Inclusión Escolar. Asimismo, en marzo de 2017, con participación de docentes y alumnos, se llevó a cabo una conferencia y posterior intercambio con el Dr. Carlos Skliar, investigador del CONICET y del Área de Educación de FLACSO, Doctor en Fonología, con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana.

trabajo necesarias y apropiadas. Tan es así que a menudo el derecho se presenta con mayor claridad que las posibilidades que están al alcance del ISTLyR para garantizar las condiciones que hagan posible su ejercicio.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –suscripta por Argentina en 2007 y ratificada en 2008- se incorpora a la normativa nacional bajo la Ley 26.378, cuyo artículo N° 24 establece que “...*las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás*”.

El acceso al ISTLyR, por otra parte, está garantizado por la vigencia del ingreso irrestricto a la oferta educativa pública de la CABA, pero el acceso *real* a la formación, en el caso de la población sorda, está estrechamente vinculado a la accesibilidad lingüística. Los estudiantes sordos se comunican entre ellos a través de la Lengua de Señas Argentina (LSA) y con las personas oyentes a través de intérpretes de LSA (ILSA).

La LSA es una lengua ágrafa, les estudiantes no suelen leer y escribir con facilidad y fluidez y la formación superior se sustenta, en buena medida, en el trabajo en torno a bibliografía específica, desarrollos conceptuales, exposición e intercambios orales y materiales audiovisuales de diverso tipo. La presencia de ILSA asignadas al ISTLyR por el Ministerio de Educación de la CABA es, por lo tanto, un apoyo importante e indispensable pero las situaciones que deben enfrentarse cotidianamente en las aulas o afuera de ellas han demandado y demandan, además, dispositivos específicos, estrategias, cambios y aprendizajes.

Es importante destacar que no son muchos los espacios educativos formales de Nivel Superior que se muestran acogedores y posibles para la población sorda, y que en ese marco –según parece constatarse- el ISTLyR y particularmente la carrera de TLyR –aun cuando varios asuntos estén pendientes de resolución-, son percibidos y vivenciados por la comunidad sorda como lugares receptivos y amigables.

Considerando dicho escenario se han formulado los siguientes **objetivos** para este proyecto ³:

- Describir y analizar la experiencia de trabajo con estudiantes sordos que se lleva a cabo en el ISTLyR, dando cuentas de los avances y los puntos críticos de la misma.
- Contribuir a la construcción de modalidades de trabajo que faciliten la inclusión real de les estudiantes sordos que cursan carreras de Nivel Superior.

Orientada por esos objetivos se realizó una **investigación de carácter cualitativo**, que abordó centralmente asuntos tales como las adecuaciones

³ Los objetivos, así como el plan de trabajo presentados oportunamente, han sido reformulados en función de los recursos (inferiores a los solicitados) que fueron asignados a este proyecto.

organizacionales realizadas en el ISTLyR, los efectos de la incorporación de perfiles especializados para coordinar y orientar el trabajo con estudiantes sordos, las estrategias de enseñanza y de evaluación que exploran e implementan los docentes, las interacciones en torno a las actividades formativas, la tarea que llevan a cabo las ILSA, y las características que presentan el Instituto y la carrera de TLyR para la población sorda. Para ello se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Consulta bibliográfica: aproximación a enfoques, experiencias y conceptos clave para el abordaje del tema–problema.
- Diseño de instrumentos de recolección de la información: elaboración de guías semiestructuradas para la realización de entrevistas y observaciones.
- Trabajo de campo:
 - Entrevistas: docentes (4); estudiantes sordos (3); estudiantes oyentes (1 grupal); bedeles (1); Coordinadora del Área de Tutorías; intérpretes de LSA que se desempeñan o se han desempeñado en la institución (2); Bedeles (2); Referente institucional para el trabajo con estudiantes sordos y docentes ⁴.
 - Observaciones: clases de asignaturas con énfasis en el desarrollo teórico y espacios curriculares de carácter práctico, artístico o experiencial; clases especiales; actividades institucionales tales como jornadas para ingresantes, Noche de los Museos y otras; momentos informales de interacción ⁵.
 - Consulta de fuentes tales como: registros de experiencias producidos por docentes e ILSA ⁶; leyes y regulaciones con impacto en la temática estudiada; documentos de apoyo al trabajo con población sorda en instituciones educativas; cartas e intercambios entre estudiantes, autoridades del ISTLyR, referentes del Ministerio de Educación que dan cuenta de demandas, problemas y propuestas.

⁴ Entrevistados: docentes: Roxana Bernaule (“Recreación y discapacidad”), Ramiro Gonzalez Gainza (“Historias y teorías del tiempo libre y la recreación”); Juan Pablo Rabal (“Taller de expresión plástica”); Horacio Felamini (“Taller de informática”) y Graciela Resala (“Sujetos de la recreación I: infancias y adolescencias” y Tutora). Bedeles: Verónica Gesualdi y Alicia Bernain. Estudiantes sordos: Gonzalo Jauregui, Lucía Fauve, Norma Ballesteros. Estudiantes oyentes: Jimena Cadranel, Carolina Bengoli y Florencia Lamberti. ILSA: Sabrina Chimenti y Romina Amaya. Referente institucional para el trabajo con estudiantes sordos y docentes: Cecilia Mealla.

⁵ Observaciones, clases de: “Taller de lectura, escritura y literatura infantil y juvenil” (Sergio Frugoni); “La dimensión ambiental en las experiencias lúdicas” (Andrés Medina); “Recreación y discapacidad” (Roxana Bernaule), “Sujetos de la recreación II” (Liliana Zampella); actividad conjunta entre “Pedagogía y Recreación” (Mable Puente) y “Taller de experiencias lúdicas” (Guillermo Castañeda); clase especial a cargo de Lucía Fauve y Cecilia Mealla.

⁶ Registros realizados por los profesores Cecilia Palladino, Guillermo Castañeda, Andrés Medina y Damián Feder y por la ILSA Cecilia Mealla; Informe de Patricia Lizarraga (Área de acompañamiento y bienestar estudiantil hasta 2017). Documentos orientadores para el trabajo con estudiantes sordos y con discapacidad auditiva: Cecilia Mealla y Mara Lis Vilar.

- Análisis de la información; elaboración de ejes problemáticos y categorías de análisis. Abordaje de testimonios y experiencias recogidas priorizando la perspectiva de los actores involucrados, las percepciones y los sentidos atribuidos a las situaciones, indagando recurrencias y divergencias, y procurando la articulación entre los aportes conceptuales y los datos empíricos.

Como producto del trabajo realizado, los siguientes apartados de este informe ponen de manifiesto los avances que se han construido colectivamente en el ISTLyR durante estos años así como las preguntas y las situaciones complicadas que no cesan de presentarse. Y algunas reflexiones en torno a todo ello, que esperamos resulten útiles para intercambios y debates en diferentes espacios e instancias institucionales.

Aspiramos a que este trabajo contribuya al mejoramiento de las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes sordos que cursan en el ISTLyR y, de manera general, a la construcción de conocimiento acerca de la problemática abordada.

II. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

1. EL DISPOSITIVO INSTITUCIONAL

Del abordaje intuitivo y autodidacta a la intervención apoyada por especialistas

Los primeros requerimientos hacia la institución y el cuerpo docente, que tuvieron lugar a partir del ingreso de la alumna sorda Lucía el año 2014, fueron tomados en principio por las profesoras a cargo del Área de Acompañamiento Académico y Bienestar Estudiantil (en ese momento: la profesora Patricia L.), y el Área de Tutorías (Graciela R., quien continúa en esa función).

Tanto Patricia L. como Graciela R., en posición de “referentes” para el trabajo con estudiantes sordos y ciegos, relataron los avatares de un recorrido exigente, intuitivo y autodidacta... *“leyendo y buscando todo lo que se podía para poder orientar a los colegas y a los estudiantes”* y refieren a una situación de sobrecarga de tareas y de saturación.

El compromiso y la disposición, en un contexto de demandas sin dudas nuevas, diferentes a lo conocido, a veces “indiscriminadas” y sin un marco institucional claro, produjo un viraje hacia una suerte de paternalismo y acompañamiento hiperpersonalizado, imposible de sostener en el marco de los tiempos disponibles y de los cargos existentes. Es importante señalar que, al principio, se contó con (solamente) una ILSA para las clases y luego se pudo incorporar otra para los momentos de prácticas.

Entendiendo que la problemática atañe a formas organizacionales que permitan abordarla, a funciones y roles específicos, a encuadres y orientaciones para el trabajo, el Instituto solicitó asesoramiento y el apoyo técnico necesario, según establecen diferentes leyes, para la integración de estudiantes con discapacidad motora, ciegos y sordos.

A través de notas dirigidas a la Dirección de Formación Técnica Superior y al Área de Educación Especial (Coordinación de Intérpretes) del Ministerio de Educación, la consulta-demanda abarcó aspectos legales y pedagógicos, y muy especialmente la asignación de intérpretes en LSA. Veamos un pasaje de dicha solicitud:

“En el caso de los cinco estudiantes sordos se requiere:

- 1) Un pedagogo con dominio del Lenguaje de Señas que pueda ocuparse de:
 - a) Asesoramiento y diseño conjunto con los docentes de estrategias de enseñanza y evaluación diferenciadas.*
 - b) Análisis conjunto entre los docentes de aquellas acciones facilitadoras del aprendizaje de estos estudiantes.*
 - c) Acompañamiento y asistencia pedagógica de estos estudiantes.*
 - d) Trabajo con los compañeros de los estudiantes a efectos de detectar aspectos facilitadores e inhibitorios en relación con el estudio, la producción grupal, la participación activa de estos estudiantes en las clases para enriquecer la producción grupal.*
 - e) Preparación de materiales didácticos de apoyo a la enseñanza (apuntes, esquemas de contenidos de las clases).**
- 2) Un ILSA nombrado con exclusividad para nuestro Instituto con el cual poder contar para las actividades especiales o para la cobertura de licencias de las Intérpretes que envía la Dirección de Educación Especial.*

Claridad y alivio

A partir de dicha solicitud, en 2017 se logra la incorporación de perfiles específicos para apoyar institucionalmente y de manera integral el trabajo con alumnos ciegos y con sordos. Se constituye así un “Área” que aún hoy no posee una denominación precisa, por lo que en diferentes momentos y documentos aparece mencionada de maneras diferentes.

Para el caso del trabajo con estudiantes sordos se designa a Cecilia M., quien había acompañado en calidad de ILSA a la alumna Lucía durante sus primeros tiempos en el ISTLyR. De esa manera comienza el seguimiento y la intervención especializada. Las incumbencias del nuevo cargo contemplan la producción de adecuaciones curriculares, el trabajo con docentes, con estudiantes sordos y con las ILSA. Cabe mencionar que, aun cuando “internamente” las ILS trabajan con la coordinación de Cecilia M., ellas integran el equipo de intérpretes que pertenece a la Dirección de Educación Especial, donde tienen su Coordinación “externa”, lo cual complejiza el dispositivo.

Desde ese momento se fue creando y consolidando en el ISTLyR una modalidad de trabajo, una política de inclusión, en torno a un dispositivo y un

cargo que no existe en otras instituciones de Nivel Superior. Comienza a haber mayor claridad acerca de quién interviene y cómo intervenir. Contar con la mirada experta produce cierto alivio y tranquilidad para los distintos actores institucionales. *“El tema (...) ya está aceitado en la institución. Yo estoy corrida de ese lugar. ‘Aceitado’ porque eso lo maneja Cecilia”,* comenta Graciela R.

Algo similar señala la alumna Lucía: *“hay algunos profesores, por ejemplo, que no saben que las personas sordas tenemos dificultades en la escritura. (...Antes) yo tenía que explicar a cada uno y me generaba vergüenza, en una situación muy incómoda. Y ahora, estando Cecilia, ella se encarga. Ella va haciendo ese nexo y yo voy a la clase tranquila”.* Las referencias a “antes” y “ahora” son elocuentes.

Ahora bien, “intervención especializada” no significa experiencia previa consolidada en la función, la tarea y el contexto: todo estaba por inventar y por construir. *“Por ahora voy atajando lo que veo que hace falta o lo que creo que puede servir. Todavía estoy y estamos construyendo el lugar, el rol”,* decía Cecilia M. en 2017. Y actualmente señala que las estrategias para el acompañamiento a estudiantes sordos, *“se fueron construyendo y creo que todavía se van construyendo. (...) surge de la necesidad y de no saber qué hacer en algunas situaciones”.*

En ese marco Cecilia M. viene produciendo documentos destinados a docentes, presentando conceptos básicos acerca de las personas sordas, orientaciones para el trabajo con las mismas en tanto estudiantes y algunas claves para la relación con las intérpretes. Se trata de dos textos breves, uno de los cuales contiene recomendaciones tales como: pararse cerca de la ILSA o escribir apellidos en el pizarrón, y conceptos básicos acerca de la comunidad lingüística de les sordos, o las implicancias de tener estudiantes sordos e intérpretes en el aula.

Se procura asimismo facilitar tanto la tarea que realizan les bedeles cuanto la autonomía de les estudiantes sordos en materia de gestiones y consultas, como relata la bedel Alicia: *“Ceci nos dio un mini cursito durante varios viernes seguidos, para manejar lo básico de la LSA, y aprendimos bastante. Eso fue re útil”.* Mientras las bedeles se refieren a la experiencia, hacen y recuerdan señas y posiciones de las manos y los dedos, y nos muestran algunas de las palabras o expresiones que más utilizan. Sin embargo -señala Vero-: *“No nos acordamos todo, yo me doy cuenta que en cuanto no uso la LSA por unos días, me voy olvidando lo que creía que tenía incorporado. Pero por ejemplo ‘profesor’ o ‘andá a buscar a ...’, eso no me lo olvido. Si nos olvidamos eso estamos fritas”.* La misma bedel destaca que en este proceso *“ayudó mucho un video que hizo especialmente para nosotros con las señas o las palabras clave que tenemos que manejar. ¡Buenísimo también! Tendría que volver a verlo, me lo propongo para los fines de semana... Por ahora no pude hacerlo pero ya lo haré”.* No expresan sobrecarga ni dificultades severas; más bien muestran que asumen con gusto y compromiso el desafío de aportar desde su lugar a una buena inserción institucional de les estudiantes sordos y a sus trayectorias educativas... debiendo destinar para ello tiempos “extra”.

