

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

De llaves y cajas negras Documentando prácticas con materiales didácticos en escuelas bilingües de personas sordas. Rocío Martínez; Alejo González López Ledesma; Nadia Gibaudant; Sofía Caballero Menas y Diego Morales. . Praxis educativa, Vol. 28, N° 1 enero-abril 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-21 .<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280116>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



De llaves y cajas negras. Documentando prácticas con materiales didácticos en escuelas bilingües de personas sordas

Of keys and black boxes. Documenting practices with teaching materials in bilingual schools for deaf students

De chaves e caixas pretas. Documentando práticas com materiais didáticos em escolas bilíngües de pessoas surdas

Rocío Martínez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
rociomartinez@conicet.gov.ar
ORCID 0000-0001-9182-9049

Alejo González López Ledesma

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad pedagógica Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
alejoegll@gmail.com
ORCID [0000-0002-9020-0545](https://orcid.org/0000-0002-9020-0545)

Nadia Gibaudant

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
nadiagibaudant@gmail.com
ORCID 0000-0001-6450-4441

Sofía Caballero Menas

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
soficaballeromenas@gmail.com
ORCID 0009-0002-6547-0647

Diego Morales

Universidad Nacional de Entre Ríos, Escuela Ayrolo, Argentina
diegog.morales@bue.edu.ar
ORCID 0000-0003-4714-2607

Recibido: 2023-09-08 | Revisado: 2023-11-17 | Aceptado: 2023-12-15

Resumen

Presentamos los primeros resultados de una investigación etnográfica sobre prácticas con materiales didácticos que las/os docentes realizan para enseñar Prácticas del Lenguaje a estudiantes sordos/as de escuelas bilingües. En este trabajo documentamos tres tipos de tensiones (curriculares, condiciones materiales del trabajo docente y formación docente) y prácticas de producción, reutilización y guardado de materiales didácticos que hasta el momento no habían sido documentadas. Los dos principales resultados de esta primera aproximación son: (i) las prácticas con materiales didácticos que realizan las/os docentes no cobran sentido por sí mismas, sino en el marco de las tensiones que hemos identificado; (ii) existen prácticas y saberes altamente especializados circulando "hacia adentro" en las escuelas que se encuentran invisibilizados "hacia afuera", lo cual marca una brecha entre lo documentado y lo no documentado. Esto es: los saberes docentes que se aprenden en la praxis no llegan a formar parte de instancias de formación docente ni son insumo de políticas educativas.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe; Educación especial; prácticas del lenguaje; materiales didácticos; infancias sordas

Abstract

We present the initial findings of an ethnographic investigation on the use of teaching materials by educators who teach Language and Literature to deaf students in bilingual schools. This study documents three types of tensions (curricular, material conditions of teaching, and teacher training) and practices related to the production, reuse, and storage of teaching materials that have not previously been documented. The two main outcomes of this initial examination are as follows: (i) the significance of the practices involving teaching materials is contingent on the tensions we have identified, and (ii) highly specialized practices and knowledge circulate within the schools, but remain concealed externally, which highlights a gap between what is documented and what is not. That is to say: the practical knowledge acquired by teachers in the field is not part of teacher training practices nor does it serve as input for educational policies.

Keywords: Bilingual intercultural education; Special education; language practices; didactic materials; deaf childhoods

Resumo

Apresentamos os primeiros resultados de uma pesquisa etnográfica sobre práticas com materiais didáticos que professores realizam para ensinar Práticas de Linguagem a estudantes surdos/as de escolas bilíngues. Neste trabalho documentamos três tipos de tensões (curriculares, condições materiais do trabalho docente e formação docente) e práticas de produção, reutilização e armazenamento de materiais didáticos que até então não haviam sido documentadas. Os dois principais resultados desta primeira abordagem são: (i) as práticas com materiais didáticos realizadas pelos professores não têm sentido por si mesmas, mas no contexto das tensões que identificamos; (ii) existem práticas e conhecimentos altamente especializados circulando "para dentro" nas escolas, que estão invisibilizados "para fora", o que marca uma lacuna entre o documentado e o não documentado. Ou seja, os conhecimentos práticos aprendidos pelos professores na prática não fazem parte das instâncias de formação docente nem são insumos para políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação intercultural bilingue; Educação especial; práticas linguísticas; materiais didáticos; infâncias surdas

