

LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA DENTRO DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL BILINGÜE DE LA COMUNIDAD SORDA: LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS

WRITING IN ARGENTINE SIGN LANGUAGE WITHIN THE MULTICULTURAL BILINGUAL EDUCATION OF THE DEAF COMMUNITY: PEDAGOGICAL GUIDELINES

María Sol Muñoz¹

Resumen: Las escuelas públicas de nivel inicial y primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina, en las que se enseña a la infancia Sorda, han transformado su currículum y sus prácticas pedagógicas en acción conjunta con la Comunidad Sorda, en pos de una educación efectiva y de calidad para su población. Actualmente, dichas escuelas, si bien están incluidas dentro de la modalidad de Educación Especial, tienen un fuerte entrecruzamiento con la Educación Intercultural Bilingüe, modalidad destinada hasta el momento en el territorio argentino únicamente a comunidades originarias. Tanto el bilingüismo como la interculturalidad impactan en la planificación didáctica y en las prácticas pedagógicas escolares de las escuelas para Sordxs, dándole una impronta singular al Diseño Curricular jurisdiccional. Sin embargo, esta transformación paradigmática hacia la Educación Bilingüe no se encuentra acompañada de políticas educativas que, por un lado, plasmen en un documento anexo a los Diseños Curriculares las prácticas bilingües interculturales para personas Sordas y que por otro y en simultáneo, posibiliten la producción de materiales y recursos didácticos necesarios para su desarrollo. El presente artículo tiene como objetivo desarrollar algunos lineamientos didácticos relacionados con las Prácticas del Lenguaje (PDL), una de las materias curriculares de enseñanza obligatoria para la educación primaria, dentro del marco de la Educación multicultural Bilingüe Lengua de Señas Argentina (LSA)/español. La propuesta pedagógica resultante pretende entamar el enfoque didáctico de enseñanza para las PDL con la pedagogía bilingüe, construyendo nuevos eslabones entre las prácticas lingüísticas realizadas en LSA y las realizadas en español, tanto para los quehaceres de lectura como para los de escritura en ambas lenguas.

Palabras clave: Educación multicultural Bilingüe. Lengua de Señas Argentina (LSA). Comunidad Sorda. Prácticas de lectura y escritura en Lengua de Señas. Prácticas de lectura y escritura en español.

¹ Licenciada en Psicología, Profesora para la Enseñanza Primaria, Profesora para la Educación Especial con orientación en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje, Especialista Docente de Nivel Superior en Lectura y Escritura en el Segundo Ciclo y Formación de Interprete LSA/español. Trabaja en la Escuela para niños y niñas Sordos Nro. 29 Dr. Osvaldo Magnasco, en el Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial y en Escuela de Maestros, Formación Profesional de GCABA. E-mail: marias.munoz@bue.edu.ar. <https://orcid.org/0000-0002-6599-9391>

Abstract: The public schools of CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Argentina, in which Deaf children are taught, have changed their curriculum and their pedagogical practices working together with the Deaf Community in pursuit of an effective and top quality education. Although the preschool and primary school levels for teaching Deaf children are considered part of the Special Education Services, they have a strong cross-link with the Intercultural Bilingual Education, a modality only thought for indigenous communities. Both bilingualism and interculturality have an impact on didactic planning and school pedagogical practices for Deaf, and therefore in the Didactic Program in general. However, this paradigmatic transformation towards bilingual education has not been supported by educational public policies that, on the one hand, expresses intercultural bilingual practices for Deaf people in a new program and, on the other hand, encourages the production of materials and didactic resources for its development. This article aims to develop didactic guidelines related to Language Arts, one of the curricular subjects for primary education, according to the Multicultural and Bilingual Education for Deaf, building new links between the linguistic practices carried out in LSA and those carried out in Spanish, for reading and for writing tasks in both languages.

Keywords: Bilingual Multicultural Education. Argentinian Sign Language (LSA). Deaf Community. Reading and Writing Practices in Sign Language. Reading and Writing Practices in Spanish.

Introducción

En las últimas décadas, las prácticas pedagógicas bilingües se han ido consolidando fuertemente dentro de las escuelas públicas de Sordxs de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. Este cambio paradigmático y radical ha tenido múltiples causas convergentes, todas ellas en pos de la reivindicación de una comunidad con una lengua, una identidad y una cultura propias desde donde cada unx de sus integrantes va entretejiendo su subjetividad, su ser social y su aprendizaje. Sin embargo, este cambio, que considero revolucionario, no llegó a la escuela como un hecho consumado, desde políticas educativas públicas ya instauradas, ofreciendo un nuevo programa educativo bilingüe al cual ajustar sus prácticas, sino que, por el contrario, interpeló a la enseñanza impartida hasta ese entonces y se aunó con una escuela dispuesta a gestarse nuevamente. Es así como la institución escolar ha cambiado también de manera radical, siendo parte activa en este viraje desde la innovación didáctica-pedagógica y su implementación, lo cual le implicó abandonar un paradigma médico, oralista, monolingüe y opresor de la enseñanza para comenzar de nuevo.

Pasadas ya más de dos décadas de iniciada esta transformación, en CABA contamos con escuelas públicas que han logrado plasmar en sus prácticas educativas una fuerte impronta bilingüe multicultural de la mano de docentes tanto Sordxs como oyentes

trabajando en conjunto. Estas prácticas se gestaron dentro de las instituciones y aún continúan construyéndose. La labor educativa realizada ha sido inmensa y muestra un fuerte compromiso ideológico y comunitario en pos de esta revolución en su arista educativa, generada, edificada y sostenida desde el interior de cada escuela, sin contar aún con políticas educativas públicas que la respalden.

