

Aprendizaje de la lectura y la escritura en la comunidad sorda. Un estudio descriptivo en situaciones de la Escuela de Sordos y la Universidad

Sonia Luquez

AUTORA: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná, Entre Ríos, Argentina).

CONTACTO: luquezsonia6@gmail.com

Resumen

El estudio se propuso explorar y describir las prácticas de lectura y escritura de sujetos sordos adultos, jóvenes y niños en contextos académicos y escolarizados, con un interés particular en describir las condiciones de accesibilidad a las prácticas académicas de lectura y escritura.

La producción de los resultados incluye dos líneas de análisis: a) la descripción de las prácticas de lectura y la escritura en los contextos bilingües estudiados en clave de la categoría “entre lenguas”, categoría producida en nuestro trabajo de investigación con la comunidad sorda y b) la reconstrucción de las decisiones teórico-metodológicas de la indagación, que nos permitirá argumentar la complejidad del estudio de los procesos de apropiación de las prácticas de lectura y escritura de los sordos.

Finalmente, revisaremos algunos de los resultados en vistas a proponer futuras indagaciones, tomando en consideración el carácter exploratorio del presente estudio.

Palabras clave: prácticas de lectura y escritura; bilingüismo; sordos; subjetividad; inclusión educativa

Introducción

El estudio se propuso tres grandes metas, primera, consolidar la línea de investigación en Educación e integración desde una perspectiva de derechos abierta con un proyecto previo; en segundo lugar, describir las prácticas de lectura y escritura en contextos bilingües español – LSA y en ámbitos escolares y universitarios; y, en tercer lugar aportar a la formación de los docentes y especialistas involucrados en la educación de los sordos. Estos propósitos han sido plasmados.

En particular, y respecto de la indagación en contextos bilingües, se cumplió la finalidad exploratoria del presente estudio. El análisis realizado, además, permite planificar nuevas indagaciones de corte experimental o cuasi experimental en torno a algunas hipótesis a estudiar y contrastar en relación con la configuración pedagógico-didáctica de las situaciones bilingües LSA-español y la posición docente.

Educación bilingüe de los sordos: debates y perspectivas

Desde la perspectiva socio-antropológica se considera a los sordos como una comunidad lingüística minoritaria, hablantes de una lengua, la lengua de señas, y con una cultura particular en consonancia con ella que hace su aporte fundamental desde lo visual. Las lenguas de señas son las lenguas naturales y primeras de los sordos, las de su grupo de pertenencia, y permiten ubicar en primer plano la relación entre lengua y cultura reconociendo la existencia de los sordos como una comunidad lingüística y cultural (Sack, 2015; Peluso Crespi, 2010).

La Lengua de Señas Argentina, que es la lengua de la comunidad sorda en nuestro país, es una lengua natural que tiene todas las propiedades que los lingüistas han descripto para todas las lenguas humanas, una estructuración gramatical tan compleja como la de toda lengua hablada y la misma organización gramatical que cualquier lengua de señas (Massone y Martínez, 2012).

La perspectiva socio-antropológica de la sordera es coincidente, en ciertas definiciones, con la perspectiva de la discapacidad como construcción social (Angelino, 2009): "(...) desnaturalizar la discapacidad (y el déficit) es definitivamente correrla del terreno de lo biológico y de lo dado y además renunciar a la reivindicación de la normalidad única. El binomio normal/patológico solo posee fuerza a partir de la fijación de su discurso a la naturaleza (de las cosas, de las normas, de los sujetos)".

En este sentido, es relevante considerar, siguiendo a Peluso Crespi (2010), que "se prefiere conceptualizar la difusa frontera que separa lo enfermo de lo diferente, en el caso de los sordos, en clave de déficit". Se establece así una relación en la que se construye la sordera como una deficiencia auditiva a reparar. En este sentido se trata a la sordera como déficit, a la diferencia cultural como deficiencia y al sordo como discapacitado porque no oye, por lo tanto, disminuido en sus capacidades cognitivas y emocionales.

Es importante explicitar que a lo largo de la historia de la educación, se priorizó la perspectiva médico-rehabilitadora y los sordos fueron destinados al circuito de la educación segregada (luego educación especial) y tratados como personas portadoras de un déficit que debía normalizarse. La perspectiva dominante para la educación de los sordos fue el "Oralismo", tradición que enfatizó el uso de la comunicación oral, en el sentido de la lengua fonológicamente hablada, para "normalizar" al sordo, donde la educación se plantea en clave terapéutica y de rehabilitación y la pedagogía se teje con el discurso médico dominante (Benvenuto, 2004).

En esta conjunción del discurso médico con las prácticas reeducativas, que se configura como discurso dominante respecto de la educación de los sordos a fines del Siglo XIX, se instaura la prohibición del uso de las lenguas de señas en el Congreso de Milán de 1880. La prohibición de las lenguas de señas enfatizó la vía médico rehabilitadora y operó para proscribir otras opciones pedagógicas, concretamente

los principios educativos del Abad L'Epee, quien sostenía que había que enseñar a los sordos a partir de su propia lengua y se dedicó a estudiarla (decimos su propia lengua).

Como bien sostiene Sack (2015) la pedagogía de L'Epee es un antecedente histórico muy importante para la educación bilingüe de los sordos: primero porque es quien piensa en la alfabetización desde la propia lengua otorgándole así centralidad a la LS, y en segundo lugar, porque sostenía el acceso al francés a través de la escritura directamente. Estas opciones pedagógicas para posibilitar a los sordos la alfabetización en la lengua nacional (el francés en el caso L'Epee) se encuentran de hecho en las antípodas de la corriente reeducativa Oralista.

Siguiendo los desarrollos precedentes cabe afirmar que el Oralismo, en tanto es una perspectiva educativa marcada por la idea de normalización de la sordera, ubica al sordo en la categoría de deficiente, mientras que el bilingüismo y la educación bilingüe reconocen a los sordos como una comunidad con una cultura y una lengua propias. Skliar (1998) enfatiza que en las perspectivas educativas rehabilitadoras, y en particular el Oralismo respecto de la comunidad sorda, hay un tratamiento de la *diferencia* como deficiencia y plantea la necesidad, aún vigente, de deconstrucción del discurso de la educación especial que pretende normalizar o integrar a los sordos.

Es este un punto delicado de la cuestión y organiza aún hoy los debates sobre la educación de los sordos. La comunidad sorda impugna el Oralismo como propuesta educativa y defiende la educación bilingüe pero con ciertas advertencias, en particular el reconocimiento político de los sordos como comunidad lingüística y cultural (Almeida, 2009).

En este sentido, A. Benvenuto (2004) plantea que romper con la ideología de la normalidad como visión dominante de la sordera y de la educación de los sordos, es decir con el oralismo como tradición educativa y con el sujeto pedagógico que constituyó, requiere algo más que la legitimación de la lengua de señas y la cultura sorda; y lo formula en clave de “desoyentización”.

Como vemos, los argumentos para plantear la educación de los sordos desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe son contundentes; al mismo tiempo que se plantea una necesaria atención a las modalidades que esta adquiera para inscribirse en una perspectiva de igualdad de derechos y de reconocimiento político de la diferencia.

Educación intercultural bilingüe y Comunidad Sorda

En Argentina el Bilingüismo como referencia para la educación de los sordos tiene, podríamos decir, un inicio oficial en 1999 cuando se firma el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Ministerio de Educación, 1999). En dicho documento se impulsaba la Educación Especial Bilingüe para los alumnos sordos, valorando la importancia de la LSA como primera lengua. Sin embargo, aunque muchas provincias adhirieron al encuadre teórico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), aún persisten diferencias importantes en la implementación en cada jurisdicción.