Introducción

En este trabajo, presentamos los primeros resultados de una investigación destinada a conocer las prácticas que, como parte de su trabajo, las/os ¹ docentes desarrollan con materiales didácticos para enseñar Prácticas del Lenguaje (en adelante, PL) a estudiantes sordos/as ² de dos escuelas públicas bilingües de nivel primario y de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)³. En lugar de comprender a los materiales didácticos como objetos autosuficientes y cerrados, susceptibles de ser estudiados a partir de los rasgos que hacen a la composición interna de su diseño, o bien como portadores definidos por la intencionalidad y el propósito instruccional que los estructura, en esta investigación etnográfica (Rockwell, 2009), los conceptualizamos a partir del sentido que cobran en el marco de la enseñanza de las/os docentes (Negrín, 2009, 2015).

Siguiendo esta tradición de investigación, en nuestro estudio, procuramos documentar lo no documentado (Rockwell y Ezpeleta, 1983) respecto de las prácticas de uso, producción, búsqueda y guardado de materiales que llevan adelante las/os docentes en el cotidiano escolar. Y lo hicimos recuperando como dimensiones tanto las tensiones derivadas de las regulaciones y condiciones que complejizan el trabajo docente en las escuelas y el sistema educativo (Feldman, 2010), como las negociaciones que las/os docentes desarrollan con el fin de enfrentar estas tensiones, y que hacen a su producción de saberes (Terigi, 2013).

La documentación de ese cuerpo de prácticas y saberes de docentes (oyentes y sordas/os) fuertemente invisibilizados se alinea, a su vez, con una demanda central de las comunidades educativas involucradas en el estudio: la de producir conocimientos para la formación docente inicial y continua. Y, de modo más amplio, para el diseño de intervenciones y políticas educativas que contemplen con mayor grado de especificidad los problemas y los desafíos educativos que enfrentan, actualmente, las/os docentes en el cotidiano de su trabajo en las escuelas bilingües de personas sordas.

En cuanto a la forma de presentación de esta primera documentación etnográfica de las prácticas y los saberes de las/os docentes (oyentes y sordas/os), el artículo se organiza en cuatro apartados. Primero, compartimos el posicionamiento teórico-metodológico desde el cual desarrollamos nuestra investigación etnográfica, de corte histórico-antropológico, y brindamos algunas precisiones sobre las decisiones de orden empírico que, guiadas por dicho enfoque, organizaron nuestro estudio. Segundo, hacemos un breve recorrido que recupera la historia de las dos escuelas en las que realizamos el trabajo de campo y que permite comprender algunos de los procesos históricos recientes de la educación de las personas sordas.

Tercero, presentamos la descripción densa de una escena surgida de la observación de una clase de PL. Esta permite, por un lado, ubicar al/a la lector/a en un escenario de investigación que, por sus particularidades y su carácter escasamente documentado, puede resultar poco familiar, y, por otro lado, comenzar a describir el trabajo que realizan las/os docentes con materiales para la enseñanza de PL en las escuelas, como así también algunas tensiones que se desprenden de esta escena, pero que la exceden, en la medida en que constituyen recurrencias, con variaciones, observadas en distintos momentos del trabajo de campo. Para finalizar la presentación de resultados de análisis, desplegamos una primera descripción de la práctica de producción de materiales didácticos para la asignatura PL que realizan las/os docentes de estas instituciones. A modo de conclusión, compartimos algunas reflexiones en torno a las implicancias de la investigación ante los desafíos que, en la actualidad, enfrenta la educación de las personas sordas.