El propósito del siguiente artículo es explicitar algunas cuestiones didácticas relacionadas a una de las materias de enseñanza obligatoria para la educación primaria presente en el Diseño Curricular (DC) jurisdiccional de CABA: las Prácticas del Lenguaje (PDL)². Comenzaré desde el enfoque didáctico de enseñanza para las PDL para ir pensando en simultáneo su especificidad dentro del marco de la Educación Multicultural Bilingüe Lengua de Señas Argentina (LSA)/español para la Comunidad Sorda. Finalmente presentaré un proyecto pedagógico de aula desarrollado en un séptimo grado perteneciente a una de las escuelas bilingües multiculturales de CABA, la Escuela Bilingüe para niños, niñas, jóvenes y adultos Sordos y Formación Integral N° 29 Distrito Escolar 18 “Dr Osvaldo Magnasco”.

Las prácticas sociales del lenguaje bilingües como objeto de enseñanza

Según los lineamientos pedagógico-didácticos desarrollados en el enfoque para la enseñanza de las PDL del Diseño Curricular (DC) jurisdiccional de CABA, el objeto de enseñanza, tal como el nombre de la materia lo explicita, son las prácticas sociales de la lectura, de la escritura y del hablante³. Su aprendizaje es en acción y para esto es condición hacer uso de las mismas. Para planificar su enseñanza, es necesario conocer en qué consisten estas prácticas sociales más allá del ámbito escolar, es decir que la mirada no queda circunscripta a un quehacer netamente escolar y áulico, sino que, por el contrario, es fundamental conocer cómo se desarrollan en la comunidad ampliada. Citando a Emilia Ferreiro (1999), “*La lectura y la escritura son importantes en la escuela porque son importantes fuera de ella y no al revés*”. Dichas prácticas suponen interacciones entre lectores y escritores en función de los textos. La interpersonalidad es el denominador común que las atraviesa a lo largo de la historia (Delia Lerner, 2001). Por lo tanto, la enseñanza de la lengua no debe estar desligada de su contexto histórico, cultural y social.

² Cabe aclarar que este Diseño Curricular es de enseñanza monolingüe tanto para las prácticas de lectura, escritura, oralidad y de reflexiones sobre el lenguaje, por lo que la responsabilidad de pensar y construir una didáctica pedagógica acorde a la Educación Bilingüe Multicultural para niños y niñas Sordxs es puesta del lado de las escuelas.

³ En este artículo sólo desarrollaré las prácticas correspondientes a la lectura y escritura.

Dentro de las distintas situaciones didácticas áulicas es necesario que aparezcan las prácticas sociales en las que se lee y escribe. Es entonces condición para lxs docentes conocer sus contextos reales de producción e interpretación, sus funciones, sus valores, sus formas, sus soportes y sus tipologías en el uso actual.

Dentro de la Educación Bilingüe para alumnxs Sordxs, cuando nos adentramos en la didáctica de las Prácticas del Lenguaje, es imprescindible saber cuáles son las prácticas sociales de lectura y escritura dentro de la Comunidad Sorda tanto en LSA como en español. De esta manera, será posible reproducirlas dentro de la escuela, contextualizando en ellas los contenidos en acción de lectura y de escritura de ambas lenguas.

Sin embargo, en este punto, el DC vigente no da respuesta a la especificidad bilingüe de dichas prácticas sociales, las cuales describiré brevemente desde mi experiencia y trabajo conjunto con la comunidad educativa y Sorda, para volver luego sobre cuestiones didácticas.

Las prácticas sociales de lectura y escritura en LSA de la Comunidad Sorda

La Comunidad Sorda conforma una comunidad de lectores y escritores en dos lenguas, cada una con distintos roles y funciones. Por un lado, en determinadas situaciones sociales y académicas, las prácticas de lectura y escritura se realizan en español, la lengua segunda de esta comunidad. Por otro lado, en los últimos años, se han consolidado gracias a las nuevas tecnologías digitales y a una imperiosa necesidad y deseo comunitarios, prácticas de lectura y escritura en LSA, la lengua propia y natural de la Comunidad Sorda Argentina. La utilización de las videgrabaciones se ha instaurado como herramienta tecnológica soporte de la producción de diversidad de tipos textuales. Si bien dicho soporte es considerado de registro y no de escritura⁴, los textos en LSA producidos bajo determinadas condiciones y con determinada organización, comparten con los textos realizados a través del sistema de escritura del español las mismas propiedades y funciones: son objetivables y permanecen en el tiempo, por lo tanto, son diferidos y archivables, colaboran en el desarrollo de funciones metalingüísticas y metacognitivas y son interpretables (Peluso 2020). Hoy en día la producción textual de la Comunidad es muy variada, podemos acceder a un acervo textual diverso: literatura,

⁴ Considero que esta afirmación es factible de ser cuestionada, ya que desde una postura divergente podemos pensar que el ser un sistema representacional de segundo orden no es condición suficiente para considerar a los textos en LSA con soporte digital como textos “no escritos”. En un mundo diverso, heterogéneo, plurilingüe y altamente cambiante la conceptualización de la escritura se transforma en función de los nuevos usos y posibilidades.

poesía, textos de las ciencias sociales, textos académicos, convocatorias, reglamentos, recetas de cocina, etc. Con la proliferación de textos en LSA y la concomitante ampliación del archivo textual disponible, las prácticas de lectura comunitaria se han ido enriqueciendo y a su vez han ido modificando de manera recursiva las nuevas producciones escritas, cada vez más especializadas y complejas.

En síntesis, en esta última década, se han gestado dentro de la Comunidad Sorda nuevas prácticas de lectura y escritura en LSA, las cuales también considero revolucionarias, ya que la dependencia del español como lengua única para tener experiencias de interpretación textual, de intercambio entre lectores, de planificación y textualización, de publicación y archivo, se ha roto. La Comunidad Sorda está accionando sobre estas prácticas desde su propia lengua, modificando las estructuras de poder lingüístico pre-establecidas desde la lengua hegemónica.