En el caso particular de la provincia de Entre Ríos, las políticas públicas relativas a la educación de los sordos han seguido el encuadre teórico de la EIB. Sin embargo, la jurisdicción no atendió un reclamo persistente de las Organizaciones y de las Escuelas de Sordos desde 2009 a la actualidad: que la educación de sordos se encuadrara en la Modalidad Intercultural Bilingüe. Este cambio implicaría un reconocimiento a la Comunidad Sorda como minoría lingüístico-cultural y un movimiento importante sobre la manera de plantear el derecho a la educación de los sordos. Para la Comunidad Sorda la dependencia de las Escuelas de Sordos de la Dirección de Educación Especial insiste en un tratamiento estigmatizante de las diferencias culturales.

Otro aspecto a atender en relación al derecho a la educación de los estudiantes sordos, deviene de los resultados del estudio “Una cartografía sobre integración en educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos” (PID 3144 – FCE UNER),

que fue dirigido por la Dra. Carina Muñoz. En aquella indagación pudimos constatar que la alfabetización de los estudiantes sordos era señalada como una dificultad persistente en las situaciones de integración en las escuelas comunes.

Cabe una aclaración: la dificultad persistente que en los discursos de los entrevistados aparece con la expresión “alfabetización” refiere, mayoritariamente, al desempeño de los sujetos sordos en las prácticas de lectura y escritura habituales en el contexto escolar. Sin embargo, y más allá de que los contextos educativos de las escuelas comunes están lejos de ser accesibles comunicacionalmente para los estudiantes sordos, este resultado es importante puesto que es coincidente con las afirmaciones de otras investigaciones que constatan también esas dificultades, a pesar de los avances sobre la formulación de los proyectos bilingües y del trabajo de los Intérpretes LSA-Español en los contextos de la educación “común”.

En síntesis, consideramos que esas dificultades están lejos de resolverse en las instituciones educativas; en parte debido a las brechas teóricas entre las perspectivas rehabilitacionistas y oralistas, que aún organizan las intervenciones en muchas instituciones, y la perspectiva socio-antropológica que ha producido una revisión importante aunque, en cierto sentido, insuficiente sobre teorías y prácticas en relación a las prácticas de lectura y escritura del español de los sordos.

Para la comunidad sorda es evidente, también, la necesidad de aprender el español escrito, ya que se trata de la lengua del grupo mayoritario en que está inmerso y la lengua oficial de la Argentina (Massone, 2009). Al mismo tiempo, no se puede dejar de mencionar que, a pesar de esta necesidad, la mayoría de los sordos escolarizados de nuestro país egresan sin un dominio suficiente del español escrito para desenvolverse con plenitud como ciudadanos (Massone y otras, 1999).

En esta línea son necesarias algunas apreciaciones o advertencias. Primero, la formación en español escrito para los sujetos sordos requiere de un conjunto de configuraciones de apoyo que vuelvan accesibles esos trayectos, es decir, no se puede imaginar un proyecto educativo “inclusivo” sin un abordaje de la accesibilidad lingüística y comunicacional. Segundo, el dominio de la escritura no se corresponde con el aprendizaje de un conjunto de técnicas, sino que consiste en la apropiación de un objeto cultural, y dicho proceso de apropiación supone un saber hacer y un saber acerca de lo que se sabe; dicho de otro modo, aprender a escribir implica la reflexividad sobre las prácticas de escritura.

A continuación abordaremos la primera cuestión planteada en el apartado previo y que remite a la accesibilidad lingüística y comunicacional en los proyectos educativos para los sordos.

Veinberg y otras (2005) explicitan algunos modos de organización, tanto de las instituciones escolares como de las prácticas pedagógicas, que resultan ineludibles para imaginar procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes sordos. Los planteos remiten en especial al nivel inicial y de este modo remarcan la imperiosa necesidad de la educación temprana de los niños sordos, así como las condiciones de accesibilidad que deberían generarse tanto en las escuelas especiales como en las escuelas comunes con integraciones de niños y jóvenes sordos.

Entre esas condiciones, se plantea como central e ineludible el conocimiento y el uso de la LSA por parte de la comunidad educativa, pero también se destacan otras: la presencia de sordos adultos o de miembros adultos de la comunidad sorda (miembros de asociaciones de sordos, padres de niños sordos, intérpretes de LSA); y la atención a las necesidades específicas de comunicación de los niños sordos considerando que el canal visual es el que les permitirá acceder a los espacios y situaciones comunes con los oyentes.

De este modo, podemos constatar la centralidad adjudicada a la inmersión en la LSA y al vínculo con la comunidad sorda en la educación inicial y primaria, así como el desplazamiento que supone de las prácticas rehabilitadores y de estimulación temprana que caracterizaron durante muchas décadas la escolarización de los sordos. También, queremos señalar aquí una sensibilidad particular respecto de aquello que los niños sordos necesitan para apropiarse de su lengua natural ya que la mayoría de los

ellos, a diferencia de la mayoría de los niños oyentes y su lengua materna, no transita su primera infancia en ambientes poblados de interacciones lingüísticas en LSA. La mayoría de los especialistas (Benvenuto, Peluso Crespi, Massone, Macchi y Veinberg, Mottez, Sack, entre otros) relaciona esta situación con una variable: el 90 o 95 por ciento de los sordos son hijos de oyentes que no conocen ni dominan la lengua de señas de la comunidad sorda de su región.

Justamente, en relación con la cuestión lingüística de la comunidad sorda en los países de América Latina, quisiéramos retener una apreciación que comparten los especialistas en el tema. Todos ellos plantean que el aprendizaje del español consiste para los sordos en el aprendizaje de una segunda lengua: el español escrito (Sánchez, 2004; Peluso Crespi, 1997, 2010; Massone y otras 1995, 2005, 2010; Macchi y Veinberg, 2005).

Quisiéramos enfatizar que resulta necesario referir al conjunto de situaciones involucradas en el bilingüismo para los sordos: nos parece central la afirmación sobre la enseñanza de español como una segunda lengua en el caso de los sordos, así como las preguntas por cual variedad del español, qué implica enseñar la modalidad escrita, y si las perspectivas que han trabajado sobre la enseñanza del español como segunda lengua han problematizado los lugares y funciones de cada lengua.

En este sentido consideramos que la pregunta por ¿Cuál educación bilingüe? no es banal y por lo mismo, a continuación, sintetizaremos algunos aportes que consideramos centrales para problematizar una afirmación que inicialmente parece clara: *para los sordos el español debe enseñarse en propuestas bilingües y como una segunda lengua*. En primer lugar, esta afirmación entraña cierto riesgo. Así lo han advertido algunos desarrollos sociolingüísticos solidarios de la concepción de las lenguas de señas como lenguas naturales y primeras de los sordos.

Peluso Crespi (2010) afirma que la situación de relación entre lenguas de señas y lenguas orales (ASL-inglés y LSU-español) ha sido caracterizada desde un punto de vista sociolingüístico como de diglosia. El autor considera que esta caracterización da lugar a numerosas dificultades y referirá a la relación entre lenguas de señas y lenguas orales en términos de distribución funcional y social. Por su parte, M. I. Massone (2012), para el caso de la lengua de señas argentina, también se pronuncia en contra de caracterizar la relación entre LSA y español en términos de diglosia y propone definir al español en relación a la comunidad sorda como una *lingua franca*.

En nuestro estudio interesa referir brevemente la discusión sociolingüística previa porque nos permite plantear, siguiendo a los autores mencionados, que la caracterización en términos de diglosia continúa describiendo las relaciones entre las lenguas a través de modalidades que ubican a la LSA como subalterna respecto del español, y esto es una situación que se replica especialmente en los ámbitos escolarizados.