Posicionamiento teórico-metodológico

Investigación etnográfica para el estudio de materiales didácticos

Un antecedente directo de nuestro trabajo lo encontramos en el campo de la manualística y, en particular, en el trabajo de uno de sus fundadores, el historiador Escolano (2000), quien le asigna al texto escolar un lugar central dentro de los estudios de la cultura escolar. Escolano advierte que el libro de texto es uno de los sintetizadores más importantes de dicha cultura y, en tanto objeto-huella, constituye una fuente de peso para el estudio de la historia del currículum y las disciplinas escolares, las teorías y prácticas pedagógicas de un momento dado, el imaginario social de cada época y el conocimiento de los métodos de transmisión.

Este antecedente no solo nos interesa porque, al igual que nuestra investigación, Escolano recorta el objeto que constituye el texto escolar como parte del estudio de la cultura escolar y su

cotidiano, y recupera a la etnografía como perspectiva capaz de dar cuenta de dicha cultura y “abrir” la caja negra (Depaepe y Simon, 1995) que constituye la escuela. También nos resulta relevante porque el autor conceptualiza a las mediaciones que instrumentan la acción en las escuelas (entre ellas, el libro de texto) como uno de los componentes estructurantes de la cultura escolar (Escolano, 2008).

Este posicionamiento reviste, asimismo, el beneficio de ofrecernos una alternativa a los estudios que abordan el libro de texto eminentemente como un dispositivo de desautorización intelectual, cultural y profesional del sujeto docente (Martínez Bonafé, 2002). Algo que —también a la luz de las evidencias de estudios locales (Negrín, 2009)— entendemos reductivo, en la medida en que elude el reconocimiento de las/os docentes como sujetos que se apropian activamente de los materiales y les asignan sentido según las coordenadas contextuales y las demandas de su trabajo. Esto último resulta central para un estudio que, como el nuestro, pretende comprender, entre otras cosas, cómo, a partir de sus prácticas, sus saberes y las coordenadas de su trabajo, las/os docentes se apropian de los materiales producidos por actores provenientes de otros contextos.

Este corrimiento respecto de discursos formulados desde “arriba” y desde “afuera” de la escuela (Dubin, 2019) responde, en definitiva, a la tradición etnográfica de investigación con la que se alinea metodológicamente nuestro trabajo. En este sentido, optamos por aceptar la invitación que formuló Julia (1995) en uno de sus ensayos. Este historiador propone que imaginemos una cultura escolar de carácter diverso y cambiante, debajo de la monotonía que exhibe la documentación burocrática y administrativa, y debajo del esquematismo achatador de los reglamentos y las normas que han buscado uniformar la vida escolar a través del tiempo. De este modo, Julia nos comparte su mirada sobre la historia documentada de la escuela y, al mismo tiempo, recorta un objetivo central del quehacer investigativo, el de dar cuenta de otra historia y otra existencia no documentada, oculta, de la escuela.

Rockwell y Ezpeleta conceptualizan esa historia en términos de “la historia de los sectores de la sociedad civil, que, a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela” (1983, p. 3). En nuestro caso, como etnógrafas/os, asumimos la responsabilidad de documentar lo no documentado en torno a un cuerpo de prácticas que, como veremos, se encuentran fuertemente invisibilizadas: aquellas que desarrollan las/os docentes oyentes y sordas/os en el marco de su enseñanza y su trabajo en las escuelas de personas sordas.

En este punto, cabe realizar un comentario aclaratorio: no procuramos estudiar los materiales didácticos como sintetizadores de la cultura escolar de otros momentos históricos, sino que, en nuestro caso, la “caja negra”, la escuela oculta bajo los discursos que invisibilizan el cotidiano escolar, se ubica en el presente. Para ser más precisas/os conceptual y metodológicamente, nuestro trabajo hace foco en:

Un presente histórico en lugar de un presente sistémico, es decir, un presente en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado. (Rockwell, 2009, p. 119)

En sintonía con esto, la descripción densa que hemos realizado se ocupa de encontrar parte de sus fuentes explicativas para los fenómenos locales en la historia de las escuelas y la educación de las personas sordas, y en procesos curriculares y de formación docente que hacen al espesor de dicho presente histórico.