La formación de lectores y escritores en LSA y en español como propósito didáctico fundamental

Teniendo en cuenta las nuevas prácticas sociales descritas, es indispensable repensar no sólo la didáctica para la enseñanza de las PDL bilingües sino también sus contenidos. Hasta el momento, la LSA ha ocupado distintos espacios y funciones dentro de la enseñanza. Ha sido la lengua para la comunicación e intercambios, para la vehiculización y construcción de conocimientos, objeto de reflexiones metalingüísticas y lengua-puente para la enseñanza del español. A su vez, el español ha sido, por un lado, un idioma a enseñar, pero también la lengua hegemónica para las prácticas de la lectura y la escritura. Sin embargo, los nuevos usos de textualidad diferida en LSA (Peluso, 2014) dentro de la comunidad ha generado, indefectiblemente, que las prácticas sociales de lectura y escritura en esta lengua se vuelvan contenido y quehacer pedagógico. Surge así un nuevo propósito fundamental para toda la escolaridad primaria en relación a las PDL: generar las acciones necesarias para que todxs lxs alumnxs participen en prácticas de producción y comprensión de diferentes textos en LSA de circulación social, con propósitos determinados, con destinatarios reales, tal como se leen y se producen textos fuera del ámbito escolar, dentro de la Comunidad Sorda. Esta propuesta pedagógica innovadora, acorde con las prácticas sociolingüísticas actuales, ha provocado a su vez modificaciones en la enseñanza del español, posibilitando la transferencia de nuevos conocimientos logrados desde la LSA, tendiendo así nuevos puentes entre ambas lenguas.

En conclusión, es responsabilidad de la escuela generar diversidad de situaciones didácticas para que lxs alumnxs, desde los inicios de su escolaridad, puedan ir formando parte de comunidades de lectores y escritores en LSA y en español, siendo el objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura en ambas lenguas, cada una con funciones y fines propios.

Modalidades organizativas y las tres premisas fundamentales para la planificación del trabajo áulico de las PDL

En relación a la Comunidad Sorda, mencionamos la importancia de conocer sus prácticas lingüísticas bilingües y sus ámbitos de producción textual como condición para la planificación de situaciones didácticas áulicas. Desde el enfoque pedagógico para las PDL, para reproducir dentro del quehacer escolar estas prácticas lingüísticas comunitarias, la enseñanza se planifica a través de dos modalidades organizativas de trabajo que le dan un sentido real a cada propuesta poniendo los contenidos en acción. Éstas son los proyectos y las secuencias didácticas áulicas (Diseño Curricular 2004), tanto para los quehaceres de lectura como para los de escritura en cualquiera de las dos lenguas. Ambas modalidades organizativas recrean en el aula las funciones características de estas prácticas sociales, es decir, se forman lectores y escritores en actos de lectura y escritura de una gran variedad de textos de circulación social en diversidad de situaciones que le otorgan significatividad. En relación a los proyectos, las distintas propuestas de lectura y escritura estarán entrelazadas en pos de generar un producto final, como ser una obra de teatro, un corto cinematográfico o una nueva versión de un cuento clásico. Respecto a las secuencias, las propuestas de lectura y/o escritura se correlacionan entre sí a través de un eje temático. Se diferencian de los proyectos ya que no se propone la producción de un material final de tanta envergadura, por lo que los tiempos requeridos para llevarlas a cabo son menores. Ejemplos de esta modalidad organizativa son los itinerarios de lectura constituidos a partir de distintos ejes, como seguir a un autor o a un personaje prototípico de cuentos.

Tanto los proyectos como las secuencias son planificadas por etapas, cada una conformada por distintas acciones ordenadas de manera secuencial y gradual. Para establecer dicha sucesión, es indispensable tener en cuenta tres premisas fundamentales relacionadas con los contenidos a ser enseñados y aprendidos. La primera refiere a que se aprende a leer leyendo, es decir, es necesario que el quehacer lector atraviese la

experiencia de lxs educandxs como condición para ser aprehendido. La segunda, en consonancia con la primera, postula que se aprende a escribir escribiendo. Es en el acto de producción textual que lxs alumnxs van construyendo conocimientos metalingüísticos y metacognitivos sobre el mismo acto de escribir. La tercera premisa fundamental indica que para poder escribir es condición primero haber leído y mucho: diversidad de tipos textuales, en diversidad de contextos, con diversidad de propósitos lectores (Diseño Curricular, 2004). Por lo tanto, en ambas modalidades organizativas las propuestas de lectura anteceden a las de escritura. Luego de leer distintos textos de circulación social, lxs alumnxs estarán preparadxs para poder planificar y escribir textos con una estructura y una función ya conocidas a través del acto lector, con propósitos definidos y con determinadas condiciones de producción y publicación. Los textos como productos publicables serán parte entonces de la comunidad lectora no sólo escolar, sino que también podrán integrarse a un acervo comunitario que trascienda la institución. La Comunidad Sorda (CS) utiliza distintas plataformas para publicar y difundir sus escritos de forma organizada, como facebook, instagram o youtube. A su vez, dentro de la CS se realizan cada año distintos eventos culturales, sociales y políticos en los cuales la escuela tiene la posibilidad y la necesidad de participar, ya sea desde el rol de lectores activos de diversidad de publicaciones, como desde el rol de productores de textos con el objetivo de ser parte de dichos eventos.

Resumiendo, la participación continua en actividades de lengua en uso planificadas por proyectos y secuencias es condición para constituirse como lectores y escritores de una comunidad que ejerce estas prácticas.