Si aceptamos que la situación no es de diglosia y que las descripciones pasan por otro lado, resulta necesario preguntarse por las modalidades de la educación bilingüe para los sordos así como sobre las condiciones de producción de la accesibilidad lingüística y comunicacional en otras configuraciones pedagógicas. Parece claro que el modo en que se configuran las relaciones entre las lenguas, en especial que no se ubique la LSA en una posición subalterna, resulta un argumento clave para la comunidad sorda en la definición de una educación en su propia lengua.

En esta línea, Massone y otras sostienen que es necesario seguir estudiando qué relaciones entre LSA y español escrito son las relevantes en el caso del bilingüismo como perspectiva para la educación de los sordos. En este sentido, quisiéramos referir y reconstruir algunos aportes que van en la línea de nuestros resultados, en particular desarrollos e investigaciones en torno a los procesos de apropiación de la escritura por parte de los sordos y a la relación entre LSA y español escrito.

En investigaciones recientes se ha establecido que los usos cotidianos de la escritura con fines comunicativos, en especial en las diversas modalidades de chat (con mensajes escritos) y a través del teléfono celular se han mostrado accesibles a los sujetos sordos que frecuentemente los utilizan. Y quisiéramos

destacar dos aportes que consideramos relevantes para pensar la apropiación de la escritura: la escritura en español de los sordos presenta modalidades gramaticales específicas y relacionadas con la gramática de la LSA (Massone, 2010) y esas producciones configuran una modalidad particular del español escrito que Peluso Crespi (2014) denomina “estilo sordo”.

Las modalidades escriturales referidas (los usos de la gramática y el estilo sordo) dan pistas de las especificidades del proceso de apropiación de la escritura por parte de los sordos en el marco de prácticas sociales y, es importante destacar, fueron estudiadas en situaciones comunicativas donde la escritura fue producida a través soportes digitales.

Estudios como los de Peluso Crespi y Massone ayudan, desde nuestras preocupaciones, a poner en cuestión la demanda escolar frente al uso social de la escritura por parte de la comunidad sorda. Es decir, nos permiten reconocer prácticas escriturales y con la cultura escrita de la comunidad sorda y así problematizar las perspectivas pedagógicas que piensan a los adultos sordos como no alfabetizados.

En esta línea, nuestro estudio aporta resultados en relación con los acercamientos construidos por los sordos como lectores y escritores en contextos escolarizados y académicos. Justamente, en relación con las prácticas de lectura y escritura en contextos escolarizados y académicos en particular, nos interesa destacar los aportes de Gabriela Rusell (2016) sobre la enseñanza del español como segunda lengua a los sordos. Asimismo, para algunos momentos de nuestro análisis fue muy interesante el diálogo con la propuesta traductológica y de producción de textualidad diferida de la TUILSU bajo la dirección de Leonardo Peluso Crespi (Peluso Crespi, 2014, 2015).

A nuestro juicio, algunos de los planteos de la tesis de Rusell responden de manera interesante a la pregunta sobre la enseñanza del español como segunda lengua a los sordos como un caso específico de la didáctica de segundas lenguas (aquella pregunta de Carlos Sánchez Avendaño que referíamos anteriormente). Nos pareció relevante que la autora plantee que el español es para los sordos tanto una lengua segunda como una lengua extranjera, y que considere la vía metalingüística-metacognitiva como opción didáctica preferencial para la enseñanza de la segunda lengua a los sordos. Sostiene que el modelo metalingüístico de relación entre lenguas es el indicado para la enseñanza del español como lengua extranjera a los sordos, puesto que plantea “la transferencia lingüística es vista bajo perspectivas no directas y permite establecer otro tipo de relación entre la L1 (lengua de señas en nuestro caso) y la L2 (lengua mayoritaria), en vistas a una propuesta alfabetizadora”. Y respecto del abordaje propuesto para el conocimiento del proceso de escritura y para la producción escrita argumenta la centralidad de la instrucción directa sobre estos aspectos.

Por otro lado, la propuesta traductológica de la ‘Tecnatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Uruguaya’ –en adelante TUILSUE– (Peluso Crespi, 2014, 2016) se genera en la búsqueda de permitir a los sordos producir textualidad en su propia lengua. En este sentido, de la producción en su propia lengua, consideramos que representa otra propuesta de acceso a las prácticas de lectura y escritura, en tanto aborda como referencia la progresiva transformación de las lenguas de señas acompañando el proceso de reconocimiento y de ampliación de derechos de la comunidad sorda (en especial de los sordos universitarios expertos en LSU). El reconocimiento del papel de las tecnologías de la comunicación y la información en la apropiación que los sordos hacen de la escritura, así como el señalamiento de las modalidades que tiene la producción de textualidad videograbada en LSA, resultan aportes claves para repensar la apropiación de las prácticas de lectura y escritura en función de la accesibilidad lingüística y comunicacional.

Los desarrollos e investigaciones referidos, todos, fueron revisados en tanto resultaron de interés para la discusión de nuestros resultados y sus aportes fueron considerados para el análisis y la discusión de los hallazgos.

El estudio, sus contextos y situaciones

El estudio, que como ya expresamos se diseñó con un carácter exploratorio, se propuso describir las prácticas de lectura y escritura de dos grupos de sujetos sordos: adultos que estudian carreras en ámbitos universitarios y niños y jóvenes sordos que cursan su escolaridad en la Escuela Integral N° 7 “Edith Fitzgerald” (desde ahora Escuela de sordos). Esta distinción, entre niños, jóvenes y adultos, no tenía una intención comparativa estricta, sino que tomaba en cuenta el conocimiento ya producido en el campo de los estudios sobre la apropiación de las prácticas de lectura y escritura, que indican la especificidad de la *adquisición de dichas prácticas* según se trate de “alfabetización inicial” o “alfabetización académica” y respecto de los contextos de educación inicial-primaria o universitaria.

Nuestra intención era indagar situaciones de lectura y escritura en contextos bilingües, escolarizados y académicos, para reconocer las dificultades y logros en el acceso a la lectura y la escritura del español. En el documento del proyecto, planificamos un trabajo de campo en torno a dos grupos de sujetos: (a) Sordos adultos usuarios habituales y “expertos” de la lengua de señas argentina (LSA desde ahora) que enfrentan prácticas complejas de lectura y escritura en español en ámbitos académicos universitarios; y (b) Sordos en edad escolar (niños y adolescentes) que participan del proyecto bilingüe de la escuela de sordos y que realizan una inmersión, al mismo tiempo, en la LSA y en la cultura escrita en español.

Desde nuestras apreciaciones iniciales estos dos grupos presentaban contrastes interesantes de indagar entre el dominio de la LSA, las experiencias de escolarización y el abordaje de la lectura y la escritura en español. Al mismo tiempo, y con las diferencias señaladas, ambos grupos debían resolver relaciones entre LSA y español escrito para construir sentido, comprender lo que leen y escribir más convencionalmente.

El contexto de la Escuela de Sordos

La escuela, en consonancia con la comunidad sorda y el movimiento asociacionista sordo, asume una posición crítica respecto de la sordera como deficiencia y del sordo como discapacitado, y se posiciona explícitamente en torno de la discapacidad como construcción social y en la perspectiva socio-antropológica de la sordera.

Este proceso de transformación de la institución da inicio hace unos 20 años (alrededor de 1997) y supuso replantearse en qué sentido la institución construía un proyecto educativo que incluyera a la comunidad sorda en tanto comunidad lingüística y cultural. Ese proyecto educativo, formulado en discusión con la antigua tradición rehabilitadora en la educación de los sordos, que la propia escuela sostuvo durante muchos años, supuso diseñar una propuesta pedagógica ajustada a otros propósitos y que ofreciera a los estudiantes sordos la educación en su propia lengua.