Por lo que hemos podido recoger, docentes y bedeles valoran mucho los materiales orientadores y otras actividades acerca del tema en la medida que informan, capacitan, despejan dudas e inquietudes, y permiten anticipar y prever algunas situaciones. En ese marco, tanto algunos profesores como estudiantes oyentes sugieren que se profundice sobre el tema, y algunos -al igual que la referente del tema- sostienen que todes deberían, deberíamos, aprender la LSA.

Depender de otra instancia

En el marco del notable cambio que ha significado la creación del Área específica y del cargo que ocupa Cecilia M., algunas situaciones problemáticas de diverso orden continúan presentándose. Una de dichas dificultades radica en los procedimientos para la asignación de cargos. *“Este equipo -explica Cecilia M.- se vuelve a juntar en febrero, y se vuelve a barajar en marzo. Quien tiene más puntaje decide que ahora quiere ir a otro espacio y te sacó...”*. Acerca del procedimiento y del circuito explican la ILSA Romina y la propia Cecilia M.: *“(...) vos tomás cargos por horas. Por ejemplo, hay que cubrir un horario de Gonzalo, va a cursar las materias que son los viernes de 7 a 9, y de 9 a 11 cursa la otra (...) El circuito es así: desde la institución se presenta el pedido en Educación Especial. En educación especial hacen toda una cuestión burocrática del pedido, y ahí surge el acto público y ahí se convoca a los intérpretes que tengan horario disponible y uno va y tomar el cargo que haya. Yo había tomado un cargo de 12 horas, que son dos días. Dos días (...). No necesariamente materias. Son horarios. Obviamente sí, se corresponden a materias...”* (Romina, ILSA).

Todo eso –continúa explicando Cecilia M.- *“es algo que igual, internamente como equipo también hay que trabajar, el tema de la continuidad pedagógica en los espacios en los que uno está. Y es difícil. El año pasado, por ejemplo, había dos chicas que engancharon muy bien, que les gustaba el Instituto, que había buena relación con los estudiantes, y perdieron sus cargos. Y contra eso no podés hacer nada. (...) En cuanto se puede, se pide, y siempre están las que les gusta el espacio y también lo piden. Entonces se intenta cuidar eso. Y yo, como pertenezco a los dos espacios (se refiere al ISTLyR y al equipo de la Dirección de Educación Especial), porque también formo parte de este equipo de intérpretes, las que vienen acá son mis colegas, y yo hablo con la Coordinadora y armo también un poco: ‘a mí me gustaría que esté intérprete, por su recorrido, por la intensidad de la materia, vaya acá, y este otro vaya acá’, y eso se arma...”*

Así, el compromiso, el esfuerzo y el armado “caso a caso” buscan aminorar o atenuar los efectos de las demoras en las designaciones y de la discontinuidad en los cargos. Cuestiones no menores, toda vez que los vínculos, las construcciones, la pertenencia institucional “llevan su tiempo”. *“Al principio cuando no nos conocemos –dice Gonzalo-, hay que empezar a hacer contacto. Si habla bien, si hace una buena interpretación y eso, ahí es más fácil. Pero bueno, cuando nos lleva un tiempo, hasta que nos vamos comprendiendo (...)”*

Graciela R., en tanto Tutora institucional, cuenta que entre las consultas que sigue recibiendo de parte de docentes, además de las vinculadas con la modalidad de las evaluaciones, la mayor parte se refiere a la falta de ILSA. A comienzos del primer cuatrimestre de este año, por ejemplo, un docente se acercó a plantearle que en su curso, con 40 alumnos ingresantes, 4 de los cuales eran sordos, no había intérprete. El trabajo de interpretación recayó entonces en un estudiante sordo que tenía un implante coclear; la situación pudo resolverse con buena voluntad y mucho esfuerzo de su parte. Las autoridades del Instituto explicaron que la dificultad radicaba en que la Dirección de Educación Especial no cuenta con suficientes intérpretes para enviar a las instituciones.

No sólo se trata entonces de desacoples entre horarios y lógicas, y de los consabidos tiempos burocráticos sino también de la escasez de personal. El ISTLYR no tiene manera de afrontar y revertir por sí mismo estas condiciones adversas que, en aras del derecho a la educación, debieran contemplarse en la instancia responsable de proveer ILSA allí donde haya estudiantes sordos cursando.

Aludiendo a esa suerte de doble pertenencia de las ILSA y al particular dispositivo implementado en el Instituto, Sabrina, una de ellas, señala y valora: *“Lo que tiene el ISTLYR, que está muy bueno también, que al haber una coordinadora estamos conectadas nosotras con lo que está pasando”*.

Dos lógicas (incongruentes)

Un (otro) problema relevante e insoslayable en este estudio es la coexistencia de dos lógicas diferentes: la contractual del Ministerio y la propia de la carrera con sus tiempos, sus propuestas y sus exigencias. Les propias alumnas sordas de varias instituciones educativas de nivel terciario de la CABA, hace algunos años, dirigieron una carta al Área de Educación Especial poniendo de manifiesto esas y otras incongruencias y dificultades, y demandando soluciones para las mismas.

El Ministerio, a través de la Dirección de Educación Especial, asigna ILSA para determinados horarios (hasta las 22 hs.), solamente dentro de la CABA y de lunes a viernes, mientras que las clases en el ISTLYR se dictan hasta las 23 hs. y el Plan de Estudios contempla observaciones, prácticas y campamentos en diferentes horarios, días y jurisdicciones. Los criterios vigentes, por lo tanto, no se ajustan a las necesidades reales. La incongruencia, debida en parte a que La Dirección de Educación Especial se maneja con los tiempos del nivel primario, pone en evidencia la precariedad de los apoyos ofrecidos y la consecuente necesidad de inventar permanentemente estrategias alternativas.

Dichas restricciones comprometen, complican, la presencia de intérpretes en espacios de Prácticas Profesionalizantes, por ejemplo, así como en las salidas educativas o en los campamentos de varios días. *“Eso es lo más difícil, las actividades afuera (...), conseguir intérprete para las actividades de afuera”* –dice la alumna Lucia-.

En ese terreno ha ocurrido y sigue ocurriendo que, desde el inicio de la cursada de algunas materias deba pensarse cómo garantizar la inclusión de los estudiantes en actividades fuera del instituto, calcular la cantidad de horas que las mismas implican para los intérpretes y otros asuntos que no son sencillos de resolver y que a veces incomodan a todos. En una de las primeras experiencias de campamento, ante la imposibilidad de resolver institucionalmente la cuestión, se involucró al conjunto de los estudiantes para evaluar y afrontar la situación, quienes finalmente aportaron el dinero para pagar a los intérpretes a fin de que sus compañeros sordos pudieran participar en la salida. En otros casos, a partir de la apertura del Área de discapacidad, tanto Cecilia M. como otras intérpretes pudieron destinar horas de su trabajo para asistir a un campamento y/o participaron *ad honorem* de la actividad.

La presencia de ILSA en esas experiencias es un factor clave no sólo para la enseñanza y el aprendizaje, sino para la vida de los estudiantes sordos. El relato de Lucía es más que elocuente al respecto: *“Estuve en el campamento con todos compañeros oyentes, con algunos juegos que por ejemplo había que escribir en español, o había que leer, entonces, bueno, me acompañaba un intérprete y eso me ayudó. Pero fue una experiencia muy distinta a la que yo venía acostumbrada, al ser todos oyentes. Porque yo durante toda mi vida compartí campamentos y no entendía qué era lo que pasaba en los juegos, en los shows, en los fogones, cuando eran campamentos con oyentes. Y acá sí, fue fuera de la institución, pero al estar intérprete presente realmente me divertí, la pasé súper bien. Los oyentes siempre hacen actividades con música, y yo en mi vida había podido entender jamás qué era lo que pasaba ahí. Y esta vez pude participar. Hubo actividades con museos, con juegos. Y también estuve asistiendo. Me parecieron interesantes me gustaron”*.

Más allá de las particularidades que conllevan los campamentos, las experiencias fuera del Instituto dan cuenta de un abanico de complejidades. La docente Roxana B. relata una situación en la que no se contaba con intérpretes:

“Sí, ahí fue donde metí la pata. Hice una actividad (...) en una chocolatería en la zona de Villa Adelina, y ahí la verdad que a mí me pasó eso. La verdad que durante la cursada la vi tan disponible (a Lucía), tan como recepcionando todo... Ella me planteó que no sabía si iba a estar la intérprete o no, y por eso no sabía si iba a ir. Yo le dije ‘no, veníte igual; le puedo decir a esta chica, que es la hermana de una persona sorda que ha venido al taller, que si hay algo que necesitás, ella puede interpretar’. Y bueno... en una charla posterior, ella lo sintió como un pedido mío, como una exigencia, o una presión. (...) Para mí fue súper valioso que me lo pudo decir, que pudimos sentarnos a charlarlo con Ceci, con ella y con las intérpretes que habían estado durante la cursada, y con Caro, que es mi ayudante de cátedra, como para poder pensarlo. Yo me llevé este aprendizaje concreto desde el error; que es un derecho, que la persona sí o sí tiene que tener intérprete, no una persona que sepa lengua de señas como fue en este caso.... Ella (Lucía) fue, hizo la experiencia. No es que la pasó mal, pero no pudo disfrutarla del todo, por sentir que por momentos quedaba por fuera por la falta de la intérprete”.

Como vemos, no se trata solamente de la demora en la designación de ILSA en determinados casos, ni de la situación carente de lógica que representa el hecho de que no esté prevista la designación para actividades fuera de la institución, lo cual vulnera el derecho pleno a cursar la tecnicatura en condiciones propicias. Se trata además –reiteramos– de la discontinuidad de los intérpretes lo cual conspira contra la acumulación de experiencia colectiva, y la consolidación de acuerdos en cuanto a formas de trabajo.

2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

Estrategias, cambios y adecuaciones

La anticipación de materiales, lecturas, recursos y contenidos se recorta como una estrategia primordial para facilitar la tarea de las ILSA y el proceso formativo de los estudiantes sordos. Asumiendo las exigencias y/o las dificultades que presenta la mediación ‘en el momento’ (asunto que retomaremos en otro apartado), la intérprete Sabrina explica: *“Está muy bueno ‘la previa’ del programa, que te lo brinden, o ‘mirá, hoy voy a hablar de tal cosa; este es el material’. No es que te sientes a estudiar la materia, pero sí tener aunque sea en el viaje de ida... tener un panorama de lo que se puede llegar a hablar, o preguntar dudas”*. Romina, otra ILSA, refiriéndose a “lo creativo”, “lo filosófico” o lo “reflexivo” que encuentran en determinadas materias, dice: *“no tengo manera de pasarlo si no me siento antes, lo pienso, lo medito, lo práctico, a ver si queda claro en LSA”*. Y por esa razón destaca: *“siempre amamos al que nos manda el material, porque se va a lograr que el mensaje llegue mejor”*.

Gonzalo, por su parte, aporta: *“Mirá, algunas personas sordas necesitan antes tener el material y eso, porque les resulta más claro de esa manera. En las materias que estoy haciendo ahora, por ejemplo, hoy, me avisan lo que voy a hacer en la próxima clase, cosas de teoría, cosas para leer, entonces ahí puedo hacerlo. Pero con la intérprete no comparto particularmente información”*. De acuerdo a esto último, pareciera que la anticipación, para todos importante y necesaria, corre por carriles paralelos y simultáneos; sirve a intérpretes y a estudiantes pero no supone un trabajo previo a la clase *entre ellos*.

Los y las docentes han ido ejercitando, descubriendo y construyendo formas de trabajo que contemplan la necesidad de la anticipación. Por ejemplo, Andrés M., a cargo del “Taller de la dimensión ambiental en las experiencias lúdicas” relata que anticipa a la intérprete la bibliografía y el material audiovisual que utilizará en las clases, a partir de lo cual, en algunos casos, Cecilia M. pudo realizar el **recuadro de interpretación en LSA o el subtítulo de videos**. El profesor Juan Pablo R. (a cargo del “Taller de expresión plástica”) suele enviar materiales por mail y *chequear* con los intérpretes; y de modo similar proceden otros colegas. Sin embargo, lo relativo a la anticipación no se muestra del todo saldado. Algunas respuestas no son las esperadas o no satisfacen. La alumna Lucía, que solicita recurrentemente a sus docentes que le faciliten los textos, señala: *“la mayoría de los profesores no cumplen en enviarme las cosas, o las*

mandan muy tarde". Norma, por su parte, atravesó una situación difícil cuando en una clase se proyectó un video sin subtítulos ni recuadro de interpretación; *"no entendí nada"*, dijo. Era imposible seguir a la ILSA y mirar la película al mismo tiempo... *"Si nos avisan antes, nos podemos preparar y buscar la forma de solucionarlo; si no, no. Es un obstáculo. Hay profes que no se preocupan, que no cambian nada, y otros que sí, te das cuenta"*.

Respecto al mismo asunto, algunas expectativas son difíciles o imposibles de colmar y/o no son del todo pertinentes. Lucía dice que a ella le *"encantaría que los profes preparen resúmenes para las personas sordas (...) Me daría más tranquilidad para poder acceder mejor al texto o a cosas que no entiendo. Si no, lo tengo que leer muchísimas veces hasta entender y pierdo mucho tiempo para poder entender todo. Se me interrumpe mucho la lectura. Mi sueño sería que todos los profes me preparen algún resumen"*. Y a continuación reflexiona y "reconoce": *"Porque en la primaria, en la secundaria, que yo he estudiado con oyentes, los profesores de apoyo siempre le pedían a los profes un resumen para mí. Y esa era una forma fácil de estudiar, para mí. Acá el terciario es otra cosa, es Educación Superior, es difícil pedir algo así. Pero sí, es algo que me gustaría. Eso nos genera tranquilidad a los sordos para poder continuar, para que no haya tanto obstáculo para el español"*.