Reformulación de las premisas fundamentales de las PDL en función de una Pedagogía Bilingüe

Dentro del marco pedagógico bilingüe LSA/español, las tres premisas fundamentales para la enseñanza ya mencionadas son contempladas al momento de planificar el trabajo a través de la modalidad organizativa elegida. Sin embargo, es indispensable reflexionar sobre la especificidad de la didáctica a implementar en relación a dos lenguas que poseen diferentes tiempos y funciones en el desarrollo lingüístico y cognitivo de lxs alumnxs Sordxs. La LSA, por ser la lengua primera y de adquisición natural, cumple un rol fundamental en la planificación de la enseñanza, ya que es la lengua por la cual lxs alumnxs pueden vivenciar el aprendizaje sin sentimientos de ajenidad. Es

a través de esta lengua uno que las prácticas del lenguaje se ponen en uso: el hablar, el leer, el escribir, el estudiar y el reflexionar se convierten en contenidos en acción. A su vez, todo lo aprehendido y experimentado en y por la LSA, se constituye en el basamento para el aprendizaje del español y sus prácticas.

De lo dicho anteriormente, se desprende una cuarta premisa fundamental para la pedagogía bilingüe: para aprender a leer y a escribir textos en español es condición aprender este idioma, pero también y fundamentalmente haber leído y haber escrito primero y mucho diversidad de textos en LSA.

Llegado a este punto y partiendo del entrecruzamiento del enfoque pedagógico para las PDL con las características propias de la propuesta didáctica multicultural bilingüe para estudiantes Sordxs, considero necesario reformular las premisas fundamentales para la enseñanza de la siguiente manera:

- Se aprende a leer leyendo en LSA. Estos conocimientos se transfieren a las prácticas de lectura en español y se resignifican. Se aprende a leer español leyendo español con el anclaje de la experiencia lectora en LSA.
- Se aprende a escribir escribiendo en LSA. Estos conocimientos se transfieren a las prácticas de escritura en español y se resignifican. Se aprende a escribir en español escribiendo en español con el anclaje de la experiencia de producción textual en LSA.
- Se aprende el español en tanto idioma a medida que se lee y se escribe en español reflexionando en uso sobre su funcionamiento en comparaciones sistemáticas con el funcionamiento de la LSA. A su vez y de manera recursiva, a medida que se aprende español las prácticas de lectura y escritura en este idioma se van enriqueciendo.
- Para poder escribir textos en LSA, es necesario primero haber leído diversidad de textos en LSA. Para poder escribir textos en español, es necesario primero haber leído diversidad de textos tanto en español como en LSA.

Ejemplo de un proyecto bilingüe de lectura y escritura en torno a un género literario: cuentos de terror fantástico

Los contenidos curriculares se planifican y organizan a través de secuencias y proyectos didácticos. De esta manera, las prácticas de lectura y de escritura en una u otra lengua circulan en el quehacer áulico para cumplir propósitos significativos y contextualizados.

A continuación, expondré a modo de ejemplo un proyecto de lectura y escritura realizado en un séptimo grado de primaria multicultural bilingüe LSA/español⁵ con el propósito de visualizar, aunque no de manera exhaustiva, tanto el entrecruzamiento entre el enfoque de las PDL con la Pedagogía Bilingüe como el interjuego entre los quehaceres lectores y escritores de ambas lenguas.

El proyecto planificado para séptimo grado⁶ tuvo como eje un itinerario de lectura basado en el seguimiento de un género literario: cuentos de terror fantástico. El producto final propuesto fue la ideación y escritura en LSA de un cuento correspondiente a este género. El proceso de escritura se organizó en parejas pero las revisiones y devoluciones de cada nueva versión se hicieron de manera grupal. Los cuentos fueron producidos para lectores del género en general y se socializaron a través del blog de la escuela. A su vez fueron presentados a otros grados durante la visita a una biblioteca de una escuela cercana.

Los textos leídos fueron los siguientes:

1. “*Alma*” de Blaas, R. Cortometraje de animación. Adaptación en LSA Señante Diego Morales.
2. “*La cicatriz*”, de Silvestre, S. Versión traducida a LSA. Cuento ubicado en la biblioteca de Videolibros enSeñas: <https://www.videolibros.org/video/45>
3. “*El condenado*” de Mariño, R. Versión traducida a LSA en: <https://youtu.be/hiX7VEv6sHk>. Señante Carolina Alonso.
4. “*El nombre. (Cuento popular gitano de Transilvania)*”, de Cinetto, L. Versión traducida a LSA en la biblioteca de Videolibros enSeñas: <https://www.videolibros.org/video/50>
5. “*La despedida*”, de Czerlowski, C. Cuento original en español.
6. “*La casa de la viuda*”, de Huidobro, N. Novela original en español.

1. Primera etapa

Para cada uno de los cuatro primeros cuentos, en una primera fase, la propuesta de lectura fue grupal. Los cuatro textos se leyeron en LSA con una modalidad similar: cada texto en soporte video fue proyectado en una pantalla con el fin de posibilitar que todos lean al mismo tiempo. A su vez, cada alumnx contaba con el texto para sí en un dispositivo

⁵ Se trata de la Escuela Bilingüe para niños, niñas, jóvenes y adultos Sordos y Formación Integral N° 29 DE 18 “Dr Osvaldo Magnasco”, escuela pública situada en CABA, Argentina.

⁶ El proyecto bilingüe áulico de lectura y escritura en torno a cuentos de terror fantástico fue planificado y realizado durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo del año 2018 por la docente de séptimo grado Prof. Sol Muñoz y la docente del departamento de LSA y Cultura Sorda Prof. Cecilia Alonso.

individual (celular, tablet o netbook) para poder volver al texto regulando la propia lectura. Finalizado cada cuento, se habilitó un espacio de intercambio entre lectores para compartir las primeras impresiones generadas por los textos y facilitar la construcción de sentidos.