La propuesta pedagógica actualmente vigente es la de una escuela no graduada, organizada en dos ciclos equivalentes a la escolaridad primaria. El diseño curricular se ajusta al vigente para el nivel educativo, con todos los espacios curriculares correspondientes, pero con una característica sobresaliente: es un proyecto educativo bilingüe, que plantea la centralidad de la LSA en la educación de los sordos. Dicha propuesta incluye varios espacios específicos del proyecto institucional: el Espacio de Animación a la lectura, el espacio de Talleres con las familias y el Taller de Autonomía.

En este sentido, el proyecto educativo de la escuela promueve la enseñanza de la LSA no solo a través de intérpretes y maestros oyentes hablantes de LSA sino, en especial, por el contacto con la lengua en uso por parte de sordos adultos, la figura pedagógica se denomina “referente sordo” y trabaja particularmente en los Espacios referidos.

En este contexto de indagación, las situaciones registradas fueron:

Situación: Actividad del Espacio de animación a la lectura. Presentación de Emilio Ferrero.

Situación: Entrevistas con Maestra de Lengua del 2do ciclo.

Situación: Encuentros con estudiantes del 2do ciclo. Dos instancias, una de conversación/entrevista y otra de conversación/intervención a partir del trabajo sobre la película “AmarTE duele”.

Situación: Espacio de taller de cocina del 1er ciclo. Registro de “Receta de medialunas jamón y queso”. Tres instancias: elaboración de las medialunas, observación de la clase de Lengua posterior y Conversación con docentes sobre la situación.

Los contextos de la Universidad

El contacto con los espacios universitarios se inició tempranamente, desde la formulación del proyecto de investigación se sostuvo un ámbito de interlocución y trabajo con los equipos del Programa de Extensión La producción social de la discapacidad y la TUILSAE de la FTS-UNER.

El contexto de la universidad ofreció instancias inmejorables dado que pudimos registrar material en situaciones producidas por equipos de investigación (se trata de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social –PDTs– sobre historia de la LSA en el que participan referentes sordos), y en situaciones producidas en contextos de extensión (las que consistieron en asesorar a aspirantes sordos para un concurso de categoría administrativa del escalafón universitario). Estas situaciones se desarrollaban en contextos comunicativos bilingües español-LSA y suponían la lectura de textos en español, la discusión sobre traducción e interpretación en ambas lenguas y sobre la producción de materiales en LSA.

Luego de este período de observaciones, resolvimos entrevistar a los sordos adultos que participaban del PDTs y que al mismo tiempo eran docentes de la TUILSAE. Consideramos que esta doble pertenencia ofrecía instancias valiosas para nuestro estudio, primero, porque como docentes de la TUILSAE transitan un trabajo sostenido de reflexión sobre cómo se enseña la LSA a oyentes, y además, como investigadores estaban involucrados en complejas actividades de lectura del español escrito en el marco de la investigación sobre la historia de la LSA.

El análisis incluye entonces las siguientes situaciones registradas con Sordos Adultos:

Situación 1: Estudiando para un examen de ingreso a cargo personal Administrativo y de servicios en la UNER (Marzo 2016, 2 situaciones).

Situación 2: Encuentros con Sordos Adultos que revisan protocolo de entrevista para el PDTs “Historia de la comunidad sorda...” (Junio 2016, 2 encuentros).

Situación 3: Encuentros con Sordos Adultos que conversan sobre sus experiencias escolares y extraescolares con lectura y escritura (Setiembre 2016, 1 encuentro previo a filmación).

Situación 4: Entrevista grupal filmada con Sordos Adultos.

Edición de registros y entrevistas

En el caso de los registros de las situaciones de interacción es importante destacar que se trata de contextos conversacionales de intercambio bilingüe en LSA y español hablado y los registros realizados remiten a las emisiones de los oyentes y a la interpretación de la LSA. En sentido estricto, no hay un registro directo de la LSA ya que no se videograbaron/filmaron estas situaciones.

Asimismo, estos registros escritos de las situaciones de interacción, se presentan organizados en cuadros que permiten distinguir las intervenciones en español hablado y las interpretaciones de la LSA. Este proceso de edición estuvo orientado por los objetivos de la indagación y se priorizaron en la transcripción los aspectos ligados a dichos propósitos.

Respecto de las videograbaciones, se cuidó en detalle la calidad de la filmación (en especial desde el punto de vista de la imagen), se dio prioridad a la conversación en LSA y se subtuló en español. Todos estos son requisitos mínimos de accesibilidad comunicacional, en particular para la comunidad sorda.

Nos detenemos brevemente a caracterizar el proceso de edición también para enfatizar la dificultad de registrar contextos bilingües LSA-español hablado. Si se prioriza la filmación de las situaciones, es

clave registrar la conversación en LSA pero ello implica cámaras fijas que resultan bastante disruptivas en cualquier situación, excepto las entrevistas. Si se decide registrar en audio los intercambios orales, se prioriza la interpretación de la LSA y se pierde el registro de los sordos conversando en su lengua natural.

Por todos estos motivos, que dieron lugar a búsquedas para el registro y la edición del trabajo de campo, optamos por modos de registro diferenciados según se tratara de situaciones de intercambio en aula, reuniones de equipos, situaciones de estudio o entrevistas. Asimismo, se transcribieron en cuadros analíticos las situaciones y se editó en formato digital un compilado de las entrevistas a Adultos Sordos para la presentación de Informe Final del estudio.

Resultados y Conclusiones

Organizamos la presentación de resultados y su discusión así como las consideraciones finales sobre los siguientes ejes:

- Los sordos como lectores y escritores *entre lenguas*.
- Investigar *entre lenguas*.
- Discusiones pedagógicas: educación bilingüe y *matriz interpretante* del docente.

Los sordos como lectores y escritores *entre lenguas*

¿Qué queremos decir con “entre lenguas”? Esta expresión remite a los contextos bilingües en los que transitó nuestra indagación, pero esta descripción resulta insuficiente si no la ampliamos refiriendo otros aspectos implicados.

En primer lugar, y como pudimos constatar en nuestra experiencia, resulta necesario asumir que es una situación en la que participan sordos y oyentes, y en la que las lenguas tienen posiciones dominantes y subordinadas que hay que problematizar ya que configuran de manera particular las posiciones enunciativas y la situación comunicativa. En el caso de la LSA y el español fue central producir un desplazamiento en la relación L1 y L2 que aún organiza ciertas posiciones enunciativas y los intercambios en contextos educativos bilingües; ese movimiento posibilitó trabajar en un espacio producido por el contacto entre usuarios de diversas lenguas, lo que implicó complejos fenómenos de traducción e interpretación.

Cabe aclarar que nuestro foco de investigación son las prácticas de lectura y de escritura, entendidas en un sentido amplio, no reducidas ni a la decodificación ni al producto textual. Entendemos como tales, a las situaciones de interacción social en torno a la LSA y el español escrito en el que se producen escrituras y reflexiones en torno al uso de las lenguas, reflexiones gramaticales, respecto de la escritura y de las señas, entre otras.

Vale la pena subrayar que cada situación comunicativa construye las condiciones enunciativas propias y, con ello, la índole de problemas que se plantean, es decir, *la dimensión pragmática de la situación comunicativa es parte de las condiciones de producción de sentido y del tipo de problemas que se plantean*.

Explorando otras temáticas, como la inter-disciplina, resulta fácil comprender que en ciertas prácticas hay implicados al menos dos niveles, uno el de la producción de sentido, las intersecciones teórico-disciplinarias y otra, la realización de intervenciones concretas, es decir, la dimensión de las relaciones grupales, la puesta del cuerpo en la escena.