Son recomendaciones y estrategias clave, asimismo, las **preguntas de seguimiento**, consultar regularmente si "se entendió" y si "hay dudas", el uso "intensivo" del **pizarrón** y la utilización de **recursos gráficos** acompañando el desarrollo oral, tal como hemos podido observar durante una clase del "Taller de recreación y discapacidad" a cargo de la profesora Roxana B. Tal vez esta profesora, al igual que otros u otras colegas, despliega este tipo de estrategias didácticas en cualquier situación, pero todo indica que las mismas se refuerzan o se enfatizan en virtud de la presencia de estudiantes sordos en la clase, y de la voluntad y la convicción respecto de la accesibilidad y la inclusión. De hecho, asumiendo la importancia que reviste la utilización de **estímulos visuales**, el profesor Juan Pablo R. cuenta que usa más el pizarrón los cuatrimestres en los que tiene alumnos sordos en el curso.

Ahora bien, no se trata solamente de recursos y soportes, la propia coordinación de clases y actividades comporta también cambios y adecuaciones cuando hay estudiantes sordos e ILSA en el aula. **El manejo de la dinámica general, de los turnos de habla y "la gestión del barullo"** son algunos de los asuntos críticos.

Numerosas situaciones durante las clases no transcurren como diálogos "prolijos", ordenados, secuenciales sino que son intercambios con interrupciones, superposiciones, voces que "se tapan" unas a otras... Ante esa suerte de "desorganización" que es propia de las clases con mucha participación de los alumnos, especialmente en ciertas dinámicas de taller o de intercambio posterior a momentos de trabajos por grupos, hemos podido observar que la tarea se torna difícil para las ILSA: se trasladan, se desplazan atentas a las intervenciones de los alumnos, procuran resolver la situación cuando los intercambios suceden a espaldas de los estudiantes sordos, en muchos casos -no siempre- piden: "paren", "esperen", "repitan", "hablen más

pausado”, etc. Algunas veces se para, se repite, se habla más pausado y otras veces no (“es difícil, se olvidan”, dice Norma), y las ILSA continúan interpretando... lo que pueden.

“Los compañeros empezaron a darse cuenta de lo que pasaba en esa situación y también los profesores (analiza Gonzalo), se dieron cuenta de que había que levantar la mano para participar, quién iba a hablar primero, quién segundo, quién tercero y respetar ese orden. Porque si hablan todos al mismo tiempo es muy confuso”. Cuando eso no ocurre, las ILSA lo padecen especialmente: “¡No te dan las manos!” dice Sabrina.

Casi todos perciben que se fue ganando experiencia en estas cuestiones y que se van logrando climas y modalidades de trabajo que favorecen el aprendizaje, la participación, la atención y el cuidado. Sin embargo, finalizada una clase que hemos observado, una intérprete se acercó a nosotres para manifestar su incomodidad ante situaciones complicadas, que a lo largo del cuatrimestre no se habían modificado: *“yo no me siento cómoda cuando todos interrumpen y hablan a la vez. Siempre es así, la clase es muy desordenada”*. En esos casos, más allá de la incomodidad de la ILSA, y sin que el problema se vincule estrictamente con la densidad conceptual de la materia, algo se pierden los estudiantes sordos.

Afortunadamente, también hay lugar para el humor y cierta complicidad entre docentes, intérpretes y estudiantes en medio de la complejidad de las situaciones. Hemos observado, por ejemplo, que durante una clase la docente Roxana B. saca un parlante y la intérprete le pregunta *“¿esto es para escuchar?”*, *“sí”* -responde la profesora- *“para que vos lo interpretes”* y ambas se ríen. La ILSA Sofía interpreta ese diálogo para la alumna Lucía, quien lo sigue con atención, y también se ríe. Hay espacio para la comicidad respetuosa.

Las adecuaciones en la presentación y coordinación de momentos lúdicos o en el despliegue de dinámicas “muy dinámicas” resultan complicadas pero posibles. Una de las variables más afectadas en esos casos es **el tiempo**: *“todo tarda un poco más”*, apunta en un registro el docente Guillermo C. Los testimonios de varios docentes dan cuentas de la necesidad de revisar y modificar la manera de conducir la clase, el modo de hablar, las pausas, la ejemplificación. La docente Roxana B. cuenta *“(...) a veces me decían ‘más lento’, porque en mi caso soy de hablar muy rápido. Son cosas que nos empiezan a interpelar a todos, también en nuestra propia práctica; y no solo a mí desde la coordinación, sino también lo que pasaba con los estudiantes ahí, en relación con ella (la estudiante sorda)”*.

Casi como en espejo de esa situación, en otra ocasión –en la materia que dicta esa misma docente- fueron las intérpretes quienes pedían a la alumna Lucía que fuera más lento, cuando daba una clase especial en el SUM, junto a Cecilia M., acerca de “La comunidad sorda”. En un clima distendido, entre risas y carcajadas, las intérpretes se encuentran “apuradas” por el ritmo y la verbosidad de Lucía, quien reconoce: *“sí, yo hablo muy rápido”*. En ese caso,

no estaba en juego la posibilidad de seguir y de comprender el contenido por parte de los estudiantes sordos sino por parte de los oyentes.

En determinadas situaciones, como en el caso de las propuestas estructuradas en torno al pasaje por estaciones o rotaciones, en las cuales el tiempo un elemento clave, se hace necesario contemplar **el plus de tiempo que pueden implicar las mediaciones**. Algo de ese orden se evidenció en la actividad realizada en un campamento (que describiremos más adelante), en la cual una de las estaciones estaba a cargo de un alumno sordo.

Tomamos ahora otro pasaje de un registro realizado por el docente Guillermo C. para sugerir que –en determinadas circunstancias- las adecuaciones orientadas a la inclusión de estudiantes sordos pueden restringir el espectro de experiencias y propuestas destinadas al conjunto de la clase. *“Hubo un grupo en que casi no hice rondas y danzas porque entendía que los excluía (a los alumnos sordos). Luego percibí que los excluidos también eran los otros compañeros a las danzas”*. Aun cuando este tipo de situaciones no parecen ser las más habituales, es interesante la reflexión del colega, toda vez que advierte acerca de los efectos adversos que conlleva(ría) una posición que podríamos denominar “adecuacionista a rajatabla”, que desecharía toda propuesta o actividad que no sea totalmente transmisible o vivenciable por los sordos.

La novedad, la dificultad, los temores, los asuntos pendientes y los desafíos implicados en la cuestión son destacados en más de un caso como oportunidades para cambiar la mirada y enriquecer las prácticas docentes. *“Cuando me dijeron que iba a tener alumnos sordos yo me preocupé un montón –cuenta la profesora Liliana Z.-. Pensé mil veces cómo iba a hacer. Qué debía hacer... Pero después es todo más sencillo de lo que uno cree. Hay que estar más atenta a algunas cosas pero nada que no sea posible hacer. ¡Y las ILS son geniales!”*. La docente Roxana B. reflexiona: *“Y para mí hay como un trabajo todavía, a nivel docente, que nos falta. Creo que los estudiantes están más hasta... disponibles o dispuestos en un punto, y no sé..., yo siento que los docentes..., hay que trabajar un poco más. Es como una sensación. No porque no quieran, sino porque justamente es tan nuevo, lo desconocido da miedo o genera este alejamiento (...) No sé... tampoco lo pongo afuera. Yo me incluyo. Me parece que es el desafío constante también que tiene que ver con nuestro oficio. Para mí es como apasionarse por las vidas singulares de todos los estudiantes que están dentro del instituto. Y ahí ir con lo que cada uno trae. En eso yo siento que es más..., cambiar la mirada a ese lugar. A pensar que siempre tiene que ser una bienvenida, no un ‘pienso si... puede o no puede estar’. Pensarlo al revés: yo pongo la mesa, te espero con todo esto, venís y de acuerdo a esto, por ahí no va la fruta, si no te gusta... cambiar y pensar otra cosa. Es eso. Es también un desafío súper interesante. Por eso para mí es tan válido como aprendizaje la inclusión. Porque (...) viene a ponernos en un lugar súper creativo y de realmente uno estar repensándose. Entonces no dejás algo chato, como algo ya cerrado en una sola forma en la que podría ser. Poder empezar a pensar múltiples formas de hacer lo que hacemos, para que eso pueda llegar a cada uno en su singularidad”*.

Lo teórico, lo práctico, lo expresivo

“Asignaturas”, “seminarios”, “talleres”, “prácticas”... La categorización de los espacios curriculares y las denominaciones que adoptan aluden a diferencias y particularidades en cuanto a contenidos, modalidades de abordaje de los mismos y experiencias formativas que se espera transiten los estudiantes. También en el trabajo con alumnos sordos impactan y se advierten estas especificidades: no supone ni implica lo mismo desarrollar teorías y explicar conceptos (y comprenderlos) que implementar y analizar dinámicas lúdicas o lenguajes artísticos (y apropiarse de ellos para poder ponerlos a disposición de otros en el ejercicio profesional). Al respecto dice una estudiante oyente: *“Yo particularmente creo que cuando la materia tiene mucho movimiento y mucho de poner el cuerpo y de encontrarte en grupos más pequeños, donde circula el movimiento básicamente, es mucho más fácil que (...) si la materia es teórica y el docente está hablando toda la materia; hay algo ahí que no está fluyendo. La persona sorda se sienta, mira al intérprete de la clase, mira, mira, y se va”*.

En determinados espacios, cuando se tratan temáticas relativas a la comunicación y la transmisión, la oralidad, la puesta en discusión de la centralidad de la misma y otros asuntos relacionados adquieren un significado especial. Según la experiencia relatada por algunos docentes, ponerla *entre paréntesis* para reflexionar y vivenciar “otros lenguajes” y dar lugar a la construcción de “puentes vinculares” se vuelve una oportunidad de aprendizaje para todos, y no solo una dificultad que se zanja en beneficio de los estudiantes sordos.

En un sentido similar, un informe elaborado hace algunos años por Patricia L., en ese momento Coordinadora del Área de Acompañamiento académico y Bienestar estudiantil, cuenta que durante una clase en la que se trabajaba a partir de la consigna “otra comunicación”, todo el taller transcurrió con tapones en los oídos y todos tuvieron que explorar esa sensación. En esos casos, cuestiones centrales del tema que nos ocupa son o se vuelven *contenido*, lo cual imprime otras características a las situaciones. La presencia de estudiantes sordos supone allí más un aporte o una oportunidad que un problema.

En el caso de los talleres expresivos, sostiene el profesor Juan Pablo R: *“Yo veo que muchas veces la intérprete está ahí y a veces no, los deja; como que ve que encontraron como su momento de introspección en el buen sentido, y no necesitan que los interpreten, o viceversa. Y se corren. No hay intervención. Quedan trabajando con su grupo”*. El profesor advierte que en los casos que la intérprete no podía asistir a la clase, la alumna sorda se comunicó con él, ambos acordaron que ella no perdiera la clase, y la situación transcurrió sin dificultades.

Aun considerando énfasis y diferencias entre los espacios curriculares, es pertinente señalar que “taller”, “expresión”, “práctica” o “arte” no excluyen la puesta en juego de conceptos y aproximaciones teóricas, tal como hemos podido observar en una clase del taller a cargo del profesor Sergio F. En ella, el trabajo con “libros álbum”, donde la relación entre el texto y las imágenes no es

unívoca ni lineal, requirió la presentación del marco teórico relativo a la mediación de la lectura y a la dimensión artística de dichos materiales. Los evidentes desafíos, tanto para la ILSA como para les estudiantes sordos, no implicaron en esa ocasión imposibilidades o dificultades mayores.

En el marco de las Prácticas Profesionalizantes, los momentos destinados a la coordinación de actividades recreativas representan desafíos especiales para les estudiantes sordos, y para todes. Un registro del docente Damián F. señala que *“en todo momento se buscó la manera para que ella [Lucía] pudiera intervenir, con sus posibilidades y formas, pensando en estrategias para hacerlo. (...) Desde la Juegoteca y junto a los compañeros se fue armando una red y distribución de roles para que esto pudiera pasar”. (...) Si se necesitaba intervenía la intérprete. Es decir, que en el equipo se planificaba la intervención de cada uno y como se iban a acompañar. Se generaban espacios y tiempos para que Lucía pudiera presentar una propuesta al grupo”*.

En el contexto de las Prácticas, la presencia de estudiantes sordos provoca “algo” asimismo en los/as participantes y en los grupos en los que se interviene. En el mismo registro que acabamos de citar, el docente Damián F., señala que un elemento facilitador *“fue haber explicitado lo que le pasa a Lucía, que no escucha o escucha poco, y la utilización del lenguaje de señas para comunicarse. Esto quizás ‘abrió el juego’ y se comenzó a intentar un modo de comunicación”*.

Por su parte, Gonzalo cuenta cómo fue acompañado por una ILSA cuando coordinó una actividad de Prácticas, para la cual la planificación y el trabajo fue en grupo junto a compañeres oyentes. Contó su experiencia con niños en un jardín de infantes: *“Tenía un compañero que era oyente y también una compañera Laura, que con ella también compartimos un montón. Fue complicado al principio porque no nos conocíamos (...). La primera vez la comunicación fue escribiéndonos y mostrándonos los papeles y de a poquito fue fluyendo un poco más. Los chicos tenían cinco años y pensé que no me iban a dar bolilla porque eran oyentes. Querían aprender lengua de señas, me prestaban atención. Pudimos también compartir muchísimo. Estuvo bueno.”*

Es notable que, según transmiten los testimonios anteriores -más claramente el segundo que el primero-, la particularidad de ser estudiantes–practicantes sordos haya constituido una suerte de “atractivo” o estímulo especial para el desarrollo de las actividades con niños.

Entre las numerosas situaciones que se transitan durante la formación, que interpelan fuertemente y exigen revisar las estrategias habituales cuando hay personas sordas, se encuentran las propias de la vida en los campamentos. Al respecto relata Andrés M. después de una de las primeras experiencias: *“Para la despertada... ir con instrumentos musicales al sector de carpas... Primer llamado de atención para revisar: ¿cómo despertar a una persona sorda en un campamento?”*. Desde aquel primer llamado de atención hace dos años hasta el momento actual, tanto el docente como les estudiantes (oyentes y sordos) atravesaron situaciones y ensayos, fueron construyendo estrategias adecuadas, y continúan haciéndolo.