El quinto cuento fue leído también en pantalla con todo el grupo al mismo tiempo, pero el texto proyectado estaba escrito en español. La modalidad de lectura fue por párrafos e interactiva con las docentes, quienes en simultáneo fueron guiando la lectura en español y monitoreando el pasaje a la LSA. Cabe destacar que en estas situaciones de lectura es importante trabajar en equipo docentes Sordxs y oyentes con el fin de profundizar y enriquecer las reflexiones gramaticales sobre el español y sobre la LSA en comparación. A través de esta modalidad de lectura se tienden los puentes lingüísticos necesarios entre ambas lenguas facilitando un aprendizaje reflexivo y significativo del español en tanto lengua segunda y generando a su vez una mayor conciencia sobre el funcionamiento de la propia lengua.

El último texto propuesto para este género consistió en una novela escrita en español. Su lectura se ordenó a través de una secuencia didáctica con la estipulación de un día por semana para cada capítulo. La modalidad de lectura elegida fue por sí mismxs con un ejemplar del texto impreso en papel para cada unx. Habiendo leído cuatro textos del género terror fantástico en LSA y uno en español con interacción docente para el pasaje entre lenguas, se consideró que lxs alumnxs estaban preparadxs para enfrentarse por sí mismxs a una novela en español con la docente a disposición para andamiar y guiar la lectura. A su vez, a medida que se fue leyendo se fueron generando diversas instancias de reflexión y sistematización sobre el español en tanto idioma. En la planificación de la secuencia didáctica se encontraban estipulados los contenidos léxicos y gramaticales a trabajar contextualizados en el material de lectura. Cabe aclarar que tanto para el cuento como para la novela leídos en español, también estuvieron presentes los intercambios entre lectores en pos de la construcción de sentidos.

Intercambio entre lectores: ejemplo a propósito de un cuento de terror fantástico

Las historias de terror fantástico producen en lxs lectores una encrucijada entre explicaciones racionales y otras irracionales para los acontecimientos desencadenados hacia el final, los cuales resignifican los hechos anteriores. Los intercambios entre lectores son momentos muy ricos para la circulación de argumentaciones y contra-

argumentaciones sobre las tramas de estos relatos que llevan a releer distintas partes de los textos y así construir interpretaciones posibles.

El desenlace de “*El nombre*” produjo un primer desconcierto colectivo. La irrupción de la irracionalidad y la estructura de final abierto generó la necesidad en lxs alumnxs de volver al texto y de iniciar una discusión en torno a lo leído, con el fin de dilucidar el final de la historia.

A continuación, se muestra una traducción al español del intercambio realizado en LSA por lxs alumnxs de séptimo grado con mediación docente luego de haber leído “*El nombre*” en su versión traducida a la LSA (el texto en español no fue abordado). Este intercambio deja a la vista cómo se implementan los quehaceres del lector a partir de la lectura de un texto en LSA. A lo largo de esta interacción con otrxs acerca de los textos encontraremos quehaceres lectores tanto en su dimensión social: comentar, compartir, confrontar, argumentar, contra-argumentar, confirmar; como en su dimensión personal: estrategias de anticipación y relectura, modalidades de lectura sin interrupciones y por partes, propósitos lectores de búsqueda de índices textuales para la construcción de sentidos.

Traducción del intercambio⁷:

Finalizado el momento de lectura, empezamos a reconstruir el relato. Varios se quedan desconcertadxs. “¿*Ya termino?*” preguntan.

Sin embargo, ya no se sorprenden sobre el estilo abierto del final en donde lo real se mezcla con lo fantástico (es el cuarto cuento que leen sobre este género), aunque en chiste piden el segundo capítulo.

Un alumno renarra el cuento con los hechos más importantes y algunas descripciones. Algunos alumnxs van agregando datos.

Finalmente la docente pregunta: “¿*Quién es el hombre?*”

Esta pregunta, que los alumnxs dicen no tener respuesta, nos lleva a volver al texto, a leerlo otra vez, desde la aparición de este personaje (minuto 0:31 del texto en soporte video), con el fin de ir buscando índices a partir de los cuales poder construir su identidad.

Se van reconstruyendo así las características del hombre:

⁷ Este intercambio fue filmado y luego traducido al español por la Prof. Sol Muñoz a los efectos de ser publicado en este artículo.

Alumnx (A): Él dice que hace 100 años que no duerme.

A: Me parece que 1000 años.

Cada unx busca en su dispositivo este dato (minuto 0:55). Confirman que la cantidad de años es 1000.

A: La mujer no le cree, piensa que le hace una broma. Pero el hombre se queda profundamente dormido.

Docente (D): ¿Quién podrá ser este hombre? Un hombre que no duerme en 1000 años...

A: ¡Un hombre que vive mil años! ¡Sigue vivo! Y joven?!

A: Seguro que toma una poción para la juventud.

A: Tal vez estuvo congelado durante todo ese tiempo (se ríe)

D: Claro, Transilvania queda cerca del frío Siberiano (continuando el chiste)

D: También podría ser una momia.

Continuamos leyendo el cuento en busca de más pistas. Detuvimos el texto cuando la protagonista tiene la pesadilla y él le dice que se debe ir (1:46).

D: ¿Por qué se debe ir? ¿Ya no la ama?

A: Sí la ama, está enamorado. Ella también.

A: Él se va porque no le quiere arruinar la vida.

A: Él hace que tenga pesadillas, tal vez es un monstruo o un fantasma.

D: ¿Será que él se mete en sus sueños, los invade?

A: Sí, puede ser... ¿Y si es un vampiro, que todas las noches la muerde?

A: No puede ser un vampiro, sino ¿por qué dice que está cansado? Los vampiros no duermen pero no se cansan. El cuento dice que el hombre está cansado y se queda dormido profundamente. No puede ser un vampiro...

A: Es verdad.