Respecto del primero, resulta crucial trabajar con una noción amplia/ampliada de lenguaje y de prácticas de escritura, considerando también la especificidad de las relaciones LSA-español escrito. La perspectiva respecto de la enseñanza del español escrito como segunda lengua, plantea una secuencia lógica y cronológica: la enseñanza de la LSA como condición para acceder al español escrito. Nuestra

intención fue problematizar estos acercamientos. En las prácticas pedagógicas, del mismo modo, el vínculo pedagógico determina las condiciones de aprendizaje en la configuración del sujeto que enseña y aprende, y esta es una dimensión decisiva.

Trabajaremos a continuación a partir de algunas observaciones y de algunos argumentos contruidos en torno a las exploraciones con jóvenes en la Escuela de Sordos y con adultos en la Universidad.

- Situación de investigación: revisar un texto y adecuarlo a la audiencia

En este contexto la observación fue más o menos convencional, en el sentido que éramos investigadoras observando en un equipo de investigación, también explicitamos la condición de aprendices de LSA para los participantes que no nos conocían aún (en su mayoría sí).

La situación se trataba de una reunión de equipo, conformado por investigadores oyentes y sordos e Intérpretes expertos, en la que se discutía un texto en español producido por dos investigadoras oyentes, una señante y otra no, sobre aspectos teórico-metodológicos de la entrevista, para iniciar el trabajo de campo.

El texto en cuestión sintetizaba algunas apreciaciones que los investigadores sordos debían tener en cuenta al entrevistar a otros sordos en relación con la historia de la LSA y remitía particularmente a perspectivas teóricas sobre los modos de historizar en clave biográfica. Ese texto debía ser compartido con los referentes sordos que realizarían entrevistas para la investigación y el equipo lo revisaba a los fines de justamente darlo a conocer.

Esta instancia de trabajo del equipo de investigación, definida desde el punto de vista de las prácticas de lectura y escritura, remite a las tareas de revisión y edición de textos para su publicación/difusión, práctica que supone lecturas, relecturas y la formulación de nuevas versiones del texto inicial, adecuando la textualidad a la audiencia y a los objetivos comunicativos.

En este caso, los problemas que aparecieron eran de otra índole: el más importante tenía que ver con una palabra. El documento fuente sostenía que las entrevistas a realizar –recordemos, para reconstruir la Historia de la LSA a partir de historias de vida– retomaban la tradición teórica de la historia oral, como perspectiva a adoptar. Una de las investigadoras sorda, impugna el adjetivo “oral” argumentando desde la lucha por el reconocimiento de la comunidad sorda, precisamente. Lo interesante de la discusión es que no solo se refiere a un término cuya seña no existe en LSA, sino que el concepto mismo no existe en historia, en la historia en español. Allí se despliega un debate muy rico que excede el problema de la comprensión pero que al mismo tiempo imbrica de manera singular una definición conceptual y una posición ético política.

La centralidad de la revisión como tarea, y también su dificultad, reside en la consideración de la audiencia y en valorar la eficacia del texto, y los buenos escritores son los que logran realizar esas tareas. En este caso, podemos ver cómo los investigadores sordos señalan la dificultad que entraña la traducción/interpretación (de la expresión oral en “historia oral”) posicionándose como revisores de un texto producido por investigadores expertos y destinado a miembros de su comunidad.

Estamos en condiciones de señalar que la revisión propuesta y argumentada por la investigadora sorda, acompañada por los demás miembros del equipo, pone en juego la centralidad de la propia lengua así como las marcas subjetivas de la educación oralista.

- “Aprender a escribir bien”: de situaciones comunicativas y reflexiones metateóricas en torno al español escrito y la LSA

En la Escuela de Sordos comenzamos con reuniones grupales, plenarias, con todo el equipo docente, con el propósito de presentar la propuesta y acordar criterios para las observaciones en las clases. En dichos intercambios advertimos que era necesario considerar varios aspectos singulares de la institución, además del contexto bilingüe en la enseñanza de contenidos escolares en español, con énfasis en

la enseñanza de LSA: (1) el carácter de escuela no graduada (2) la comunidad lingüística LSA y el vínculo pedagógico (3) las demandas de lxs alumnx y la posición adulto-docente.

En uno de los primeros encuentros, lxs docentes narran que un grupo de tres o cuatro jovencitas acababan de plantear al equipo directivo con mucho énfasis que ellas “quieren aprender a escribir muy bien”, además, se quejaban del video como método didáctico excluyente, “no somos bobas”, decían, “pero no aprendemos nada”.

Las maestras comentan la devolución que les hicieron, tratando de recuperar lo que sí habían aprendido y el valor didáctico de los videos para dicho aprendizaje LSA-Español. En respuesta, las alumnas habían contestado que, de todas maneras, “les resultaba aburrido”.

El equipo toma la demanda con mucha seriedad y, al mismo tiempo reflexiona sobre otro aspecto, a saber el tipo de relación, el tipo de vínculo docente-alumno: “Esta es una escuela ‘especial’ –vale el énfasis porque en Entre Ríos la denominación ha cambiado a ‘integral’– por esto que ocurre acá. Los chicos hacen planteos todo el tiempo”, dice una maestra mientras otra agrega: “Exigen más y no tienen ‘filtro’ para pedir; controlan los horarios, reclaman atención...”. “En las escuelas comunes, no se les ocurre entrar cuando están todos los adultos reunidos, como aquí”, coinciden comentando el hecho que acaba de ocurrir (un alumno entra a la reunión y pregunta por qué no están yendo a natación si es la hora).

En esa dirección, los docentes describen otro rasgo singular de la escuela, a saber, que los alumnos suelen contar con más detalle sus cosas personales porque encuentran un espacio comunicativo del que carecen en sus propias familias, sobre todo cuando son familias de oyentes no señantes. En efecto, este resulta un nudo significativo para nuestro objeto de estudio, a saber *el vínculo pedagógico como parte de las condiciones de producción simbólico-escolar*.

A propósito de la demanda de las alumnas, el equipo docente entendió que había que hacer algo, y decidieron crear un espacio específico para trabajar escritura con ellas. Nosotras, a su vez, pedimos incorporarnos a ese espacio para el relevamiento de las situaciones porque pensábamos que de antemano había una situación inmejorable en torno al “deseo de aprender a escribir bien”. No nos equivocamos en eso; sin embargo, la clase sería muy reducida: cuatro alumnas y la maestra bilingüe hablante del español y señante, y dos investigadoras.

En principio, habíamos considerado la posibilidad de videograbar las clases, pero luego nos planteamos que la presencia de una cámara y operador en un espacio organizado por la demanda de las chicas podía ser disruptiva. Dicho registro podía reemplazarse por la presencia de más de un observador. Así, acordamos con el equipo docente de la escuela que nos incorporaríamos a las clases ensayando un registro de observación participante en el taller de escritura, considerando como parte del dispositivo la explicitación de nuestro interés investigativo, junto con nuestra condición de aprendices de LSA.

La maestra señaba para las alumnas y traducía al español para nosotras, simultáneamente. Nosotras nos obligábamos a señalar todo lo que podíamos y preguntábamos lo que no entendíamos. De ese modo, se ponían en acto las dificultades que teníamos, lo que incluso provocaba risas y chistes en muchas ocasiones. Este punto fue clave para transformar la intrusión de dos adultas extrañas en el grupo en un intercambio más o menos simétrico: las mismas inhibiciones que tenían las alumnas para la expresión escrita aparecían en las investigadoras para señalar y comprender LSA.