El posicionamiento respecto de las dimensiones de lo documentado y lo no documentado es también lo que permite explicar, en el plano metodológico, el foco que, como parte de nuestra labor descriptiva, depositamos tanto en la documentación del trabajo docente como en las tensiones que lo atraviesan, y las estrategias de resolución de dichas tensiones. Para ser más precisas/os, como parte de la descripción de las prácticas de las/os docentes con materiales didácticos, pudimos observar, como elemento recurrente, un cuerpo de tensiones surgidas en el marco de las distancias entre los planos de lo documentado y lo no documentado y, de modo concomitante, un grupo de prácticas destinadas a resolver dichas tensiones. Dada su centralidad, estas prácticas son las que organizan la exposición de los resultados de nuestra investigación.

Por último, con el fin de estudiar el trabajo que las/os docentes hacen con materiales didácticos en el cotidiano escolar y recortar con mayor precisión nuestro objeto, revisamos una serie de definiciones que circulan en torno a diversos materiales presentes en la escuela y optamos por presentar una alternativa que se adecúa a las características de nuestro objeto. En este sentido, un relevamiento de los antecedentes que brindan definiciones y clasificaciones de los libros de texto (Johnsen, 1996), los libros escolares (Choppin, 2001), los manuales escolares (Richaudeau, 1981), los materiales didácticos (Area Moreira, 2004) y los materiales didácticos digitales (Schwartzman, 2013) nos permitió observar que la denominación de “escolares” o “didácticos” que reciben varios de estos materiales se fundamenta “en la finalidad particular con la que han sido diseñados, que se traduce en su organización a partir de una progresión de naturaleza sistemática, una propuesta ordenada en función de la enseñanza y el aprendizaje” (González López, 2018, p. 21). Así, al margen de sus diferencias, pudimos observar que varias de estas caracterizaciones coinciden en recortar y precisar objetos que, como bien señala Area Moreira (2004) al referir específicamente a los materiales didácticos, han sido diseñados con propósitos instructivos; una intencionalidad que se traduce en rasgos específicos de la configuración de su diseño.

Lo cierto es que estas definiciones nos ofrecen una barrera para estudiar los materiales, dado que, al ser estos producidos por docentes en las escuelas y cobrar sentido didáctico en el marco de la clase y de las prácticas de oralidad, que los orientan y que no dejan registro (Rockwell, 1991) —y, en nuestro caso, de la comunicación en LSA—, dichos materiales, muchas veces, no llevan marca legible de una intencionalidad o un propósito ni tampoco una organización o configuración orientada de modo transparente a la enseñanza y los aprendizajes. Esto nos impide agruparlos junto con otros materiales más canónicos o prototípicos, como los libros de texto.

Sucede que, al estar orientado por las coordenadas y las configuraciones metodológicas que adopta la enseñanza en el aula, el diseño de estos materiales resulta comprensible fundamentalmente en ese escenario, que le sirve de marco y que orienta su sentido, y no en función de una configuración o una estructura interna, legible como marca en el objeto y guiada por una intencionalidad didáctica (González López y Latorre, 2022). Esta definición de carácter relacional, contextual y heredera de los desarrollos de la teoría del actor en red (Latour, 2010) entiende que los materiales resultan “didácticos” por el sentido que desde la enseñanza se les asigna a sus componentes internos. Y, a la inversa, por el modo en que sus componentes internos se ensamblan con la enseñanza, habilitando ciertas prácticas y limitando otras. Como advierte Latour, la definición de las entidades precisa del despliegue de sus atributos y dichos atributos solo cobran sentido en el marco de la red en que se inscribe la entidad. Así, es solo a partir de la serie de relaciones que definen los atributos de una entidad que se puede definir dicha entidad.

En resumen, esta definición no solo resitúa el sentido de lo didáctico de los materiales en el orden de la práctica y le otorga peso a la configuración de dichos materiales en relación con ella, sino que también nos permite analizar, además de los libros de texto, otros materiales que responden a la explosión que hemos podido observar en las últimas décadas —y, fundamentalmente, en la pandemia—. Y que, aunque esta no sea la única causa, también responden a la popularización tanto de medios y herramientas digitales de diseño como de saberes destinados a utilizar dichos medios y plataformas, que permiten guardar, compartir, editar, comprimir y remixar materiales, entre varias otras prácticas propias de la cultura digital que observamos actualmente en las escuelas (González López, 2020).