D: Entonces no es un vampiro. Seguimos sin saber quién es... Pensemos en el sueño (minuto 1:58). Ella se levanta transpirada y asustada. Dice que soñó con pájaros negros (minuto 2:07). ¿Saben que significan?

A: No

D: Dicen que los pájaros negros sobrevuelan un lugar cuando hay una muerte cerca. Recuerdan Blancanieves, la película. La bruja siempre está con pájaros...

A: ¡Sí, sí! ¡Claro! ¡Con cuervos!

D: El cuervo representa la muerte. La bruja intenta que Blancanieves muera. Ahora pensemos en el color. ¿Qué color aparece en la pesadilla?

As: El negro.

A: El caballo es negro.

D: ¿Y qué significa el negro?

A: Seriedad. Rigidez. Oscuridad.

D: Cuando alguien muere, las personas que van al cementerio ¿De qué color se visten?

A: De negro.

A: También hay manos que se asoman, negras (minuto 2:15).

A: Para mi él se quiere ir porque sabe que si se queda algo peor le va a suceder a la mujer. No sé qué podría ser, pero algo feo, mucho peor y él no quiere quedarse. Él se siente responsable de eso.

A: A lo mejor las pesadillas empeoran.

A: O ella se transforma en algo.

A: O enloquece.

A: O él se mete en su sueño y queda ahí para siempre.

D: ¿Qué le dice él? ¿Por qué no puede quedarse? Volvamos al texto.

Releemos la explicación que él le da a ella (minuto 2:28).

D: Él le dice: “Desde que yo llegué acá...”. ¿A qué lugar se refiere?

A: A la casa.

D: Claro, a la casa de la mujer. ¿Y el sueño qué significa? Vieron que él dice: “Desde que yo llegué acá en el mundo nadie muere” y la seña de mundo está hecha primero chiquita y de costado y luego para el frente, marcando todo el espacio (minuto 2:34). ¿Por qué?

A: Porque en todo el mundo nadie muere.

D: Claro, fuera de la casa, en el mundo, nadie muere. Desde que él llegó a la casa nadie muere en el mundo.

A: Me parece que el hombre es la Parca.

2. Segunda etapa

Para cada cuento, una vez leído y realizado el intercambio, se generaron distintas situaciones de relectura de los alumnxs por sí mismxs con el fin de reflexionar sobre los elementos propios del género de terror fantástico. Se propuso una toma de notas en LSA sobre lo analizado para cada cuento guiada por un cuadro comparativo. Existe una plataforma digital llamada Padlet que ofrece la posibilidad de crear cuadros digitales en

los que se pueden insertar videograbaciones. La propuesta de escrituras de trabajo para las primeras cuatro narraciones fue entonces en LSA y para el quinto cuento, “*La despedida*”, que fue leído en español, se completó el cuadro en este idioma y a su vez se comenzó a trabajar con glosarios propios del género. En relación a la novela “*La casa de la viuda*”, a medida que se fueron leyendo los capítulos se fueron ampliando los campos léxicos y se fue reflexionando en uso sobre distintas características gramaticales del español, como las marcas lingüísticas del narrador en primera persona, el pretérito imperfecto como tiempo verbal propio de las descripciones en contraposición al pretérito perfecto a través del cual se produce el avance de la historia.

En este segundo momento se propusieron distintas lecturas de estudio de textos de información sobre el género. En la actualidad no contamos aún con bibliografía en LSA sobre el terror fantástico, por lo que estos textos fueron leídos sólo en español con una fuerte intervención docente. El foco del análisis en esta etapa estuvo puesto en dos aspectos. Por un lado, en los elementos y ambientes que generan miedo. Por el otro, en el desenlace fantástico de las historias y su efecto de resignificación de los hechos anteriores.

Para desarrollar el primer foco, se propusieron distintas actividades de escrituras intermedias en LSA como antesala a la creación de los cuentos finales a ser publicados. Una de ellas consistió en la investigación de sitios prototípicos de terror. Se buscaron imágenes, se realizaron intercambios sobre los distintos lugares encontrados y luego cada alumnx eligió uno y filmó su descripción en LSA. Para finalizar se socializaron las distintas descripciones en el grupo con el fin de reflexionar sobre los recursos lingüísticos de la LSA utilizados para realizar secuencias descriptivas.

Otra propuesta de escritura en LSA consistió en una actividad llamada P.I.L.O. (personaje, intención, lugar y objeto) en la cual cada alumnx contaba con un minuto para crear un breve relato en el cual debía presentar a un personaje con una intención específica, en un espacio determinado y utilizando un objeto concreto. La elección de estos elementos y el microrelato producido debía generar en lxs lectorxs una sensación de miedo y suspenso. Se filmó el relato de cada alumnx para ser luego revisado por el grupo haciendo aportes y comentarios.

En relación al segundo foco, se trabajó sobre la esencia de los relatos de terror fantástico a través de la lectura de microrrelatos en español, como por ejemplo: “Encontré en mi teléfono una foto de mí mismo durmiendo en mi cama. Vivo solo.” Los

intercambios producidos a partir de estas breves lecturas fueron abriendo distintas posibilidades de construcción de personajes, de espacios y de tramas de posibles historias.

En síntesis, en esta segunda etapa, se realizaron diversidad de escrituras intermedias en LSA y en español para conceptualizar sobre el género, para trabajar sobre características argumentales y para reflexionar sobre la lengua. De esta manera, se produjo un distanciamiento de los textos y lxs alumnxs comenzaron a leerlos como futurxs escritorxs tomando conciencia de algunas de sus características lingüísticas.