Así, en otro campamento, un estudiante sordo debió coordinar una actividad para un grupo de compañeros oyentes: enseñar a realizar determinados nudos. La propuesta consistía en realizar, por grupos, actividades en forma simultánea, rotando las diferentes “estaciones”. Gonzalo recibe a ‘su’ grupo y comienza a explicar. Algo tan instrumental como un nudo –asunto que Gonzalo dominaba perfectamente- presentó sus complejidades. El estudiante, obviamente, utilizaba las manos para hacer el nudo, por lo que no podía mostrar y explicar al mismo tiempo para que la intérprete mediara; muchos de los detalles del nudo no los puede transmitir mientras lo hace. Los compañeros deben estar más atentos a la observación que a la información que se transmite con cierto desacople. En esa estación los tiempos son diferentes a los de las demás, analizan en el momento el profesor y otra ILSA que estaba presente.

Además de lo vinculado con el tiempo, cabe señalar una suerte de paradoja: aquello que no depende (tanto) de las palabras y de la oralidad para ser transmitido pero que requiere de ellas en tanto apoyo y complemento (como mostrar una técnica, un procedimiento práctico, manual), genera una situación en cierto sentido menos fácil de incorporar a la dinámica de la interpretación y la mediación, precisamente porque el estudiante sordo debe utilizar las manos.

Otra particularidad del campamento refiere a la situación de convivencia intensiva, y al hecho de que haya una planificación de actividades sin solución de continuidad a cargo de profesores y/o de estudiantes, conllevando diferentes formas de implicación de las personas, los cuerpos, lo intelectual, lo sensitivo, las voces. En ese marco acontecen también las caminatas y otros momentos de interacción entre estudiantes... con la complejidad que implica charlar e interpretar andando, además de la (no) *intimidad* en los intercambios.

En los espacios curriculares con énfasis en el desarrollo conceptual la cuestión tiene otras aristas. La complejidad que poseen determinadas temáticas, junto a cierta limitación propia de la lengua de señas aparece como una preocupación permanente y relevante: “*Me pregunto cómo las intérpretes distinguen ‘sexualidad’ de ‘genitalidad’, por ejemplo; o ‘sexo’, ‘género’ y ‘expresión de género’, o cómo traducen ‘Queer’...*” dice Graciela R. Para esta docente, en el marco de su materia (“Sujetos de la recreación I: infancias y adolescencias”), esas diferencias son importantes, son claves; tan es así que las evaluaciones giran a menudo en torno a esas nociones. A partir de dicha preocupación, acordó con Cecilia M. elaborar un glosario con vocabulario piagetiano, freudiano y de género de acuerdo a los requerimientos de su materia. (Retomaremos esta cuestión en el apartado “Fidelidad e integralidad de la interpretación”).

Experiencias similares relata y analiza el docente Ramiro G.G. quien también subraya las dificultades asociadas al bagaje teórico de la materia que dicta (“Historia y Teorías del Tiempo Libre y la Recreación”) en la cual se aborda, por ejemplo, “*la historia de la Recreación en América Latina, en Argentina, la historia de la animación en Europa, las corrientes, los enfoques, los modelos, la teoría burguesa del ocio y la teoría marxista sobre el tiempo libre*”. En ese

marco, un ejemplo de las dificultades y de las dudas que *le quedan* acerca de lo que se transmite y lo que se aprende es la posibilidad efectiva de “*diferenciar ‘ocio’ y ‘tiempo libre’*. *Dos categorías antagónicas (...). Cuando se los expliqué, en el oral queda como más claro. Hay que ver cuánto de eso se apropia y cuáles son los tiempos*”. El profesor señala que se trata de contenidos complejos que implican muchas lecturas y cuya interpretación requiere comprender conceptualmente la teoría. Como refrendando esta idea, una ILSA se acercó a pedirle ayuda –cuenta el mismo docente- y él “*explicó a las ILSA por separado*” determinadas categorías.

Un asunto problemático, una pregunta recurrente y/o tal vez un resto de incompreensión que subyace en las apreciaciones de las personas oyentes parece retornar cada vez que estas cuestiones son planteadas... Tal como dice la ILSA Romina, casi siempre se espera que les estudiantes sordos sepan español. ¿Será que algo de ese supuesto o de esa expectativa / exigencia se pone en juego en estos casos? ¿Acaso la posibilidad de apropiación de esos conceptos depende del nivel de español que tenga la persona sorda?

Un resto de duda o de sospecha acerca de las posibilidades y las limitaciones de la mediación, de la comprensión y de la apropiación de ideas y conceptos, frecuentemente permanece latente: “*(...) hay algo de la conceptualización que está mal. No es solamente el lenguaje. O sea... podés explicarlo con tus palabras, pero hay algo que no tiene que ver con el lenguaje...*” –sostiene Ramiro G.G.-.

Ramiro G.G. señala asimismo que la materia que dicta interpela emocionalmente a estudiantes y quizás también a las ILS ya que se trabaja -entre otras cuestiones importantes para la Tecnicatura- en torno al “tiempo libre”, los condicionamientos externos, el cuestionamiento de la “libertad”, el sistema capitalista y la organización de los tiempos, todo lo cual muchas veces resulta muy movilizante y añade dificultades para las ILS. El profesor cuenta que las ILS suelen decirle que “*es la materia más difícil que interpretaron en su vida*”. En función de la densidad que presenta la materia, también en este caso, se está armando un glosario y un video donde personas sordas desarrollan y explican los contenidos en LSA.

Más allá de las características de determinadas asignaturas y de las diferencias y las particularidades que encierra la cuestión “teórico – práctico - expresivo”, la ILSA Romina explica que históricamente las personas sordas no accedían, no llegaban a la Educación Superior, o no concluían tan siquiera el Nivel Secundario. Por lo tanto, el vocabulario técnico de todas las formaciones de Nivel Terciario, o más precisamente en este caso el propio del campo de la Recreación, se va consolidando a medida que transcurren las experiencias (como la que analizamos aquí) y aparecen las necesidades. Por ese motivo –dice- lo que sucede en el ISTLyR “*empodera a la comunidad sorda*” y nutre la LSA.

En esa dirección, varios docentes comentaron que una estrategia para seguir ensayando consiste en generar señas para conceptos teóricos de mucha abstracción, recurriendo para eso a estudiantes sordos más avanzados. Sin

embargo, Cecilia M. objeta fuertemente este recurso: *“jamás crear señas”*, dice. La (aparente) discordancia de criterios alude a la diferencia existente entre la creación de “señas operativas” y señas de validez general: las primeras refieren a acuerdos entre intérpretes y estudiantes sordos en una situación determinada, en un contexto particular, mientras que las segundas son -o se pretende que sean- señas adoptadas por la comunidad sorda en su conjunto. En cualquier caso, queda instalado un (otro) asunto a clarificar y seguir profundizando en aras de la validación y la consolidación de estrategias comunes.

La lengua viso-gestual y la lectoescritura

Haremos aquí una breve referencia a un asunto central en el cual convergen tensiones que aparecen, se desarrollan y se ejemplifican también en otros apartados.

“Las lenguas de señas son ágrafas, son lenguas visuales que no tienen una codificación escrita. Por más que el español sea considerado una segunda lengua, su conocimiento no suele ser en profundidad, generando dificultades en la lectoescritura de las personas sordas”, escribe Cecilia M. en el documento destinado a los docentes.

“Algunos leen otros no, y eso es muy distinto, es otra lógica”, señalan varios docentes en sus registros de experiencias con alumnos sordos. A la hora de repasar estrategias facilitadoras, todos dicen que los subtítulos en los videos son indispensables... pero que no alcanzan por si solos. *“A veces es necesario subtítulos e intérprete, las dos cosas juntas”*. Subtitular videos es importante no sólo para facilitar la comprensión en el momento, sino también considerando que pueden volver a verlos y recuperar lo que no pudieron asimilar en el momento. De todos modos, considerando que el subtitulado implica la lectura y que la lectura supone conocimiento del español, esta estrategia facilitadora no respondería cabalmente al derecho que tienen las personas sordas a aprender en su propia lengua. Supone e implica apelar al bilingüismo, y también desarrollarlo, lo cual representa –según los especialistas- un aporte relevante para su formación y su autonomía. *“El bilingüismo se inscribe dentro de los marcos teóricos y paradigmáticos inclusivos”*. A propósito de ello, es interesante apuntar aquí que el acceso y el manejo del español es subsidiario del dominio de la propia lengua: *“a mayor apropiación de la LSA, mayor ha de ser su destreza en la lectoescritura”* (COPIDS: 15; 16).

La comunidad sorda no tiene experiencia de lectura, de acercamiento a la lectura –enfatisa una ILSA- por lo que a menudo, en varias materias, reaparece la dificultad cuando las propuestas giran en torno a leer y escribir en español. Desde su experiencia, los resultados de esos desafíos son muy potentes para les estudiantes sordos; sin embargo –explica la misma intérprete- en varias ocasiones *“el profesor, con todo la buena voluntad del mundo, le acercaba una hoja con el texto al alumno... Si no entiende en lengua de señas, ¿por qué pensás que lo va a entender en español?. Si no conoce los términos en*

español, qué quiere decir (...) Es lo automático eso de pensar que el sordo sabe español”.

Como vemos, la lectura y la escritura (que en nuestro medio, reiteramos, vienen a ser sinónimos de “español”) se recortan como dificultades relevantes para la cursada en numerosas situaciones... *“si todo fuera en lengua de señas sería otra cosa, sería muy diferente”* –dice Lucía-. Si lidiar con los textos hace parte de la experiencia de ser estudiante en general, en el caso de las personas sordas la dificultad se amplifica: *“siempre voy muy atrasada. Hay textos en los que me pierdo y no los puedo llegar a leer. El profesor, cada clase pregunta si se leyeron los textos. A la siguiente clase, nuevos textos”.*

Desde su experiencia como ingresante reciente, Norma cuenta: *“también me pasa muchas veces que hay cosas que por ahí las leo y no sé cómo decirlas, o en lengua de señas las sé decir y no sé cómo pasarlas a español. Eso se me complica muchas veces. (...) Y todavía no sé..., todavía estoy en la lucha sola con esto. Hay algunos compañeros que me apoyan, pero mayormente me voy esforzando sola”.* Desde que ingresó –relata- no recurrió aún al área específica ni al de Tutorías. En soledad, a través de *google* y diccionarios, y recurriendo el apoyo de compañeres sordas más avanzadas, Norma va lidiando con la dificultad.

Tomar apuntes, claro está, es un problema. *“La cabeza explota* –continúa Norma-. *Por ejemplo, puede ser que la intérprete esté interpretando y yo entienda pero no llego a tomar notas mientras ella está interpretando”.* Procurando resolver este tipo de situaciones, la “Guía de buenas prácticas” (Signalía, España) relata y recomienda, como estrategia de acompañamiento, la incorporación de una persona encargada de tomar nota.

Ahora bien, la experiencia de la lectura y la escritura no constituye tan solo una dificultad, también representa un desafío interesante. *“Para mí lo mejor es que sean las dos cosas* –afirma Gonzalo-. *Porque a mí me gusta leer. Y también porque hay palabras, hay oraciones que por ahí no entiendo el significado y hago preguntas, ya sea a la intérprete, a los compañeros, a los profesores, y voy aprendiendo el significado de estas palabras. Entonces al escribir a mí me gusta, me gusta tomar valentía y hacer, vivir esa situación. Pero bueno, está bueno que estén las dos cosas, porque fluyo más en lengua de señas”.*

Lo ideal –dice Cecilia M.- sería tener todos los textos traducidos a LS; en videos en LS. Un ideal difícil de alcanzar, claro está, en las condiciones actuales. Mientras tanto y por eso mismo -como ya hemos señalado-, es importante que las ILSA puedan contar anticipadamente con los textos a trabajar en las clases. *“Acá por lo menos, a diferencia de lo que ocurre en otros lugares, hay muy buena onda y predisposición para eso”*, reconoce Cecilia M.

La evaluación

¿Están aprendiendo lo que pretendemos que aprendan? ¿Cómo constatarlo? ¿En qué lengua? Las preguntas son tan claves como omnipresentes. Las tensiones “oral / escrito” vuelven a entrar en escena a propósito de la evaluación: *“Los alumnos tienen derecho a ser evaluados en su propia lengua. Si el docente requiere realizar una evaluación escrita es importante que luego el estudiante pueda defender su examen en forma oral (en su caso: en LSA)”*, señala la referente del Área específica en el documento que presenta pautas y orientaciones para les docentes.

La misma Cecilia M. se explaya durante la entrevista: *“Desde que yo entré hasta ahora no tuve problemas con ningún docente, ningún docente se opuso, sino que lo que yo siempre plantee (en caso de que ‘hay un parcial escrito, sí o sí’), ‘¿tiene que ser escrito, sí o sí, porque lo que importa es la escritura o lo que importa es el contenido?’ Si lo que importa es el contenido, ¿por qué no puede ser en forma oral?. Si los finales son todos orales, ¿por qué no puede ser el parcial en forma oral? En realidad, no hay nada que diga que tiene que estar escrito. Entonces, lo que siempre buscamos es darle la posibilidad al estudiante, también. Y hay estudiantes que han elegido hacerlo en forma escrita y después tener el derecho de, si esto no queda claro, poder decirlo en lengua de señas (...) Y está bueno también para mí el desafío de que escriban. No es lo mismo hacer un examen oral a ‘organizo mis ideas, y capaz después las puedo defender en lengua de señas’”*.

Desde los inicios del trabajo con estudiantes sordos -aunque actualmente en menor medida- el del Área de Tutorías recibe numerosas consultas de los docentes relacionadas con la evaluación. Más allá de la lengua, la forma o el soporte en que se realice la evaluación, según algunos docentes, una idea circulaba en silencio cuando transcurrían los primeros tiempos con estudiantes sordos en el Instituto: *“ante la duda los aprobaré; no voy a ser yo quien impida que avancen en la carrera”*. La ILSA Sabrina comenta que algunos docentes transmiten dudas y miedos con respecto a los momentos de examen; no lo plantean directamente pero lo mencionan... Tal vez –dice- se deba a temores del tipo *“uy, no me va a entender, lo apruebo por las dudas para que no se enoje conmigo. No, a ver si deja la materia si yo no hago tal cosa. A ver si.... Ese tipo de miedos está bueno no tenerlos”*. Cecilia M. es clara al respecto: *“si aprendió que apruebe, y si no aprendió que no pase. Pero que no apruebe ‘porque es sordo’. El punto es que puede aprobar o no, como cualquier otro, no por el hecho de ser sordo”*.