Precisiones metodológicas

En el marco del trabajo de campo, nuestra investigación etnográfica involucró la realización de observaciones de clases y entrevistas en dos escuelas bilingües de personas sordas de nivel primario y de gestión pública de CABA: las Escuelas Especiales Bilingües para Niños/as, Jóvenes y Adultos con Discapacidad Auditiva y Formación Integral “Prof. Bartolomé Ayrolo” (N.º 28 DE 16) y “Dr. Osvaldo Magnasco” (N.º 29 DE 18) ⁴.

En total, realizamos 22 entrevistas semiestructuradas a personal de los dos establecimientos educativos ⁵. Estas entrevistas, las realizamos en la lengua de preferencia de las personas entrevistadas, sin la intervención de intérpretes: mayormente, utilizamos la LSA con personas sordas y el español con las personas oyentes. Las preguntas de las entrevistas para maestras de grado y para ayudantes de LSA (AyLSA) ⁶ se centraron en tres unidades de análisis: prácticas de producción, uso,

búsqueda y guardado de materiales didácticos para la enseñanza de PL a infancias sordas; tensiones vinculadas a estas prácticas; y estrategias de resolución de dichas tensiones. Las preguntas para personal directivo y de supervisión fueron diferentes, puesto que, en su caso, nos interesó comprender con mayor detalle la gestión y administración de la institución, su normativa específica, sus particularidades en relación con el ordenamiento del sistema educativo y la historia de las escuelas. A su vez, realizamos ocho observaciones y registros de clase⁷, con el fin de observar la enseñanza de las/os docentes (oyentes y sordas/os) de PL con materiales didácticos en LSA o en español. Estas observaciones y registros, que también estuvieron guiados en su foco por las tres unidades de análisis antes expuestas, luego, fueron trianguladas con las entrevistas realizadas a las/os docentes, a los fines de contrastar las prácticas observadas con la mirada de las/os docentes respecto de su trabajo.

Una vez finalizada la estancia del trabajo de campo, que se dio en el transcurso del mes de agosto de 2022, transcribimos las entrevistas, revisamos los registros de campo y realizamos un relevamiento crítico de documentos y resoluciones oficiales en torno a la educación de las escuelas primarias de personas sordas en CABA y en Nación. Con base en este cuerpo de datos, llevamos adelante una serie de encuentros internos de trabajo en los que los miembros del equipo, en los que presentamos los primeros análisis de lo observado, intercambiamos ideas y fuimos, progresivamente, identificando patrones que nos permitieron realizar las primeras descripciones en torno al trabajo con materiales didácticos en las escuelas de un modo más sistemático, que presentamos en los apartados que se encuentran a continuación.

Primeras aproximaciones al campo en clave histórico-antropológica

Las dos instituciones donde realizamos el trabajo de campo, las escuelas Ayrolo y Magnasco, resultan emblemáticas para la comunidad sorda argentina. La recuperación de su historia, que realizamos a través de fuentes documentales y orales, es fundamental para nuestro trabajo de historización del presente.

Fundadas en CABA en 1885 y 1900, respectivamente, ambas escuelas han sido instituciones pioneras en la educación de las personas sordas del país, al cumplir un rol fundamental en la creación y la consolidación de la LSA y la comunidad sorda nacional (Druetta, 2008). Durante gran parte de su historia (Skliar *et al.*, 1995), dichas escuelas siguieron el denominado “método oral”, cuyo objetivo es que las infancias sordas aprendan a escuchar y a hablar en español. Desde esta perspectiva, la LSA es una lengua prohibida dentro del aula de clases (de aquí, también, su denominación en términos de “mímica”, “gestos”, etc.). Basado en un paradigma médico rehabilitador, este método considera que la persona sorda posee un déficit físico que es preciso corregir para ser asimilada lo más posible a una persona oyente. En este sentido, la persona con audición “normal” es vista como el parámetro a partir del cual medir el progreso de las personas sordas.