3. Tercera etapa

Se crearon en este tercer momento los cuentos de terror fantástico para publicar en el blog escolar y para ser contados a los grados de otra escuela. Todo el proceso de escritura se realizó en LSA, con excepción del plan de texto que fue elaborado y filmado en LSA y también puntuado en español. La escritura se realizó en parejas, cada una ideó su historia en LSA y la esquematizó en un plan hilando la macroestructura del relato. Esta primera trama fue sufriendo algunos cambios consensuados a medida que se fueron realizando nuevas versiones del texto, pero su esencia se conservó a lo largo de todo el proceso. La plataforma utilizada para archivar cada nueva versión fue Drive, por lo que se constituyó en contenido de enseñanza no sólo el uso adecuado de la tecnología de videograbación y edición sino también la utilización organizada de las herramientas digitales para su archivo.

A partir del plan elaborado lxs alumnxs realizaron la primera textualización comenzando así una sucesión de revisiones, correcciones y filmaciones de nuevos borradores. Si bien cada versión fue producida por la pareja autora del texto, las revisiones y devoluciones se hicieron de manera grupal. En un principio, la docente presentó una rúbrica con las categorías de escritura globales a tener en cuenta al leer tanto la planificación como las primeras versiones: la adecuación, el contenido y la organización del texto. Para rever estas versiones se fueron proyectando los textos en pantalla. Entre compañerxs y con guía docente se fue reflexionando sobre cada escritura teniendo en cuenta la adecuación al propósito, a los destinatarios y al género, la presencia de los episodios nucleares de la historia y su sostenimiento a lo largo del texto y la organización en una estructura global ordenada.

En las versiones más avanzadas se revisaron otras dos categorías de escritura: la voz del texto y su cohesión y organización gramatical. Al distanciarse del propio texto y

ponerlo en discusión con otros, se fue haciendo explícito el funcionamiento de distintos recursos gramaticales de la LSA. Se fue analizando en el plano enunciativo el logro de una voz narrativa y su sostenimiento, la incorporación de otras voces a través de diálogos y el registro utilizado para provocar suspenso. En el plano de la organización textual se fue reflexionando sobre el empleo de procedimientos de la LSA para vincular el texto en los niveles macroestructurales y microestructurales, como ser estrategias para evitar repeticiones, utilización del espacio y la mirada como recurso de cohesión y cuestiones gramaticales básicas de frases y palabras. Todas estas reflexiones sobre el lenguaje generaron en los alumnos la profundización de sus saberes metalingüísticos y metacognitivos.

El proceso de escritura recursivo descrito de planificación, textualización y revisión deja a la vista cómo los quehaceres del escribir se realizan en LSA. La propuesta de producción textual fue escribir con otro para luego discutir con el grupo y los docentes la propia escritura, en un trabajo de confrontación, revisión y corrección conjunta, en el cual el conocimiento gramatical fue construido y usado como instrumento para resolver problemas de escritura en pos de producir textos coherentes y adecuados.

Cabe destacar que a lo largo de esta tercera etapa del proyecto pedagógico de aula, trabajaron en equipo una docente oyente con un alto conocimiento lingüístico de la LSA y una docente Sorda con un alto conocimiento lingüístico de la LSA y miembro activo de la comunidad letrada en LSA. Tanto el trabajo conjunto entre docentes oyentes y Sordos, el conocimiento gramatical de la LSA como el ser usuario de su lectura y su escritura son condiciones imprescindibles para garantizar una pedagogía bilingüe de calidad.

A su vez, en las prácticas letradas de la CS encontramos quehaceres que indefectiblemente se convierten en contenidos curriculares. Por un lado, el uso de herramientas tecnológicas de videofilmación, de archivo y publicación y de edición son objetos de estudio. Por otro, también son contenidos de enseñanza las condiciones de producción de un texto altamente descontextualizado para ser publicado en distintos ámbitos de socialización.

4. Cuarta etapa

En esta última fase, cada pareja realizó la filmación de la versión final de su cuento siguiendo las normas vigentes dentro de la Comunidad letrada Sorda para la publicación de un texto en un espacio de socialización formal y de acceso libre. Se preparó un set de

filmación con fondo blanco⁸, se seleccionó la vestimenta adecuada (ropa negra) y se controló la prolijidad del peinado. A su vez se midió la distancia requerida entre el fondo, le señante y la cámara sostenida por un trípode. Se decidió dividir la narración en dos partes para que cada unx de lxs autorxs del texto pudiera tener el rol de señante. La filmación se realizó por unidades de sentido, es decir, no se filmó el cuento de un tirón sino que por fragmentos/párrafos. Esto permitió un mayor control y la posibilidad de refilmación de ser necesario. Cada coautxr cuando no ocupaba el rol de señante, se posicionó al costado de la cámara frente a su compañerx para apuntar el texto en caso de olvido. Una tercera persona se encargó de manejar la cámara. Finalizada la filmación se reunieron todos los fragmentos en una edición borrador para su revisión final.

5. Quinta etapa

Por último, se produjo la edición final con un programa que permite realizar transiciones entre los fragmentos/párrafos, las cuales forman parte de la puntuación del texto dándole legibilidad. Se utilizó para todas ellas el fundido. Se agregaron dos placas, una al inicio para la presentación y otra al final para el cierre. Una vez que el producto final estuvo listo, fue publicado en el blog de la escuela y socializado con la institución escolar en la cual se realizó la lectura de los cuentos.

A través de los siguientes enlaces se puede acceder a las producciones finales publicadas:

<http://osvaldomagnasco.blogspot.com/2021/06/vacaciones-peligrosas.html>

<http://osvaldomagnasco.blogspot.com/2018/06/youtube-video-player.html>

A modo de conclusión

La Ley Nacional de Educación que rige en la Argentina desde 2006 establece que la estructura del Sistema Educativo comprende cuatro niveles y ocho modalidades. Los niveles están conformados por la educación inicial, primaria, secundaria y superior y pueden entramarse con las distintas modalidades.

Las modalidades son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o

⁸ Se eligió este fondo y no el croma (color verde) ya que se decidió no modificarlo en la edición.

contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Ley Nacional de Educación, artículo 17. Argentina 2006).