Las clases eran preparadas por la maestra a cargo sin intervención de las investigadoras. Ella organizaba situaciones de escritura con distintos recursos, incluyendo el video. Una de ellas, a partir de una película con un título sugestivo “Amar-te duele” que habían visto fuera de la clase; las actividades consisten en reconstruir los argumentos en LSA reflexionando sobre las palabras y revisando las imágenes; finalmente, deben escribir.

En los primeros encuentros, la escritura sigue siendo resistida, pareciera sintomático: el objeto de demanda, queda desplazado por una suerte de inhibición. Lo que sí se logra es algo inesperado: un intercambio muy interesante entre todas las participantes, problematizando las relaciones entre LSA y español.

La situación comunicativa del grupo, incluyéndonos, se transformó progresivamente; comenzó a fluir en intercambios desordenados, pero con un interés genuino por comprender al otro, o darse a entender. Lo central no era la tarea escolar en sí misma o la demanda de evaluación, sino el hecho comunicativo a propósito de aprender algo que se desea.

En ese contexto, nuestra observación devino en una conversación grupal, más cercana a la observación participante: preguntábamos, interveníamos y solicitábamos intervenciones entre nosotras, a la maestra, a las alumnas, y ellas entre sí, ellas a nosotras, registrándose una comunicación multidireccional en torno a la lengua segunda de cada uno de las co-presentes, estableciendo diferencias entre español oral y escrito. Asimismo se introducían reflexiones sobre las variantes idiomáticas del español argentino, mexicano, el inglés castellanizado, etc. Es decir, se configuró como espacio de interacción multidireccional, a propósito de las relaciones entre distintas lenguas. En ese contexto aparecían cada vez más reflexiones metateóricas sobre ambas lenguas, así como sobre la escritura, sobre las dificultades.

Investigar entre lenguas

Estas experiencias conformaron también referencias valiosas para la construcción del acercamiento que hemos llamado investigar “entre” lenguas. Uno de los aprendizajes de nuestra experiencia de investigación con la comunidad sorda podría formularse así: problematizar la subalternidad es una tarea que los investigadores no podemos eludir. En nuestro equipo hemos vivido lo valioso de correrse de un cierto tipo de relación en la producción de conocimientos y de resultados de investigación. Al mismo tiempo, pudimos revalorizar lo que se produce al situarse como observador participante atento, justamente, a esa relación de implicación.

A continuación, revisaremos algunas decisiones teórico-metodológicas con el propósito de reconstruir como un resultado de nuestra indagación la experiencia de investigar *entre lenguas*.

Desde el inicio nos planteamos una investigación con la comunidad sorda y no sobre ella, por varias razones. Primera, nuestro objeto de estudio coincide con una preocupación de dicha comunidad sobre la que aún falta mucho por estudiar y, por lo tanto, resulta clave incluir esa interlocución activamente. En segundo lugar, la perspectiva de derechos e inclusión social implica necesariamente también una perspectiva de la subjetividad que resista la objetualización cosificadora. El modo en que fuimos construyendo el diseño buscó responder a tales principios y a continuación revisaremos algunas de las decisiones metodológicas asumidas. Sintetizaremos dos en particular:

1. Los integrantes del equipo de investigación hicimos un curso de formación en LSA con un profesor sordo.
2. Tomamos la decisión de no videograbar, al menos inicialmente, las situaciones del trabajo de campo.

1. Excepto una integrante del equipo inicial que es Intérprete y usuaria experta de la LSA, las demás no sabíamos lengua de señas. Decidimos entonces realizar un curso de LSA con un profesor y referente sordo de la Tecnicatura Universitaria de Intérpretes LSA-Español (FTS-UNER).

La aproximación al aprendizaje de la LSA con un profesor sordo nos permitió una experiencia vivencial de los intercambios LSA-español hablado y, en particular, un acercamiento reflexivo desde el punto de vista del académico oyente que intenta aprender la lengua de señas. Fueron instancias valiosas que dieron inicio a reflexiones teóricas acerca del bilingüismo, de las diferencias de las gramáticas de la LSA y el español, así como sobre la situación comunicativa específica. Al mismo tiempo, nuestro tránsito como aprendices de la LSA nos permitió pensar que las nóveles, debutantes, éramos nosotras en relación con el dominio de la LSA y la cultura sorda.

Durante el trabajo de campo con un grupo de jóvenes de la Escuela de Sordos, pudimos constatar también el valor heurístico y para la investigación de este posicionamiento como usuarias noveles de la

LSA. La figura del usuario novel de una lengua, así como la del escritor “debutante”, remiten a los procesos de apropiación de ciertas prácticas y permiten una definición positiva de la situación (a diferencia de una definición centrada exclusivamente en la oposición experto-inexperto). Este posicionamiento que asumimos como investigadoras permitió que durante los intercambios en el contexto bilingüe se construya una suerte de equiparación entre sordos señantes expertos y escritores debutantes, por un lado, e investigadoras escritoras expertas y señantes debutantes, por otro.

2. En principio, habíamos considerado la posibilidad de videograbar las situaciones en la Escuela, pero luego nos planteamos que la presencia de una cámara y operador podía ser disruptiva. Dicho registro podía reemplazarse por la presencia de más de un observador.

Reconstruyendo las decisiones, podemos decir que necesitábamos producir información sobre las prácticas de lectura y escritura en un contexto bilingüe y para todo esto la videograbación (de una o dos cámaras fijas) aparece como insuficiente y optamos por diversos modos de registro en la línea de la observación participante.

Estas decisiones, que solo en apariencia remiten a dificultades, generaron una experiencia de investigación diferente para nuestro equipo. El desafío en la producción de los resultados es pensar nuestra propia experiencia de investigación y sus consecuencias para el estudio de la lectura, la escritura y la alfabetización si las pensamos, como es el caso de las prácticas que estudiamos en nuestra indagación, en ese espacio “entre” sujetos, experiencias, culturas.

Retomamos brevemente las situaciones reconstruidas previamente, en la Escuela de sordos con las jóvenes y otra en el ámbito de la Universidad, con el propósito de explicitar un poco más la experiencia de investigación “entre lenguas” en tanto permite revisar las nociones dominantes de educación bilingüe.

Como ya dijéramos, en la Escuela de sordos, la situación de encuentro se originó en torno al “deseo de aprender a escribir bien” y nos convocó junto a cuatro alumnas y la maestra bilingüe. Dos resultados fueron interesantes: el modo en que se configuró la situación comunicativa y cómo se transformó debido al lugar asumido por cada una respecto de las lenguas y las reflexiones metateóricas, así como sobre la escritura y sobre las dificultades. En este plano, fue ciertamente clave que las investigadoras asumiéramos nuestra condición novel, debutante respecto del uso de la LSA. Este desplazamiento puso en relevancia un aspecto nuevo de las situaciones bilingües: la problematización sobre quiénes son los nóveles y los debutantes, y quiénes los expertos en relación a qué lengua y a qué prácticas posibilitó que las instancias se configurarían como espacio de interacción multidireccional, a propósito de las relaciones entre distintas lenguas. En ese contexto aparecían cada vez más reflexiones metateóricas sobre ambas lenguas, así como sobre la escritura, sobre las dificultades de traducción e interpretación. Podríamos decir que, en el marco de este desplazamiento en relación a cuál lengua es la dominante y por qué, logramos “construir un metalenguaje para hablar sobre el lenguaje convertido ahora en objeto”.

En el caso de los sordos adultos la discusión sobre cómo traducir una expresión se tornó en una discusión sobre la pertinencia de la expresión en español para dar cuenta de la experiencia sorda. Podríamos decir que, en este caso, se invierte la búsqueda traductológica más habitual y se invierte también la relación entre las lenguas. La traducción e interpretación, en particular del español al escrito a LSA, aparece como una dificultad recurrente en situaciones escolarizadas y/o de formato académico, y la situación más habitual consiste en palabras o expresiones en español que no tienen seña y una variante particular de esta situación se presenta con las expresiones en español (escrito u oral) que remiten a conceptualizaciones y campos de conocimiento.