Las experiencias y las percepciones acerca de este punto no son todas coincidentes. Romina, una de las ILS entrevistadas, que conoce varias experiencias en Educación Superior, dice que cree que en el ISTLyR no se aprueba a les estudiantes sordos “porque son sordos”. En una ocasión vio como le pidieron a alguien que rehaga el tablero de un juego, y le pareció bien. En cambio –cuenta- en otras instituciones a veces sí se los aprueba a sabiendas de que, en realidad, no han aprendido demasiado. Eso acá no pasa, y *“eso está buenísimo. Porque es un desafío para el alumno entender, y para el intérprete es un dolor de cabeza”*.

Veamos a continuación algunas experiencias que hemos relevado y la perspectiva de diferentes actores respecto a la evaluación.

Un “examen a libro abierto” fue una de las mayores dificultades que le aparecieron a Lucía F. a la hora de ser evaluada. No podía entender de qué trataba la consigna; era uno de sus primeros exámenes, durante el año 2014, *“cuando todavía no sabían de la comunidad sorda, del manejo con nosotros; no se había podido explicar previamente de qué se trataba. Yo no había tenido tiempo tampoco, era mi primera experiencia con los textos y con comprender cómo era la dinámica esta de leer, ir a la pregunta, volver al texto. No entendí nada en ese momento”*. El testimonio de Lucía da cuentas no sólo de la dificultad que tuvo que enfrentar en aquel momento (y que enfrenta todo estudiante sordo o sorda ante una consigna, un texto escrito, una evaluación), también da cuenta de la certeza acerca del proceso y de los cambios en que se hallan involucrados los docentes y la institución. En virtud de ello, situaciones como la relatada ocurren (ocurrirían o deberían ocurrir) cada vez menos.

Aun así, lo relativo a la fluidez en la escritura, la profundidad, la articulación y la reflexión son asuntos problemáticos cuando se trata de escribir en otra lengua. *“Por ejemplo (cuenta Lucía), ahí me dicen ‘reflexioná’. La verdad es que lo que yo puedo escribir es muy escueto. El profesor me dice ‘falta más, dale, escribí algo más profundo’, y para mí ahí hay una traba grande. No puedo profundizar, eso es muy difícil para mí, en la escritura. Yo puedo reflexionar, sí, pero tengo un límite al momento de escribir. No me sale espontáneamente. Acepto ahí que haya un apoyo, por supuesto. Toda la vida fui a clases de apoyo, incluso para estudiar. Toda la vida”*. Y a continuación propone, que se implementen clases de apoyo para las materias teóricas.

Otro contexto, otros contenidos y otros soportes hacen posible que la misma alumna y otros compañeres sordos transiten experiencias de otra índole. Horacio F., profesor de Informática, relata: *“Lucía tuvo que rendir una parte de la materia y en el examen, no sé qué había pasado con la intérprete, que no venía o llegó más tarde, y había un canal de chat, ella estaba sentada cerca de mí, yo recorriendo toda la sala donde estaban dando los exámenes...”*. Y funcionó.

Recientemente, en ocasión de un examen parcial, el docente Ramiro G.G. les “tomó” aparte a seis estudiantes sordos: de las tres preguntas del parcial, una debían responderla por escrito y dos en forma oral, de acuerdo a una grilla elaborada previamente con horarios para cada uno. Para ello, contando con el apoyo “adicional” del Regente Damián C., el profesor se retiró con los sordos y las ILSA, mientras el ayudante de cátedra permaneció en el aula con los estudiantes oyentes que hacían el examen escrito. De acuerdo al relato del docente, fue una experiencia lograda. Y agotadora.

Muchas de las situaciones relevadas se inscriben en lo que explica un documento sobre esta temática: *“puede que comprendan el contenido y que todavía cometan fallos a la hora de expresarse en castellano escrito...”* (Signalia, España).

La profesora Graciela R. también cuenta una experiencia positiva: *“Cuando tuvieron que hacer el primer parcial escrito, le propuse a Gonzalo si quería hacerlo de manera oral a través de la intérprete, me dijo que no, que él iba a escribir. Gonzalo, lo mismo que Lucía... están alfabetizados, tienen una escritura. (...) Gonzalo escribe bastante bien. Hay otras estudiantes que no, y las docentes se volvían locas, decían: ‘no entiendo ni el mail que me escribe’. Yo a Gonzalo le entendía sin problemas los mails que me mandaba. En el parcial tuvo algunos errores en la sintaxis y no pude comprender una de sus respuestas escritas. Le dije que el parcial estaba bien pero que faltaba esa respuesta, que yo necesitaba entender qué había escrito, y entonces, en la clase, con la intérprete, él respondió esa pregunta del parcial. Así lo hicimos, usamos la mediación de la interprete y pudo responder correctamente”*.

En todos los casos, evidentemente: escrito y oral; LSA y español; docentes e ILSA, se articulan permitiendo avanzar hacia evaluaciones “sin concesiones”.

Lo grupal y la participación

La relación entre estudiantes sordos y estudiantes oyentes transcurre de diferentes maneras cuando no hay ILSA presentes; se utilizan los recursos disponibles tales como señas “oficiales”, gestos espontáneos, hablar pausado... Observamos que en algunos momentos previos a las clases, o fuera de ellas, se dan dos escenarios de diálogo: por un lado les alumnos sordos comunicándose con las ILSA; por otro, les alumnos oyentes entre ellos y/o con el docente. La escena parece indicar que parte de la sociabilidad de los estudiantes sordos pasa por la relación o por los intercambios entre ellos y las ILSA. En relación con ello, sin perjuicio del buen trato que percibe y recibe de parte de sus compañeros, Lucía cuenta que *“en el recreo o en otros espacios muchas veces... sí, estoy sola. Yo sé que acá igual hay muchas personas muy buenas, yo lo sé. Pero no es que tengo un grupo de pertenencia así, como muy compinche”*.

¿Y qué ocurre en las instancias de trabajo grupal? ¿Cómo se desarrolla la interacción, la participación y los intercambios en clase y en actividades curriculares fuera del ISTLyR?

Entre los estudiantes sordos, al igual que lo que ocurre con todos, están los que *se largan* más a hablar en público y los que son más reservados, más tímidos o tienen cierto pudor... Hay colegas que alertan: *“ojo con la tendencia a homogeneizar: ‘sordos’. Sabemos que los/as estudiantes son bien diferentes entre ellos/as... ¡los y las sordos y sordas también!”*. *“Cada situación es bien distinta, lo que yo podía con Lucía, con Gonzalo, lo que podía con Caro, son situaciones diversas, distintas”* –coincide el profesor Juan Pablo R.-. Lo que sirve con unos no sirve con otros; es decir: no se trata de encontrar “la” estrategia eficaz, sino de ir ensayando y ampliando el abanico de alternativas posibles, necesarias y eficaces.

En cualquier caso, de manera general, pareciera que no es lo más frecuente que ‘hablen’, que opinen, que pregunten; de allí la importancia de *“darles la*

palabra, invitarlos especialmente a hablar en los intercambios en clase”, como apunta la docente Ceci P. Lucía lo explica desde su experiencia: “(...) El tema de la participación, sí, cuesta un poco más, porque yo tengo dudas de si estará bien o estará mal lo que estoy diciendo, a veces porque hay muchos temas. Y cuando quiero decir algo sí, ya pasó, ya no es el momento”. Percepciones y vivencias como ésta contribuyen a explicar el comportamiento de los estudiantes sordos en las clases. No obstante, tal vez en razón de que se trató de una actividad práctica y activa, esa misma alumna, en una clase de la profesora Liliana Z., participó en la instalación y en el desarrollo de juegos, dibujos, circuitos y actividades diversas, algunas de las cuales aportó y sacó de su mochila, mientras proponía alternativas sin la intervención de ILSA.

El siguiente relato del docente Guillermo C. ilustra la diversidad de situaciones que se van presentando: *“cuando no vino la traductora se produjeron los mayores abismos. Y también los mejores puentes: el momento en que sin ILSA, un alumno habló por primera vez –ante la sorpresa de todos- pudiendo expresar oralmente con mayor claridad de lo que se le conocía que hasta ese momento, que estaba siguiendo los contenidos de la clase”.*

En un sentido similar, Damián F. narra que en una clase *“hubo momentos de intercambio sin la ayuda de la intérprete. Esto fue posible por la actitud de sus compañeros de intentar entender lo que Lucía estaba queriendo decir o de explicarle lo que se estaba hablando”.* Sin embargo, señala que en las elaboraciones presentadas (en “la carpeta”) *“puede identificar la elaboración de sus compañeros pero no la de ella”.*

En determinadas situaciones son los estudiantes oyentes quienes demandan a las ILSA porque de otro modo no pueden comunicarse con sus compañeros sordos; cocinando en el campamento, por ejemplo, según relata Andrés M. En casos como estos, es el grupo el que cuenta con las ILSA para poder funcionar, y no los sordos para poder entender. Sobre este punto explica y convalida Ceci M.: *“los intérpretes no son ‘del sordo’. Son intérpretes de una situación comunicativa. De español a LSA o viceversa. De una comunicación unidireccional, bidireccional, grupal, etc.”*

También en su registro de campamento André M. apunta: *“La intérprete descubre y avisa a docentes que Carolina (estudiante sorda) había dormido sola en la carpa. Que cuando se dispusieron a repartir las personas en cada carpa ella pregunto si había algún lugar y mucho no se dieron por enterado de que ella estaba buscando con quien dormir. Otro llamado de atención, ahora los sordos somos nosotros”.* El colega invita a los oyentes a “escuchar” más y mejor cuando se convive con compañeros sordos...

En la materia de Informática, casi todos los trabajos son grupales y consisten en trabajar con la herramienta colaborativa de Google Drive, lo cual resulta muy productivo, señala el docente Horacio F. Allí, la necesidad de utilizar el español por escrito, no obstaculiza la enseñanza ni los intercambios entre docente y alumnos sordos ni entre estudiantes oyentes y sordos.

Hay numerosos registros, relatos y percepciones de situaciones satisfactorias, bien logradas, cuando se trata de trabajo en grupos durante las clases, pero una preocupación, implícita o explícita, refiere a la realización de trabajos grupales fuera del horario de clases: sin intérpretes se complica...

Los intercambios de ideas y debates entre los compañeros, surcados por interrupciones y superposiciones de voces, sin la intermediación de un intérprete son difíciles de seguir. En los casos en que algunos compañeros manejan el lenguaje de señas, o lo intentan, la cosa fluye; según Lucía: *“Hay compañeros donde el intercambio y el debate no es cómodo del todo. Pero no es siempre esto, ¿eh? Depende, en algunas ocasiones. Algunos ya saben lengua de señas, que ahí se genera otra situación. Otros grupos se ponen más nerviosos. A veces, cuando nos juntamos en las casas a intercambiar, que yo no puedo compartir mis ideas o entender lo que pasa. Entonces no puedo participar y aportar mis ideas”*.

También con respecto a los trabajos grupales fuera del Instituto, Gonzalo dice: *“Y, al principio se arma un grupo de Whats App en el celular, ahí nos ponemos de acuerdo dónde nos vamos a encontrar, si en la casa de algún compañero, en alguna plaza. Y también organizamos de qué se va a responsabilizar cada uno. Y con los compañeros vamos compartiendo ahí en ese momento, yo trato de comprender por la modulación del habla de mis compañeros, y si no escribiendo en español. (...) Sin intérprete. Afuera no hay intérpretes, no, no. Cuando es trabajo práctico de afuera, no”*. Cuando la ingresante Norma se refiere a los momentos fuera del Instituto, dice *“la experiencia es muy linda (...) todo nuevo para mí, conocer gente nueva. Y..., un poco de gestos, un poco de señas, escribiendo en el celular; vamos viendo. Algo con lengua de señas, alguna que otra palabra”*. Ambos aseguran recibir un trato igualitario de parte de sus compañeros oyentes, pero también dicen: *“lo único que a veces, bueno... la comunicación se complica”*; *“es más difícil comunicarnos; ponemos gestos, nos esforzamos, pero no es lo mismo”*.

La intérprete Sabrina cuenta que ocurren también otras cosas: *“Me llaman, necesitan que les pase algo (...) estoy ahí. Dentro del aula o incluso afuera del aula. ‘Nos encontramos mañana a tal hora para hacer tal trabajo’, yo lo digo: ‘no tengo ningún problema, porque para eso estoy’*. No hemos relevado muchas situaciones como ésta pero, evidentemente, también forman parte de la experiencia en curso y muestran una estrategia que tal vez merezca ser alentada.

En la entrevista a estudiantes oyentes, una de ellas señala que cuando en las clases se propicia “la grupalidad” algo se genera y se proyecta hacia afuera: *“Me pasó en el seminario de discapacidad que cursé con Lucía y sentí que entablé un vínculo con ella, y después cursé otra materia, y terminé haciendo grupo con ella y fui a la casa. (...) pero claramente fue porque hubo un espacio de encuentro y que no tenía que ver con el aula (...). Como que en ese encuentro sentí un montón de puntos en común, cierta empatía, como lo podría haber sentido con otra persona, pero no me había pasado en materias teóricas. (...) Pegamos onda, como se dice. Y después ya hicimos otra materia, hicimos*

un trabajo juntas... siendo que sí, hay una gran diferencia". El testimonio da cuentas de vínculos *extra aula* que no se restringen a lo curricular.

3. EL ROL CLAVE DE LAS ILS

Fidelidad e integralidad de la traducción

"El intérprete de LSA es un profesional que transmitirá con fidelidad lo dicho en una lengua a otra. No omitirá ni agregará información". La definición presentada por Cecilia M. en el documento de circulación institucional es clarísima, y conlleva en alguna medida una expresión de deseos, ya que todos –estudiantes, docentes y la propia Cecilia M.- constatan que la realidad se presenta algo más intrincada que lo que en principio se desprende de la frase citada.

La profesora Ceci P. recuerda que *"hubo complicaciones en algún caso y necesidad de cambiar...Una de las alumnas no estaba conforme con la intérprete por falta de conocimiento o palabras específicas"*. Los profesores Horacio F. y Ramiro G.G. relatan escenas parecidas, en las que una alumna sorda le pidió a una ILSA que se retirara.