A pesar de la prohibición de señar en el aula, las personas sordas se han valido de distintos espacios de interacción hacia el interior de las escuelas —dormitorios, pasillos y patios— en los que comunicarse en esa lengua prohibida. Tal como sostiene Machado, exalumna de Magnasco y referente sorda: “Durante las clases en el Instituto, todas aprendíamos las lecciones oralmente y por escrito. Durante los recreos, las alumnas sordas más grandes nos enseñaban la lengua de señas” (Famularo, 2016, p. 33). Esa lengua, hoy, la conocemos como Lengua de Señas Argentina. La LSA es una lengua visoespacial que posee una estructura gramatical distinta del español (Massone y Machado, 1994) y que tiene una gran vitalidad, en tanto miles de personas sordas la utilizan como su primera lengua en forma diaria en el territorio argentino⁸.

Tras años de hegemonía del método oralista en las escuelas de personas sordas, comenzó a observarse que este no resultaba efectivo: no lograba oralizar ni tampoco alfabetizar a las personas sordas (Buscaglia, 2003). Según se detalla en documentos ministeriales de CABA (Agrelo *et al.*, 2011; Ferraro, 2013), a causa de los, cada vez más evidentes, problemas revelados por el oralismo, las escuelas Ayrolo y Magnasco atravesaron un largo período de transición hacia una educación bilingüe.

Puntualmente, hacia fines de la década de 1980 y durante la década de 1990, se realizaron las primeras pruebas piloto que incorporaron la LSA en las dos escuelas. Estas primeras pruebas fueron iniciativas de docentes y se dieron al mismo tiempo que las primeras descripciones lingüísticas del léxico y la gramática de la LSA (Massone, 1993; Massone y Machado, 1994) y las demandas iniciales de reconocimiento legal de la LSA, que las organizaciones sociales de personas sordas comenzaron a sostener, de manera cada vez más creciente (Martínez *et al.*, 2017).

Podemos ubicar otro hito de este proceso en el año 2003, momento en que se comenzó a implementar un proyecto institucional, oficializado, de transición hacia un modelo bilingüe en las dos escuelas. Este cambio se dio también bajo el impulso de la Ley N° 672 de CABA que, en el año 2001, reconoció oficialmente la LSA. Las transformaciones en el modelo educativo trajeron aparejados cambios muy significativos en el cotidiano escolar en Ayrolo y en Magnasco. La LSA comenzó a ser incorporada progresivamente no solo como la lengua de intercambio cotidiano y la primera lengua de los/as estudiantes sordos/as, sino también como la lengua a partir de la cual se enseñan contenidos curriculares, entre los que se destaca la enseñanza del español escrito como segunda lengua. Las personas sordas comenzaron a ser concebidas como personas con identidades lingüístico-culturales que se construyen, principalmente, a partir de la percepción visual y no como pacientes con un déficit auditivo a los que hay que rehabilitar en el habla oral.

Otro elemento nodal de esta transición lo encontramos en el año 1996, momento a partir del cual las personas sordas adultas comenzaron a ingresar a la planta orgánica funcional de ambas escuelas con el cargo de Ayudante de Lengua de Señas Argentina (AyLSA). Respecto de sus roles y funciones, Lorena Carracedo, supervisora escolar interina en la modalidad Educación Especial de CABA, señala ⁹:

Los roles y las funciones de los AyLSA se han ido modificando desde el año 1996, año en que se creó el cargo. Al inicio, ingresaban para conversar con los estudiantes, porque eran quienes hablaban la lengua de señas, pero luego fueron cambiando sus funciones, hasta desarrollar actualmente prácticas educativas en diferentes ámbitos. En muchos casos, se encargan de trabajar junto con los docentes en las áreas donde pueden tener mayores fortalezas: algunos, en Prácticas del Lenguaje; otros, en áreas de Ciencias. También llevan adelante la materia Cultura Sorda, que es un campo de conocimiento específico de las escuelas de sordos... Los AyLSA también se ocupan de desarrollar cursos de LSA para las familias de los alumnos. (Entrevista 22, 2023)

La implementación de los cursos de LSA para familiares, a cargo de docentes sordos/os, como así también la provisión de un ambiente señante para las infancias sordas desde el momento que ingresan a la escuela se debe a que, en el 95 % de los casos, dichas infancias provienen de familias oyentes que desconocen la LSA. A causa de esto, la mayoría de las niñas sordas recién tiene contacto con la LSA —la única lengua perceptualmente accesible desde lo visual— una vez que ingresan a estas escuelas.