En ambos casos podríamos decir que se presenta el problema de la comprensión y de la interpretación/traducción (señas y palabras) pero que al mismo tiempo imbrica de manera singular una definición conceptual y una posición ético política, en términos de cómo esa traducción/interpretación construye

sentido en esta situación comunicativa. Es decir, la LSA es la lengua de una “minoría cultural”, y como muchas de estas la comunidad sorda ha experimentado (y experimenta aún) una larga historia de estigmatización y exclusión. Además, la LSA es ágrafa, es decir, no se escribe. Por todo esto, en relación con las situaciones descritas, si el problema de traducción es definido como la “falta de seña” se produce como efecto que la LSA aparece como lengua minoritaria y los sordos como hablantes de una lengua subalterna.

Sin embargo, nuestros intercambios con referentes sordos, como en el caso de la expresión “historia oral”, permiten argumentar que el español escrito también puede mostrarse insuficiente, incluso en una de sus versiones más valoradas y legitimadas, esto es, ciertos discursos de campos disciplinares con importante tradición en los ámbitos académicos.

Coincidimos con Ferreiro (1994) cuando sostiene: “Está claro que muy pocas veces es posible una traducción ‘término a término’, y que la traducción, (...), engendra sus propios espacios de incomunicación (porque las diferencias lingüísticas están íntimamente ligadas a las diferencias culturales). Los malentendidos existen, tanto como la posibilidad de traducción. Es esa duplicidad la que me interesa, porque me parece que las dificultades lingüísticas ejemplifican de manera ejemplar similares dificultades culturales, en general”.

En coincidencia con estas apreciaciones quisiéramos plantear que garantizar la accesibilidad en clave del derecho a la educación de los sordos en su propia lengua, supone asumir que *las lenguas no salen indemnes del contacto unas con otras y que los procesos de apropiación de los sujetos también las transforman*. Justamente, nuestra investigación se propuso describir esos usos y reconstrucciones, producidos en las complejas relaciones entre lenguas, escritura y procesos de apropiación en contextos de formación bilingües LSA-español, y a esa experiencia la denominamos “investigar entre lenguas”.

Discusiones pedagógicas: educación bilingüe y matriz interpretante del docente

A partir del análisis y la producción de resultados, consideramos que se puede argumentar que el cometido exploratorio de la indagación ha sido cumplido. El material empírico analizado, nos permite formular con mayor precisión una conjetura preliminar y configurar una segunda, derivada de ella; ambas pueden ser contrastadas en una futura investigación de diseño cuasi-experimental, o de investigación acción. Consideremos algunos resultados y conclusiones para afirmar lo dicho.

Las dificultades para aprender el español en la comunidad sorda se relacionan con la no consideración del bilingüismo, tanto por parte del docente como por parte del/la estudiante sordx. Nos explicamos.

Aun cuando el docente-señante realiza flexibilizaciones e interpreta los textos en LSA, la didáctica de la enseñanza del español escrito es la misma que para la comunidad hablante del español oyente. Es decir, no se aborda la enseñanza del español en términos de una segunda lengua y de una lengua extranjera. En este sentido coincidimos con Gabriela Rusell, en particular respecto de la potencialidad de retomar los desarrollos de las didácticas de las segundas lenguas para replantear la alfabetización de los sordos en el español escrito.

Sin embargo, tenemos que destacar que nuestro estudio plantea este resultado en relación con las posiciones subjetivas respecto del vínculo adulto docente. Es decir, creemos que va más allá de la opción didáctica, y nuestro trabajo, que replantea el análisis de los contextos bilingües en clave de la categoría entre lenguas, permite sospechar que las dificultades también dependen del hecho de que el docente asuma que está enseñando una segunda lengua, y que los estudiantes sordxs se arroguen el lugar de lectores y escritores “entre lenguas”.

En las situaciones cotidianas, entre los jóvenes de la Escuela de Sordos, hay un gran interés por interactuar con el español escrito, especialmente en torno al uso del celular y las redes sociales. Este interés de exploración con el español se ve promovido por las condiciones objetivas de accesibilidad

de los dispositivos, pero también por una accesibilidad cultural en relación con los usos de la lengua escrita: en estos soportes, hay reglas menos rígidas de escritura para todxs; las formas antigramaticales están aceptadas; es decir, hay una lógica estética y sintáctica diferente a la escolar, con la inclusión de emoticones, oraciones breves, palabras cortadas y neologismos, las prácticas de escritura tienen reglas menos rígidas y menos evaluativas, y priorizan la eficacia pragmática.

En cuanto a las interacciones escolares, en el material empírico producido se advierten numerosas instancias de reflexión metateórica en torno al español escrito y LSA, sin embargo tales situaciones no conforman parte del repertorio de objetivos pedagógicos primarios de la clase; lxs docentes no los desaprovechan, aunque la clase no está pensada en esa dirección. Desde el lugar del estudiante sordo, muchas de estas discusiones se experimentan como “dificultad” con el español escrito y no como un trabajo de apropiación valioso.

En ese sentido, hay menos marcas subjetivas de sufrimiento en torno a la experiencia con el español en los jóvenes que en los adultos, lo que entraña mejores condiciones subjetivas en cuanto a la posibilidad de jugar un deseo en relación con estos aprendizajes, condición clave para la constitución de un sujeto pedagógico del aprendizaje.

Asimismo, es muy importante el papel del reconocimiento de la LSA como lengua, es fundamental para resguardar a lxs sordxs del sufrimiento subjetivo, de la violencia simbólica que produce el desconocimiento de su pertenencia a una comunidad, el respeto identitario. Esto es un avance significativo, sin embargo, el considerar el español como segunda lengua para su enseñanza, es un paso todavía pendiente.

Arriesgamos la conjetura de que si se obrara con este del mismo modo que con el idioma inglés, probablemente habría mejores logros. La didáctica de segunda lengua aportaría tanto al docente en cuanto a promover instancias reflexivas metateóricas y al estudiante, a resignificar su propio proceso de construcción de conocimiento en torno al español escrito. Esta conclusión, preliminar en tanto se produce en el marco de un estudio de corte exploratorio, puede testarse de varias maneras en nuevas investigaciones: comparando con el aprendizaje de otras lenguas (francés, italiano, chino). O bien, comparando grupos en que lxs docentes de lengua organicen de maneras diferenciadas la enseñanza del español.

No desconocemos los numerosos estudios sobre la producción escrita en la comunidad sorda. Hemos citado, para la LSA, los de María Ignacia Massone y su equipo que se han ocupado de caracterizar las producciones escritas de los sordos y Leonardo Peluso Crespi, en la ROU, quien ha descrito el “estilo sordo” de escritura, al tiempo que propone la videograbación como registro específico privilegiado para la LSU, planteando que la videograbación puede cumplir algunas de las funciones de la escritura respecto de la LS (Peluso, 2015). Tales estudios ayudan, desde nuestras preocupaciones, a poner en cuestión la demanda escolar frente al uso social de la escritura por parte de la comunidad sorda.