Gonzalo dice: *"hay intérpretes que me gusta cómo trabajan y otras que no. Por ejemplo, el profesor habla mucho, oraciones extensas, te das cuenta de que está haciendo un discurso largo y algunas intérpretes escuchan este discurso pero pierden mucha información, saltan de un tema a otro (...) Entonces yo miro al profesor, a ver qué está diciendo, a ver si puedo rescatar algo de ahí mirando a la intérprete y al profesor al mismo tiempo (...). Hay otras intérpretes que son muy buenas, que escuchan e inmediatamente están pasando lo que está diciendo el profesor"*. Y Lucía F. aporta: *"muchas veces hay intérprete que no tiene claridad en su forma de trabajar, o que hay cosas que no las puedo comprender en profundidad, eso me genera mucha angustia, porque me doy cuenta que no puedo avanzar en la clase por el trabajo de la intérprete"*.

Entre experiencias como las relatadas y otras que dan cuenta, en cambio, de intervenciones satisfactorias en cuanto a la disposición en general y a la interpretación en particular, como hemos anticipado, varios docentes manifiestan dudas acerca de si las intérpretes transmiten lo que ellos y ellas quieren transmitir. Se preguntan si acaso entienden todo, de cualquier disciplina de que se trate; y a la inversa o de manera complementaria, si en el pasaje de la LSA a la lengua oral (nos) transmiten fidedignamente aquello que les estudiantes sordos desean comunicar.

Acerca de estos temas se expresan también los estudiantes sordos en una de sus cartas de reclamo a la Dirección de Educación Especial: *"... el rol implica fidelidad al discurso (del docente, de mis compañeros y cada uno de nosotros); neutralidad durante la interpretación e interpretar todo lo que ocurre en el contexto de la clase. Estas situaciones no ocurren y perdemos el derecho a comprender, intercambiar o debatir con compañeros y docentes oyentes"*. Y destacando el derecho que les asiste *"a tener la información completa"*

expresan: *“...a veces no interpretan todo lo que sucede más allá de lo que dice el profesor/a. En algunas situaciones donde en la clase se habla de temas que no son específicamente para nosotros, no se nos interpreta absolutamente nada y nos perdemos de lo que ocurre a nuestro alrededor”*. Aluden a transmisiones *“de manera errónea e incompleta”*; *“(...) estamos perdiendo información importante, contenidos académicos que se dan de manera oral y no vuelven a repetirse”*. Y solicitan entonces que *“se revea la asignación de cargos y nos manden otras profesionales que estén capacitadas para interpretar correctamente las materias que actualmente cursamos”*. El reclamo buscaba *“tener a disposición un grupo de intérpretes especial para niveles terciarios, ya que el nivel de contenidos es más complejo, en consecuencia, implica un trabajo de interpretación más especializado. Asimismo, se necesitan intérpretes profesionales y familiarizados con las diferentes materias y/o carreras”*.

Hay bastante coincidencia en que la “fidelidad” remite a la especificidad y a la complejidad de ciertos contenidos, lo cual alude a su vez al desafío que implica la tarea en el Nivel Superior, considerando –además– que les ILSA tienen niveles, recursos y conocimientos bien diferentes. De acuerdo a las experiencias, a las demandas y a las dudas que persisten, es posible señalar que contar con ILSA en el aula es necesario, imprescindible, pero no siempre resulta suficiente: la presencia de intérpretes no parece garantizar *per se* la accesibilidad lingüística, o en todo caso, no parece asegurarla siempre en los términos que requiere la carrera de TLyR en tanto Tecnicatura de Educación Superior.

En ese marco de complejidades y exigencias, tal como anticipamos en el apartado “Lo teórico, lo práctico y lo expresivo”, las ILSA procuran “pasar” todo, de la mejor manera posible; así lo explica la ILSA Sabrina: *“Si no tenés una seña para decir un concepto específico de una materia, pero vos lo deletreás (...). O sea, yo a veces te puedo deletrear una palabra porque no hay una seña específica para esa palabra, pero después viene la explicación de parte del docente, entonces esa explicación... vos vas a saber qué es ese concepto”*.

En relación con este tema, es ya “un clásico” lo que ocurre con ciertos términos cuya diferenciación conceptual es central para la formación en la carrera TLyR. En LSA “entretener”, “divertir”, “distraer”, “recrear” se interpretan, en principio, con una sola y misma seña. Ahora bien, en la medida en que dichas palabras conllevan sentidos diferentes y ponen en juego posicionamientos en cuanto a enfoques, concepciones y perspectivas de trabajo dentro del campo profesional específico, fue necesario explicar, desarrollar y construir acuerdos para que la interpretación pudiera dar cuenta de los diferentes significados y de sus correlatos en la concepción y en la práctica de la recreación.

Palabras y conceptos no son lo mismo, plantean desafíos diferentes para las ILSA y dan lugar a distintas estrategias; así lo explica Cecilia M.: *“En el ámbito educativo, a veces es más difícil, porque no sólo tenés que hacer que llegue este concepto como vos lo puedas transmitir, sino que esa palabra específica también es importante. Entonces ahí es donde el uso del dactilológico, que son el deletreo y el uso del pizarrón por parte del docente es fundamental. Porque*

después el estudiante cuando mira el texto, el concepto lo tiene en su cabeza, pero no tiene la palabra específica en español. Y la va a necesitar. No importa si esa palabra no tiene una seña. Primero necesitamos un concepto en su cabeza para que después pueda tener una seña en algún momento (...). A mí no me preocupa que no haya una seña; me preocupa que no haya un concepto en el estudiante. Si llega a ese concepto, la seña la crean ellos. Como ha pasado con algunas... (...). En la interpretación de cualquier lengua siempre se pierde. Eso es así, porque el intérprete no es un traductor, no tiene el tiempo de poder procesarlo, de trabajarlo, de armarlo, de reformularlo. Es un intérprete. Trabaja en el momento: me llega esta información y tengo que tomar una decisión. Primero es cómo decirlo, cómo lo paso. Y por cuestiones de tiempo, siempre hay cosas que se van a perder. Eso desde ya (...). Lo que pasa es que, la verdad, es el desafío del trabajo del intérprete en cualquier ámbito. No es solo acá, sino en cualquier espacio en el que uno trabaja. Lo que tiene que hacer es eso: poder encontrar los equivalentes lingüísticos y culturales de la otra lengua. No me puedo quedar pegada con que 'esta palabra no tiene ningún equivalente en una seña', sino cómo hago con las estrategias de la lengua en la que yo lo voy a pasar para que llegue esa información".

La dificultad que implica encontrar el "equivalente lingüístico y cultural" en la LSA, el tener que tomar decisiones lingüísticas en poco tiempo, produce efectos diferentes –en términos de los aprendizajes buscados- cuando se trata de "pasar" conceptos que anclan en discusiones teóricas y epistemológicas o cuando aparecen palabras *raras* ("cabuyería", por ejemplo). No sólo ante ese tipo de situaciones, sino en general, las ILSA valoran especialmente la posibilidad de contar con ciertos reaseguros y controles, entre los cuales destacan la presencia de otro u otra colega: trabajar *de a dos*. "Es ideal que haya un intérprete que te esté controlando enfrente", dice Romina.

Hemos observado que en intercambios con cierta densidad y/o ante intervenciones con muchos ademanes y superposiciones, la ILSA no entiende, no puede seguir lo que se dice, no puede interpretar. En una ocasión, la alumna sorda miraba e intentaba comprender pero no lo lograba; ambas se mostraban desorientadas... hasta que intervino la otra ILSA, *tomó la posta* y algo se "destrabó".

Junto a lo anterior, otra condición relevante es el tiempo de interpretación continua. El testimonio de la ILSA Romina es muy claro al respecto: "Es más difícil cuando trabajás sólo. No importa la cantidad. O sea, vos como intérprete no te hace diferencia si el estudiante es uno o cinco. El ISTLYR lo que tiene es que tiene unas materias hermosas pero son muy de reflexión, muy filosóficas, mucho contenido. Entonces el trabajo del intérprete, se estipula que aproximadamente en 20, 30 minutos vos tenés un rendimiento óptimo porque vos tenés que concentrar todo el tiempo en el mensaje. (...) Es por eso mismo que se produce, obviamente, un agotamiento mental... imagináte cuatro horas 'dale que dale', cuando vos tendrías que tener un descanso cada 20 o 30 minutos. 20 minutos es el ideal. Por eso es mejor también trabajar de a dos. Pero ¿qué pasa? No siempre se puede".

Tal como lo hemos visto *funcionar* en algunas clases y en actividades institucionales con muchos participantes (como en la jornada para ingresantes, donde había 4 estudiantes sordos y 5 ILSA), el reaseguro que brinda no estar sola, poder turnarse y contar con el apoyo de colegas, contribuye a la fidelidad y la integralidad de la interpretación. Pero dadas las condiciones de contratación y asignación de intérpretes, esa posibilidad no está garantizada.

Lo no interpretable

Con relativa independencia de que exista o no un equivalente lingüístico en LS para determinada palabra en español, algo del orden de lo no interpretable o no comunicable aparece, por ejemplo, en las situaciones que giran torno a metáforas, chistes y refranes. Para la ILSA Romina, el juego de palabras que se da en poemas y metáforas constituye un problema para la mediación: *“Como intérprete vos escuchás el mensaje y tenés que sacar la idea de lo que estás escuchando y pasarlo en lengua de señas. Ahora... ¿qué pasa con un poema o con una metáfora? Lo que yo puedo entender quizá no es lo mismo que vos estás entendiendo. Eso es lo lindo de la poesía (...). Es un poco angustiante porque a veces, es muy bajada de línea. (...) Porque yo tengo que decidir qué decirte con lo que yo entendí de esa metáfora”*. La misma ILSA cuenta que con el tiempo fueron ganando confianza con los estudiantes sordos, les explicaron esto que sucede, y ellos lo entienden.

Durante una clase del “Taller de lectura, escritura y literatura infantil y juvenil”, el profesor Sergio F. hizo referencia a los *haikus*, y explicó que un *haiku* es un tipo de poema japonés, un poema breve de diecisiete sílabas, escrito en tres versos de cinco, siete y cinco sílabas, en los que la gramática reviste una particular importancia. Luego le preguntó a Lucía F. si había un signo en LSA para *haiku*; ella respondió que no, que habría que inventarlo, y añadió: *“si las personas sordas lo usan mucho, lo van a crear, pero la verdad que no, no existe”*. Ese intercambio ilustra en alguna medida las ideas que venimos presentando, y la situación habilita la pregunta acerca de si en este caso, o en otros similares, más allá de la existencia o no de una señal específica para el nombre, es posible transmitir y percibir el efecto poético, o si el mismo no tiene lugar ni sentido en la LSA.

A partir de ello, cabe pensar en lo que ocurriría en ese espacio o en cualquier otro en torno a las rimas, los ritmos de una poesía, o cuando las palabras y las formas en que éstas se combinan son en sí mismas objeto de estudio. En definitiva –creemos- no son pocas las situaciones en las cuales lo que conlleva la oralidad, la sonoridad, los ritmos, parecen ser insustituibles y/o difíciles de transmitir en virtud de las diferentes configuraciones gramaticales de las lenguas.

El mencionado profesor se mostró él mismo sorprendido por la metarreflexión acerca de lengua que se produce cuando hay estudiantes sordos en la clase: más allá de los desafíos que presentan para la interpretación, los refranes, por ejemplo, conducen a indagar el uso lúdico que suele acompañarlos y la complejidad simbólica y cultural que conllevan. Ahora bien, la faceta productiva

de esos desafíos se combina nuevamente con dudas e interrogantes... Frente a chistes, metáforas y juegos de palabras, donde los códigos compartidos entre oyentes desempeñan un papel importante, ¿qué ocurre con les estudiantes sordos?, ¿cómo prever o manejar estas situaciones?. Sergio F. recuerda que durante una clase habían trabajado sobre las metáforas y que tanto él como la ILSA se dieron cuenta que la intérprete no podía dar cuenta de las metáforas: utilizaron en clase “sacar el cuero”... y la traducción literal, no comunicaba el sentido de la expresión.

El colega Andrés M., por su parte, relata: *“brindé información sobre los choferes, duración del viaje y utilización del micro y los baños, momento en el que se me ocurre hacer un chiste respecto de si iban a ‘hacer de lo primero o lo segundo’: Mississippi y no Chicago. Todos los estudiantes rieron, y luego tomé conciencia de que tal vez para las intérpretes haya sido difícil transmitir mi mensaje, la parte del chiste. Cuando terminamos de dar la información, bajamos, le pedí disculpas a las intérpretes y ahí me mencionan que los chistes no tienen mucho sentido e interpretación para las personas sordas, ya que se sostienen sobre cuestiones culturales, y que a las personas sordas los chistes les llegan tarde porque hay que explicárselos, por lo que pierden el sentido”*. Queda claro que no se trata aquí de cuestiones nodales para la formación, sin embargo atraviesan la situación y los intercambios. En ese marco, entendemos, la disculpa del colega como resultado de un ‘descubrimiento’ o como gesto de amabilidad no debería asociarse al reconocimiento de un “error” o una falta de respeto...

Al respecto dice la ILSA Sabrina: *“te podés encontrar con intérpretes: ‘chiste, no lo van a entender’; no lo interpretan, ‘chistes no, para qué, no sé cómo pasarlos’. Yo en particular trato de pasar todo lo que escucho. (...) Los chistes también. Ahora... no se entiende un chiste, no lo entendió, lo que sea, ya no es asunto mío, dicho medio crudo, no es asunto mío, yo lo pasé. Ahora, si no tiene la picardía para entenderlo, o es un chiste muy españolizado y no lo entendió, pero yo lo pasé, la información llegó. Como nos puede pasar cuando estamos hablando nosotros dos, que vos hacés un chiste y no te lo entendí. Lo mismo puede llegar pasar a la persona sorda”*.

Si, en efecto, debido a los diferentes motivos que reseñamos, hay asuntos que permanecen en el terreno de lo no interpretable, aun sin que algún aprendizaje previsto pueda no tener lugar a raíz de ello, algo del contenido no estaría siendo transmitido ni podría ser recibido por les estudiantes sordos; son dimensiones de la experiencia que no se comparten.