Las ocho modalidades que existen en la actualidad son: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Hasta el momento, la educación de los niveles inicial y primario para la infancia Sorda se circunscribe únicamente en la modalidad de educación especial con la cual se homologa. Sin embargo, como he desarrollado a lo largo del presente trabajo, el cambio paradigmático que se ha producido en las prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de la Comunidad Sorda como una comunidad lingüística y cultural, ha generado dentro de las escuelas la construcción de un nuevo enfoque didáctico que se amalgama con la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe.

En consecuencia, creo necesario repensar la educación para la infancia Sorda. La modalidad de Educación Especial es una opción organizativa transversal a todo el sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Ley de Educación Nacional, art. 42) y se presenta como una de las opciones organizativas posibles dentro de los niveles inicial y primario de la educación para la infancia Sorda, pero ha dejado de ser el eje vertebrador de su propuesta pedagógica. Actualmente, encontramos en dichas prácticas escolares un posicionamiento político-filosófico compartido con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe descrita en la Ley Nacional de Educación:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional para los pueblos indígenas... a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida” (Ley de Educación Nacional 26.206, artículo 52, Argentina 2006).

En la Argentina, a lo largo de las últimas décadas, la Comunidad Sorda ha generado un cambio revolucionario y contrahegemónico al consolidarse y visibilizarse ante la sociedad como una comunidad lingüística y cultural con una lengua y una identidad propias. Esta revolución ha impactado indefectiblemente en la filosofía de la

enseñanza para la infancia Sorda la cual ha quedado enmarcada en la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural semejante a la destinada a los pueblos originarios. Cabe aclarar que esto no contradice a la transversalidad de la Educación Especial, desde donde se podrán diseñar distintas trayectorias educativas integrales en las situaciones que se considere necesario.

Organizada desde la Educación Multicultural Bilingüe, la planificación de la enseñanza parte no sólo de los Diseños Curriculares comunes a los niveles iniciales y primarios, sino que además se entrelaza con una didáctica bilingüe. La realidad cultural y política de la Comunidad Sorda a lo largo de su historia y la LSA en tanto patrimonio lingüístico se convierten en contenidos curriculares. En tanto educación de nivel, se enseñan los contenidos desarrollados en los DC, en tanto educación bilingüe surgen nuevas prácticas pedagógicas y un nuevo enfoque didáctico acorde con la enseñanza de y en dos lenguas. De esta manera, tal como lo proclama la Ley, es posible garantizar la igualdad en el derecho a la educación cumpliendo con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los niveles educativos correspondientes (Ley de Educación Nacional, 2006).

En relación a las Prácticas del Lenguaje, el enfoque didáctico desde el cual se organiza la enseñanza es el expuesto en el Diseño Curricular jurisdiccional, pero en concordancia con la situación pedagógica bilingüe, teniendo en cuenta las particularidades de cada una de las lenguas y el uso de las mismas dentro de la Comunidad Sorda.

Las nuevas prácticas letradas de circulación social en LSA dentro de la Comunidad, han inaugurado un nuevo movimiento revolucionario que implica la ruptura con la hegemonía del español como lengua privilegiada para la lectura y escritura. Estas nuevas prácticas impactan de forma directa en la enseñanza escolar y se convierten en contenidos curriculares que requieren de una innovación didáctica pedagógica en pos de su implementación.

Es mi deseo que estos cambios iniciados en las bases generen nuevas políticas educativas públicas nacionales y jurisdiccionales que permitan legalizar la EIB para la infancia y juventud Sorda forjando a su vez la posibilidad tanto de realizar investigaciones pedagógico-didácticas como de crear materiales y recursos didácticos indispensables para la enseñanza bilingüe multicultural. Contar con una nueva regulación impactaría también en los programas de formación docente vigentes.

Bibliografía

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Congreso de la Nación, 2006.

BLASS, R. “*Alma*”. Cortometraje de animación. Estados Unidos-España, 2009. En: <https://youtu.be/dUH5RnBESgc>. Adaptación a la LSA Señante Diego Morales.

CINETTO, L “El nombre. (Cuento popular gitano de Transilvania)”. En “*Cuentos que hielan la sangre*”. Buenos Aires. Editorial Pictus, 2008. Versión traducida a LSA en Videolibros enSeñas, Canales Asociación Civil: <https://www.videolibros.org/video/50>

CZERLOWSKI, C. “La despedida”. En “*Un mes después y otros cuentos aterradores*”. Buenos Aires. Editorial Amauta, 2012.

FERREIRO, E. (1999). Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Fondo de Cultura Económica. México.

GCABA. Diseño Curricular para la Escuela Primaria, 2do. Ciclo, Prácticas del Lenguaje, Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación, GCABA, 2004. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf>

HUIDOBRO, N. “La casa de la viuda”. Buenos Aires. Ediciones del Naranja, 2015.

LERNER, D. (2001): Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.

MARIÑO, R. “*El condenado*”. En “EL hombre sin cabeza y otros cuentos”. Buenos Aires. Editorial Atlántida, 2001. Versión traducida a LSA en: <https://youtu.be/hiX7VEv6sHk> Señante Carolina Alonso, publicado en 2020.

PELUSO Crespi, L. (2014), Textualidad diferida y videograbaciones en LSU: un caso de política lingüística. Revista Digital de Políticas Lingüísticas Nro. 6. Montevideo.

PELUSO Crespi, L. (2020), La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Montevideo: área de estudios Sordos/TUILSU.

SILVESTRE, S. “La cicatriz”. En “*Misterio en el campanario*”. Buenos Aires. Ediciones del Naranja, 2014. Versión traducida a LSA en Videolibros enSeñas, Canales Asociación Civil: <https://www.videolibros.org/video/50>