Coincidiendo con la perspectiva general de estos importantes antecedentes, sin embargo, el estudio exploratorio que llevamos a cabo nos permitió afinar y ajustar otra hipótesis para futuras indagaciones, a saber, que la matriz-interpretante del docente puede mejorar las condiciones de los sordos para apropiarse del español escrito. Con la expresión matriz-interpretante, queremos indicar un cierto papel que cumplen en la producción de significados los recursos simbólicos “a la mano” con que cuenta un sujeto para pensar, es decir, el hábito de conocimiento. Antes que la difundida noción de P. Bourdieu sobre *habitus*, Merleau Ponty había descrito su papel determinante en la percepción (Merleau Ponty, 1957) y todavía más tempranamente C. S. Peirce lo había planteado justamente en relación con el interpretante en la semiosis (Peirce, 1904). Nosotros queremos hacer referencia a lo que el docente pone en juego en el vínculo pedagógico con los sordos, en torno a la escritura del español. Esta noción aún en modo borrador, no se plantea empero como un contenido específico, sino como una “función”, retomando el concepto peirceano de signo.

Retengamos que la noción peirceana de interpretante alude a una *función* elemental en la semiosis y no a un contenido específico. Sin embargo, al mismo tiempo, el interpretante se conforma socialmente como regla instituida y se actualiza en la internalización subjetiva, singular, que se pone en acto en cada nueva inferencia. Esto es lo que nosotros hemos comenzado a llamar “matriz-interpretante”, o herramientas a la mano, en este caso, del docente. Lo que proponemos, pues, es de interrogar el hábito de conocimiento, las reglas que se ponen en acto en la relación con los aprendices sordos del español escrito. Consideramos que pueden ser claves otros contextos educativos y en este sentido, generalizarse como referencias ineludibles para las búsquedas de la accesibilidad educativa.

Bibliografía

- BÁEZ, M. (2010). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos: Avances de investigación psicolingüística. *Lectura y Vida*, año 31, n° 1.
- BENVENUTO, A. (2004). El sordo y lo inaudito. Uruguay Educa. Portal educativo de Uruguay. <http://www.uruguayeduca.edu.uy/>
- BOURDIEU, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI (Edición original de 1980).
- CANGUILHEM, G. (1971). Lo normal y lo patológico. Segunda Edición. Buenos Aires. Siglo XXI (Edición original de 1943).
- CHARTIER, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica. México, Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- DE LA VEGA, E. (2015). Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Noveduc. Buenos Aires.
- FERREIRO, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. Año 15, N° 3, Setiembre de 1994.
- FERREIRO, E. (2002). Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura. Editorial Gedisa: Barcelona.
- FERREIRO, E. (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación. Siglo Veintiuno Editores: México.
- LERNER, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 28, N° 4, 2007, pp. 6-17.
- MAGARIÑOS de MORENTIN, J. (1983). El signo. Fuentes teóricas de la semiología: Saussure, Peirce, Morris. Buenos Aires: Hachette.
- MASSONE M.I., MACHADO E. (1993). *Lengua de Señas Argentina Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Edicial. Bs. As.
- MASSONE, M. I.; BUSCAGLIA V.; BOGADO, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida*, año 26, n° 4.
- MASSONE, M. I.; BUSCAGLIA V.; BOGADO, A. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. *Lectura y Vida*, año 31, n° 1.
- MASSONE, M. I. (2010). Las comunidades sordas y sus lenguas. Cuadernos del INADI N°2. Disponible en: <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-02/maria-massone-las-comunidades-sordas-y-sus-lenguas/> (Consultado: 04/03/2018).
- MASSONE, M. I. y MARTINEZ, R. A. (2012). *Curso de Lengua de Señas Argentina. Parte 1*.
- MERLEAU-PONTY, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica (Edición original de 1945).
- NUSSBAUM, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Buenos Aires: Paidós.
- PEIRCE, Ch. S. (1987). *La ciencia de la semiótica*. Edición de Armando Sercovich. Buenos Aires: Nueva Visión.

- PEIRCE, Ch. S. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Prólogo de F. Peraldi. Traducción de Prelooker. Edición de Armando Sercovich. Madrid: Taurus Ediciones.
- PELUSO CRESPI, L. "Lengua materna y primera: ¿son teórica y metodológicamente equiparables?" <http://www.cultura-sorda.eu>
- PELUSO CRESPI, L. (2010). *Sordos y Oyentes en un Liceo común*. Psicolibros Universitaria. Montevideo.
- PELUSO CRESPI, L. (2014). *Textualidad diferida y videograbaciones en LSU: un caso de política lingüística*. Córdoba: trabajo presentado para su publicación en la Revista de Políticas Lingüísticas de la AUGM.
- PELUSO CRESPI, Leonardo (2015). Traducción entre español escrito y lengua de señas uruguaya videograbada: un nuevo desafío. *Cad. Trad., Florianópolis*, v. 35, n° especial 2, pp. 479-504, jul-dez, 2015.
- ROMÉ, N. (2009). *Semiosis y Subjetividad. Preguntas a Charles S. Peirce y Jacques Lacan desde las Ciencias Sociales*. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- ROSATO, A. y ANGELINO, M. A. (2009) (compiladoras). *Discapacidad e Ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires.
- RUSELL, M. G. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología.
- SACKS, Oliver (2015). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. (2005). El español y el LESCO en el marco de la enseñanza de una segunda lengua para las personas sordas en Costa Rica. *Revista Educación* 29(2), 217-232. Pp. 217-218.
- SANCHEZ, C. (2009). ¿Qué leen los sordos?
http://www.cultura-sorda.eu/resources/Carlos_Sanchez_que_+leen_+los_+sordos_2009.pdf (Consultado 4/03/2018).
- SANCHEZ, C. (2008). *La educación de sordos en una encrucijada*.
http://www.cultura-sorda.eu/resources/Carlos_Sanchez_que_20_anos_+no_es_nada_2008.pdf (Consultado 4/03/2018).
- SAMPSON, G. (1997). *Sistemas de escritura*. Gedisa: Barcelona.
- SKLIAR, C. (2003). Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el Proyecto de educación bilingüe para los sordos. <https://es.scribd.com/doc/85963289/skliar-educacion-sordos-2003> (Consultado 4/03/2018).
- SKLIAR, C., MASSONE, M. I. y VEINBERG, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo.
http://www.culturasorda.eu/resources/Skliar_Massone_Veinberg_acceso_ninos_sordos_al_bilinguismo_1995.pdf (Consultado 4/03/2018).
- SKLIAR, C. (1998). *Repensando la educación especial. Entrevista con Violeta Guyot*. FTS- UNER. http://www.fts.uner.edu.ar/discapacidad/epist_educ_esp.htm (Última consulta: 06/03/2018).
- VEINBERG, S., Macchi, M. (2005). *La alfabetización temprana en los niños sordos. Análisis de una experiencia realizada en el marco del proyecto "Jugar en familia para aprender en la escuela"*.
<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/alfabetizacion-temprana-en-ninos-sordos.pdf>
- VEINBERG, S. (2002). *La perspectiva socio-antropológica de la sordera*. http://www.cultura-sorda.eu/resources/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf (Consultado 4/03/2018).

PID 3157

Denominación del Proyecto

Aprendizaje de lectura y escritura en la comunidad sorda. Un estudio descriptivo en situaciones de la escuela de sordos y la universidad

Directora del proyecto

LUQUEZ, Sonia Liliana

Codirectora

MUÑOZ, Eda Carina

Unidad Ejecutora

Facultad de Ciencias de la Educación

Dependencia

Universidad Nacional de Entre Ríos

Contacto

luquezsonia6@gmail.com

Integrantes del Proyecto

Strada, Vilma G. (docente); Albrecht, Luciano A. (estudiante de grado);
Chaves, Marina (estudiante de posgrado)

Becarios de iniciación a la investigación

Szkwir, María Leticia

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

01/02/2016 y 31/01/2018

Aprobación de Informe Final por Resolución CS N° 365/18 (13/12/2018)

<<< [VOLVER AL INICIO](#)