Invisibilidades y trabajo conjunto

Ante un pasaje algo complejo en términos de conceptos y de contenidos, una profesora le pregunta a la intérprete si el alumno sordo está entendiendo. “Yo soy *in-vi-si-ble*” –le responde la ILSA-, *no me hables a mí, preguntáale a él*”. “Pero lo que pasa es que él a mí no me mira” –le responde la docente-. No resulta sencillo para todes familiarizarse con la dinámica que implica y las

reglas que supone la presencia imprescindible, y de alguna manera protagónica, de lo que debe ser incorporado como “invisible”.

La referente institucional del área explica que la dinámica particular del ISTLyR genera modos de interpretar poco convencionales. En virtud de ello, si acaso la mentada invisibilidad de las ILSA es posible en algún lado, parece que en el ISTLyR no lo es. La propia Cecilia M. contó como muchas veces termina tirada en el piso, dentro de una dinámica lúdica, para poder interpretar y para que les estudiantes sordos puedan verla sin interrumpir la clase y la actividad.

“A muchos profesores les incomoda tener a alguien en su clase mediando” -advierde Cecilia M.-, no solamente por esa cuota de desconfianza –que mencionamos antes- sino también porque perciben que esa presencia genera distracción. Y relata una situación “muy violenta para un estudiante: una docente que le prohíbe a un alumno sordo que mire a la intérprete y se esfuerza por decírselo directamente a él: ‘miráme a mí’, le insistía. Quizás algún docente se puede sentir molesto, porque sé que no lo hacen con mala intención, y en todos los casos que sucedió se habló con ellos”.

Tal vez en el intento de establecer una relación “más directa” con los estudiantes sordos, acontecen situaciones no recomendadas dentro del encuadre de inclusión que se intenta consolidar, tal como señala Cecilia M.: *“cuando se esfuerzan en hablarles lento y gesticulando esperando que puedan leerles los labios... EL problema no es que lo intenten, es la imposición. Si el estudiante sordo se quiere comunicar ‘directamente’ con el docente es otra cosa”.*

Habiendo recibido orientaciones específicas sobre estos asuntos, dicen las bedeles: *“Pocas veces vienen acompañados por las ILSA, en general vienen solos. Entendemos lo que nos dicen o nos preguntan. Bah, en general los entendemos... pero no siempre (...). Sabemos que Lucía sabe leer los labios e inclusive puede hablar un poquito y expresar algunas cosas oralmente, pero nosotras no recurrimos a eso (Vero). “Sabemos que hay varios paradigmas al respecto, y que no es esa la forma en que se trabaja acá (...). A veces tenemos que pedirles que nos repitan varias veces para poder decodificar lo que quieren preguntar o lo que necesitan, o incluso buscar ayuda, pero no es lo que más pasa” (Alicia). “Como lo que nosotros hablamos con los estudiantes está bastante estipulado: horarios, correlatividades, profesores, esas cosas, nos fuimos habituando a esos intercambios” (Vero).*

Adentro o afuera del aula, descartado cualquier intento o voluntad de imposición, queda claro que la relación entre quienes no dominan la LSA y los alumnos sordos no oralizados o que no hacen lectura labial, pocas veces puede (o por regla general: no debe) prescindir de la mediación de las ILSA, con excepción de que sean los estudiantes quienes propongan lo contrario.

Ahora bien, el modo correcto de interactuar con alumnos sordos y con ILSA sin vulnerar derechos, no surge de manera espontánea ni es evidente: *“A veces se piensan que uno es un acompañante terapéutico de la persona –dice Sabrina-. No. Nuestro rol es totalmente diferente. Yo soy ojos y oídos, boca y oídos, por*

decirlo así (...). Pero vos podés hablar tranquilamente. Si se enoja va a ser igual que si se enoja otro alumno. A veces vienen a pedirnos permiso para 'tu alumno'. ¡No! no es 'mi' alumno, es tu alumno, yo estoy acá como nexo, digamos, un puente en la comunicación, nada más".

Desde el lugar de los y las docentes parece necesario habituarse no solamente a no mirar a los alumnos (sordos) sino también a no ser mirados por ellos, y a no tomar a las ILSA como interlocutoras. Así lo expresa Graciela R. *"A mí como docente me cuesta no mirar a un estudiante. En este caso estoy pensando en Gonzalo, el estudiante sordo de Recreación, que lo tuve. Porque yo miro mucho, presto mucha atención a la mirada, a la gestualidad de los estudiantes, para ver si están entendiendo lo que digo. Entonces, como nunca podía tener esa mirada de Gonzalo, a veces optaba por ponerme en la misma línea, atrás de la intérprete, así lo veía. Pero era algo que me pasaba a mí".* Complementariamente, Lucía recuerda que *"hubo una profesora, una vez, que miraba mucho a la intérprete, me miraba mucho a mí, era una situación que... era raro, como que le molestaba la presencia de la intérprete, o algo por el estilo, no sé. Pero en general bien".*

Numerosos testimonios y situaciones observadas dan cuenta del cambio en lo podríamos denominar "el régimen habitual de las miradas" en la clase; otras reglas se instalan en la escena y deben ser respetadas, para lo cual hay que des-aprender y re-aprender algunas cosas ya que, por ejemplo, los docentes no necesariamente estamos habituados a nuestra *invisibilidad*.

Numerosos testimonios y situaciones muestran también que *algo* hay a construir entre las ILSA y los docentes a cargo de las clases y las diferentes actividades formativas: trabajar *"como si fuera una pareja pedagógica"*, escribe Guillermo C., o *"de hecho, formaron parte del equipo docente"*, apunta Andrés M. en su registro posterior a un campamento, en sintonía con lo que expresa Cecilia M., participante de esa misma experiencia. Dentro de esta perspectiva, aun cuando pueda discutirse la idea de "pareja pedagógica" o de "equipo docente" para estos casos, queda claro que ese *algo* que hay que construir se ubica en las antípodas de la *invisibilidad*.

En relación con ello, parece importante adoptar definiciones acerca de la necesidad, la conveniencia y la pertinencia de una suerte de "planificación conjunta" siempre, o siempre que sea posible, o en situaciones específicas. En cualquier caso, en contra de esa construcción necesaria operan nuevamente las condiciones reales: *"los profesores, fuera de sus horas de clase, no tienen horas para trabajar conmigo, ni con las intérpretes, ya lo sé... si apenas tienen tiempos para reunirse entre ellos"*, dice Cecilia M.

4. ESTUDIAR EN EL ISTLYR

Las particularidades del ISTLYR y de la carrera de TLYR

Más allá de las dificultades, de los debates y de las cuestiones pendientes, el dispositivo creado para el apoyo a la trayectoria de estudiantes con

discapacidad, el respeto, el trato igualitario y el interés en la temática resumen de alguna manera aquello que –según perciben las y los entrevistados– “hay acá y no hay en otros lados”. Dichas características contrastan con lo que describe la ILSA Sabrina: *“te encontrás donde no les interesa para nada”,* y acerca de los estudiantes sordos dicen y piensan *“no pueden, no pueden, no pueden, y no pueden... Ese tipo de cosas en el ISTLYR por lo menos a mí no me pasan”*.

Gonzalo se refiere indirectamente a la condición “amigable” del ISTLYR: *“hay muchos sordos que piensan que van a tener obstáculos por culpa de la experiencia que han tenido cuando eran chicos en familias oyentes. Entonces, necesitan poder comunicarse. Están acostumbrados a que no haya estas posibilidades en las escuelas, en las familias (...) Entonces yo difundí y les avisé a todos adónde hay intérpretes, dónde hay algo que está bueno. Los quiero despertar, quiero generar ese cambio en la sociedad”*.

En ese mismo sentido, uno de los documentos elaborados por las referentes institucionales Mara y Cecilia M. enuncia el propósito de *“difundir las carreras del ISTLYR en espacios frecuentes de la comunidad sorda y/o con discapacidad visual, presentando una posibilidad de estudio superior muchas veces desconocida, poniendo énfasis en la existencia del espacio de acompañamiento específico”*.

Lucía por su parte expresa que, para ella, ser estudiante de la carrera de Recreación significa una apertura en más de un sentido: *“Recreación... muestra que todas las personas somos iguales. Hay un sentimiento de apertura, eso me genera confianza, que puedo avanzar. Todos los profesores me aportan. Yo me doy cuenta que me dan ganas de seguir viniendo, de seguir aprendiendo, me siento segura, me gusta. Realmente me siento implicada”*. Esa apertura se proyecta de alguna manera hacia la comunidad sorda, caracterizada por las entrevistadas como “pequeña”, dentro de la cual casi todas se conocen y se van cruzando en diferentes espacios. En ese marco, tanto les estudiantes como las ILSA de manera “informal” hacen *correr la voz* de que el ISTLYR “es lindo”, tanto para estudiar como para trabajar.

Tal vez algo de eso percibieron y constataron los jóvenes sordos que participaron de la jornada para ingresantes en marzo de 2019 durante la cual, entre otros tantos asuntos que se explicaron, las referentes de esta temática presentaron el Área para todos, hablando en la ronda general. Contaron cómo se trabaja con los estudiantes sordos, la función de Cecilia M. y de las ILSA, también el trabajo de la colega Mara con los ciegos, enfatizando el propósito de “accesibilizar las propuestas y los espacios”. Es decir, el dispositivo y la política de inclusión de la institución son presentadas como constitutivas de la misma, y no meramente como “estrategia” específica para los destinatarios directos. De manera que los ingresantes oyentes van incorporando esa modalidad de trabajo y de intercambio desde las primeras actividades ofrecidas en el Instituto.

Romina cuenta que el ISTLYR es “único” en su recorrido como ILSA en el ámbito de la Educación Superior, que ella tomó el cargo sólo por la disponibilidad horaria y que luego se sorprendió gratamente por la receptividad

de otras compañeras, así como de estudiantes y de docentes. Reconoce los esfuerzos de todos por incorporar la dinámica de hablar pausados, de detenerse entre sí cuando se superponen y hacen barullo, cosa que no le sucedió en ningún otro Instituto Superior. Y menciona también como una excepción el hecho de que el cuerpo docente y directivo se capacite sobre esta temática. Con experiencias como la que está desarrollándose en el ISTLyR –dice- *“la comunidad sorda se va empoderando un montón”*.

La modalidad de las interacciones en la institución y el formato que suelen tener las clases de la carrera de Recreación resultan factores facilitadores de la experiencia formativa de los estudiantes sordos. Una de las estudiantes oyentes entrevistadas relata: *“cuando Lucía entró y vio que estábamos sentados en ronda, se sorprendió, porque las personas sordas se sientan así; y dijo: ‘pero, ¿qué?, ¿se sentaron así por mí?’, preguntó. Ella tenía esa duda. ‘Se sientan así por mí, porque soy sorda...’ No, en realidad era porque en el instituto esa es la ubicación y la forma de sentarse. (...) Y al ser la carrera muy corporal y muy práctica ayuda muchísimo a los estudiantes sordos”*.

En el marco del Programa Par-Tutor/a que se implementa en el ISTLyR, una estudiante de ciclo avanzado, de manera voluntaria, actúa de nexo entre la cultura de la institución y los estudiantes de los primeros ciclos, a fin de orientar y acompañar en lo relativo al conocimiento de las instalaciones, las funciones que desempeñan los diferentes actores institucionales, temas administrativos e instancias curriculares y modalidades de cursada.

Lucía F., que de hecho estaba actuando como Par-Tutora de otros estudiantes sordos, se postuló para desempeñar ese rol. Al respecto cuenta Graciela R., coordinadora del Programa: *“(...) Yo le dije que si bien me parecía importante que ella tutorara a estudiantes sordos o estudiantes sordos, ella tenía la posibilidad de tutorear también a otras estudiantes o a otros estudiantes oyentes, porque si ella estaba en la institución, había una intérprete, si no, lo podía hacer por mail. Para que no quedara circunscripta nada más que a la comunidad sorda. Y ella estuvo de acuerdo”*. Se amplifican de este modo los alcances de la inclusión; Lucía es –o se aspira a que sea- “una más” en la función.

En las clases y en otros momentos, los gestos realizados por numerosos alumnos oyentes para comunicarse con los estudiantes sordos constituyen un sucedáneo de la LSA que no se domina. Son muchas las situaciones en que los estudiantes oyentes consultan a los ILSA, aprenden y ejercitan rudimentos de la LSA, la utilizan en las actividades y la incorporan inclusive con cierta independencia del propósito de transmitir algo a los compañeros sordos. En grupos en los que la participación de personas sordas tiene ya cierta “antigüedad”, se observa cierto acercamiento algo más genérico y no necesariamente “utilitario”. El aplauso en LS –muy utilizado en el ISTLyR- es la muestra más sencilla y recurrente pero no es la única expresión de ese clima y de esa modalidad. Al igual que la demostración de interés respecto a esta investigación por parte de varios y varias docentes y alumnos predispuestos a colaborar y casi “reclamando” participar de alguna manera para aportar sus experiencias y sus inquietudes.

En línea con ello, notamos que no se trata sólo de aprender recursos e implementar estrategias inclusivas, el compromiso de los actores y la política institucional en esta materia se orientan también a dar lugar a les alumnos sordos y a propiciar que ellos se den a conocer. En esa dirección se destacan ciertas actividades centradas en la transmisión de información y el intercambio en torno al *mundo sordo* o *la cultura sorda*, propiciando el protagonismo y el reconocimiento de les estudiantes sordos.

En esas ocasiones -como hemos mencionado más arriba- prima el clima de respeto, el interés y también el humor. Así, Lucía junto a Cecilia M. dio una clase especial acerca de esta temática (leyendo un Power Point y haciendo muchos comentarios), y la intérprete le hace un guiño señalándole que “va muy rápido”, ella asiente y explica: *“Nosotros hablamos mucho”* (...). *“Dicen los que saben que nosotros los sordos nos despedimos por lo menos 7 veces. Eso es propio de la comunidad sorda”*, y Cecilia M. asiente moviendo la cabeza. La alumna contó, además, que las personas sordas se van despidiendo en todas las esquinas; *“nosotros tenemos mucha información de todos lados, de la gente, de la calle, de la tele”* –dijo- y explicó que cuando se encuentran aprovechan para pasarse toda la información. Todo ocurre entre risas y una atención sostenida de les participantes. Algo similar ocurrió durante la actividad realizada en el ISTLyR en el marco de la “Noche de los Museos” en que alumnos sordos y con discapacidad visual, junto a acompañantes e ILSA, coordinaron un espacio de intercambio en el que participaron amigos y amigas, estudiantes, familiares y público en general. En esos contextos les alumnos sordos se muestran frente a otros en tanto integrantes de una *“comunidad lingüística que, pese a ser minoritaria, es portadora de una lengua y de modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos particulares y singulares”* (COPIDIS: 14).

Los rasgos “facilitadores” que presentan el Instituto y la carrera que están cursando contribuyen a explicar por qué, para varios estudiantes sordos, la experiencia en el ISTLyR se diferencia de otras que han tenido en Educación Superior. Son claros al respecto los relatos acerca de los intentos fallidos en otras instituciones y carreras, sea por falta de apoyos y/o por “facilismos” o escasa “calidad” de las propuestas (volveremos sobre este asunto en el próximo apartado). En palabras de Gonzalo, en otros institutos *“las personas me ponían muchos obstáculos”*. Estudiar en el ISTLyR, como venimos viendo, no deja de representar un desafío, pero lo perciben como un desafío posible, agradable y gratificante.

Las trayectorias educativas de les estudiantes sordos

Cecilia M. cuenta que *“los sordos estudian muuuchas carreras; entran, cambian, dejan... Lo que pasa es que buscan un lugar, un espacio de sociabilidad, sentirse bien, ser aceptados. Las personas sordas se sienten más cómodas entre o con personas sordas. Por eso van a donde hay sordos. Ahora el ISTLyR es uno de esos lugares”*.

La búsqueda de sociabilidad y de espacios amigables es una de las claves, entonces, para el ingreso a la carrera de Recreación. Les jóvenes sordos que se acercan al ISTLyR se *animan* a empezar la carrera impulsados, además, tal vez, por el hecho de que se trata de una formación y de un campo profesional en que ocupan un lugar preponderante lo lúdico y lo expresivo, actividades para las cuales la discapacidad que poseen no representa necesariamente una dificultad mayor.

“También puede deberse a que no saben lo que les gusta y prueban y empiezan...” –añade Cecilia M.-. Algo similar a lo que ocurre muchas veces con estudiantes oyentes pero en el caso de los jóvenes sordos la escasez de espacios amigables limita las opciones disponibles. Por ello Cecilia M. subraya que *“eso de entrar, cambiar, dejar les ocurre cómo a cualquier otra persona que está buscando su camino. Por supuesto (en el caso de los sordos) se suma que si el ambiente no es amigable, es más fácil que abandonen”*.

Lo amigable, claro está, no garantiza la continuidad (ni de los estudiantes sordos ni de los oyentes), en ese marco, cabe colocar aquí lo que reportó en una ocasión el docente Guillermo C.: *“(...) Fernando (estudiante sordo) no vino a las evaluaciones. Allí fue donde su amiga compartió que ‘para él ya estaba, la pasó bien, pero que no continuaría’. Le mandamos un mensaje para cerrar la cursada, porque si hubiese venido se le aprobaba la materia. Pero para él ‘ya estaba’. Era a la única materia a la que venía. Las otras ya las había dejado hacia tiempo. Creo que siguió hasta que terminaron las dinámicas y juegos”*.

Por su parte Norma, la estudiante sorda recién ingresada, reconoce y disfruta de los buenos climas propios del ISTLyR, y subraya al mismo tiempo la dificultad que le significa la carrera: *“estudie un año administración de empresa en ALPI, es un terciario, es muy diferente este Instituto al otro. En ALPI era más fácil todo, acá es más complicado en Recreación, las materias son intensas, me dan mucho material, algunas lecturas son difíciles, mucha lectura mucho español, no es fácil para mí, me presenta dificultades, hay mucho vocabulario que no conozco, me tengo que ir asociando con los significados, pero me gusta, me gusta mucho aprender, me encanta”*. La percepción de que “era más fácil todo” se relaciona con la baja intensidad y la menor exigencia de aquella institución derivadas, a su vez, de la manera en que se concibe la “adaptación” de las propuestas al público mayoritariamente sordo. Según la propia Norma: *“lo que enseñaban era muy breve, muy básico. Como un español preparado para sordos, con sinónimos. No sé..., yo quería estudiar, me daba cuenta de que quería estudiar un español real, para en el futuro poder tener dominio de la lectura, del español. No me sentía cómoda ahí, aguanté un tiempo pero la verdad que no, no me gustó y dejé”*.

Es imposible o prematuro aún extraer conclusiones acerca de las trayectorias de los estudiantes sordos en el ISTLyR. No obstante, hay indicios ya acerca de que les lleva mucho más tiempo que a los otros alumnos poder seguir y acreditar cada materia. Según observa Cecilia M., y también por lo que van constatando algunos docentes: *“cuesta que avancen y se reciban”*.

Considerando esa tendencia general, repasamos brevemente la situación en el ISTLyR: en septiembre de 2019 hay en total ocho estudiantes sordos cursando la carrera de TLyR: dos desde el año 2014, uno desde 2016 y cinco que ingresaron a comienzos de 2019. En 2017, antes de la creación del dispositivo actual de apoyo y acompañamiento, ingresaron 5 jóvenes sordos y todos abandonaron la carrera.

Los cambios de carrera y las trayectorias discontinuas caracterizan los itinerarios formativos de muchos y muchas jóvenes, no sólo de estudiantes sordos o sordas, pero sabemos que en su caso las fluctuaciones se vinculan estrechamente con la accesibilidad lingüística y con el acompañamiento que se les brinda.

Las perspectivas de los estudiantes sordos como graduados en TLyR

Comprometida con la perspectiva de ampliar y profundizar oportunidades de formación y de ocupación para los jóvenes sordos, Cecilia M. advierte que *“Tiempo Libre y Recreación es una buena carrera para ellos, porque hay muchas cosas de y para sordos en ese campo: colonias, campamentos, etc. organizados por la Federación Mundial de Sordos”*. Y acto seguido hipotetiza o imagina que *“es bien probable que Lucía se reciba y que elija trabajar con sordos”*.

Los propósitos vinculados a la grupalidad y la sociabilidad que operan en la elección de la carrera de TLyR por parte de jóvenes sordos no obstan –sino que parecen reforzar– la expectativa a futuro de desempeñarse como recreadores y recreadoras, con la legitimidad que otorga una certificación de estudios de Nivel Superior.

La propia alumna Lucía se imagina generando campamentos con chicos y con jóvenes, donde lo lúdico prime por sobre la competencia; esto último era básicamente la forma de participar en los campamentos que conocía hasta antes de cursar en el ISTLyR. Asimismo, señala: *“me di cuenta que para los sordos de tercera edad no hay actividades de recreación. Para los chiquitos sí, gracias a las escuelas por ejemplo (...). Pero de tercera edad, por ejemplo, hace poco tiempo (en una de las materias que cursa) hubo una charla de Pablo Urzul sobre... clown, la participación de los clowns en los hospitales, y me gustó mucho, estuvo bueno eso”*. Durante la clase de cierre y evaluación de la materia “Sujetos de la recreación II”, a cargo de la docente Liliana Z., Lucía es una de las primeras que pide hablar y dice: *“empecé a cursar el primer cuatrimestre y dejé la materia. Me quedé con ganas. Me interesó mucho este tema; adultos, mayores... todo lo de la sexualidad, los temores, lo referido a la muerte, todo. Me gustaría aprender más sobre esto y crear propuestas para trabajar con adultos sordos. Lo voy a proponer en el club donde yo estoy. Siempre veo ahí a los más grandes y a los viejos, en general sin hacer nada...”*. El tránsito por la carrera, como vemos, genera cambios en los modos de concebir y llevar a cabo las actividades recreativas, amplía el espectro de las franjas etarias con las que imagina que podría trabajar y apunta a enriquecer la cotidianeidad de la comunidad a la que pertenece.

Pero su horizonte no se restringe a la posible inserción en ámbitos o en instituciones donde concurren personas sordas *“el tema de participar en lugares y en espacios de oyentes”* también aparece entre sus expectativas y sus deseos para el ejercicio profesional, *“para generar que los sordos y los oyentes estén juntos. Para generar situaciones de recreación, este intercambio a través del juego entre personas oyentes, donde haya conocimiento mutuo, donde haya integración. Ese es mi objetivo: la integración de todos y generar influencia en el crecimiento de los chicos. Enseñando de un lado al otro, pero sí, no es solamente siempre con sordos la actividad”*.

De modo similar, Gonzalo relaciona su futura inserción como Técnico en TLyR, con ciertas características o dificultades históricas que atraviesan la educación de la comunidad sorda: *“Me gustaría trabajar en recreación, sí. Me gustaría en escuela de sordos. Porque en las escuelas de sordos no hay profesores sordos. Entonces yo realmente querría estar en ese lugar. Hay muchos oyentes trabajando en esos espacios. Pero la comunicación se hace difícil, en esa situación (...)”*. También Gonzalo se piensa como profesional, poniendo a disposición de la comunidad sorda lo que aprendió entre oyentes, aunque no exclusivamente: *“En el futuro me gustaría trabajar quizás en los dos espacios con sordos y con oyentes, pero más vinculado a la identidad sorda”*.

Es auspicioso e interesante que les estudiantes sordos alberguen expectativas como las que hemos citado y (o *pero*) la graduación trae aparejados asuntos que requieren atención y cuyo abordaje parece imprescindible, al menos para las personas oyentes que “siguen de cerca” estos procesos. ¿A qué se compromete la institución formadora cuando certifica un egreso; en este caso: cuando entrega un título de Técnico o Técnica en TLyR?. No son pocos los intercambios en los cuales surgen o reaparecen inquietudes relacionadas con los perfiles de egreso, con la habilitación profesional, con la autonomía y la dependencia de los graduados para el desempeño profesional y con las competencias para ejercer como Técnicos en Recreación en diferentes ámbitos y contextos.

Desde la perspectiva de Cecilia M., esos asuntos y esas preguntas carecerían de sentido o en todo caso deberían reformularse en virtud de otra pregunta que en buena medida los refuta: *“¿Por qué variaría de cualquier otro egreso? ¿Qué garantiza que un egresado podrá desenvolverse, ser ético, profesional, etc.? La persona sorda está acostumbrada a hacerse entender, trabajan, estudian, se casan, tienen hijos. Su comunicación puede, a veces, ser más acotada, pero esto no condiciona su perfil profesional. Lo que lo condiciona es su personalidad más allá de la sordera”*.

5. ‘PUNTEO’ DE CONCLUSIONES, PARA CERRAR ABRIENDO

- ✓ Los testimonios recogidos en todas las entrevistas, así como las situaciones que hemos podido observar durante el desarrollo de este estudio, ponen de manifiesto lo que ha sido construido en el ISTlyR hasta el momento en términos de apoyo y acompañamiento a la trayectoria educativa de

estudiantes sordos, y también las dificultades y las limitaciones que persisten.

- ✓ Los resultados positivos relacionados con el dispositivo implementado, la creación de cargos y la incorporación de roles y perfiles especializados, han permitido transitar desde un abordaje de la problemática intuitivo, artesanal e individual hacia intervenciones más colectivas con sustento teórico, técnico y profesional.
- ✓ En el marco de los ensayos y las exploraciones en curso, dichas intervenciones no dejan de presentarse como provisorias y perfectibles en la medida en que no se cuenta con tradiciones consolidadas en trabajos de esta naturaleza, y también debido a que la cotidianeidad de la enseñanza y el aprendizaje no cesa de presentar complejidades y desafíos.
- ✓ Además de lo relativo a las estrategias orientadas a las adecuaciones didácticas por parte de los docentes y a la apropiación de los aprendizajes por parte de los estudiantes sordos, una (otra) dimensión del apoyo que se muestra necesaria es el seguimiento atento de sus trayectorias educativas: características de la cursada, ritmos, logros, puntos críticos y aspectos en los cuales se concentran las dificultades.
- ✓ Dada la construcción específica y progresiva que implica cada espacio curricular, cada materia en particular y el entorno de experiencias y temáticas propias del ISTLyR en general, la experiencia en curso en el Instituto da cuentas de que ciertas complicaciones se relacionan con la (dis)continuidad de las ILSA, toda vez que –en virtud del sistema de designación vigente- cambian con frecuencia, no son las mismas de un cuatrimestre a otro o de un ciclo lectivo al siguiente.
- ✓ El abordaje de la temática por parte de las y los actores institucionales involucrados y la capacitación en torno a fundamentos y modalidades de trabajo, son percibidos como indispensables en razón de la novedad, de la envergadura de la novedad y de la interpelación que ésta representa en múltiples sentidos.
- ✓ El intercambio que de modo incipiente viene llevándose a cabo en el ISTLyR en relación con la formación de estudiantes sordos ha requerido y sigue requiriendo orientaciones y criterios que lo tornen significativo y útil, que permitan validar, consolidar y transmitir los logros alcanzados y establezcan un piso de certezas sobre las cuales continuar explorando estrategias pertinentes y adecuadas.
- ✓ Parece tan necesario profundizar y enriquecer “internamente” el proceso que exhibe las características relevadas, como discernir a qué podemos aspirar en el marco de las condiciones realmente existentes. Y junto a ello parece imprescindible solicitar a las instancias responsables del Ministerio de Educación de la CABA el mejoramiento de las mismas ya que, en el panorama actual, se constata la colisión y la incongruencia entre los

derechos de las personas sordas a la Educación Superior y las condiciones con que cuentan para una inclusión plena.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Agrelo, Juan José; Carracedo, Lorena; D'Elías, Gabriela, "La educación de niños/as sordos/as en las Escuelas de Educación Especial de Gestión Pública", dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Carasa, Néstor (2018), "Estado de situación de la Educación Especial", en Para Juanito. Revista de Educación Popular y pedagogías críticas N° 16 *Educación, discapacidad e inclusión: construir lo común*, Buenos Aires, Fundación La Salle Argentina

Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS) – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (¿?), *Una mirada transversal de la sordera*, Buenos Aires.

Signalia (¿?), Guía de buenas prácticas en las universidades para la juventud sorda, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales - Fundación ONCE -España.

Massone, María Inés y Martínez, R.A. (2012), Curso de Lengua de Señas Argentina.

Nicolazzo, Marcela (2018), "Pensar sin discapacidad", en Para Juanito. Revista de Educación Popular y pedagogías críticas N° 16 *Educación, discapacidad e inclusión: construir lo común*, Buenos Aires, Fundación La Salle Argentina.