Buena parte de las prácticas escolares que se llevan adelante en las escuelas Ayrolo y Magnasco se alinean con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), algo que veremos con mayor detalle más adelante. Sin embargo, desde el punto de vista normativo, las dos escuelas, actualmente, están bajo la modalidad de Educación Especial (EE), no en la de EIB. En relación con esto, Carracedo sostiene:

Aunque las prácticas de estas escuelas hoy en día están más cerca de una EIB, no pertenecen a esta modalidad educativa porque en nuestro país, por cómo es la ley, dicha modalidad refiere al desarrollo, la enseñanza, el aprendizaje para los pueblos originarios. Así que la educación de los sordos en nuestro país desarrolla prácticas bilingües, interculturales, multiculturales en las escuelas, pero no pertenecen a esa modalidad. En realidad, desde las escuelas sentimos que deberíamos tener la pertenencia a ambas modalidades: a la modalidad de EE y a la EIB también. La pertenencia a la primera es porque muchos de nuestros estudiantes que transitan nuestras escuelas son niños, jóvenes y adultos sordos que tienen otras restricciones u otras dificultades para la participación, el aprendizaje y el conocimiento, que no tienen que ver con la lengua, sino con cuestiones médicas, cognitivas, neurológicas. Y la pertenencia a la modalidad EIB está dada por la propuesta educativa de enseñanza y de aprendizaje de las escuelas, en la que interviene una primera lengua, que es la lengua de señas, el aprendizaje de una segunda lengua, que es el español, y el interjuego de culturas dentro de las escuelas. (Entrevista 22, 2023)

La normativa nacional vigente (Ley N° 26.206/2006) no contempla las características

particulares que se observan en torno al bilingüismo de las personas sordas. Y, si bien existen algunas normativas nacionales generales que indican que se debe respetar la identidad lingüístico-cultural de las personas sordas y el reconocimiento de la LSA como su lengua natural (Ley N° 26.378/2008 que corresponde a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad o la reciente aprobación de la Ley N° 27.710/2023 de reconocimiento de la LSA), aún continúa habiendo problemas en la manera en la que se interpretan dichas leyes en el ámbito educativo. Hoy en día, cada jurisdicción implementa las políticas educativas nacionales siguiendo criterios heterogéneos, por lo que la interpretación en torno a qué constituye una educación inclusiva para personas sordas varía en cada una de ellas. En este sentido, lo que se observa en Ayrolo y en Magnasco no es generalizable a todas las escuelas de personas sordas del país. De hecho, en muchas jurisdicciones, ni siquiera existen escuelas de personas sordas, sino que las infancias sordas asisten a escuelas de nivel:

En muchas de las jurisdicciones, se ha decidido que los estudiantes sordos concurren a las escuelas del nivel, donde el grueso de las personas no son hablantes de la lengua de señas. Entonces, los estudiantes sordos no tienen una inmersión lingüística y un acceso real y fluido al desarrollo de una primera lengua. Así que esas decisiones —o la falta de una política educativa que piense y que presente distintas líneas de acción, desde la capacitación docente, las prácticas educativas, las trayectorias, hasta el reconocimiento de las lenguas en los procesos de alfabetización— son el principal obstáculo. (Entrevista 22, 2023)

Lo cierto es que, en varias jurisdicciones, las organizaciones representativas de la comunidad sorda no suelen tener ningún tipo de participación. En la mayoría de las oportunidades, ni siquiera son objeto de consulta. Vale destacar que la Confederación Argentina de Sordos (2019, 2021), en sintonía con la Federación Mundial de Sordos (2018), sostiene que la educación inicial y primaria de las personas sordas debe seguir un modelo intercultural bilingüe, en el que la LSA sea la primera lengua y, el español escrito, la segunda lengua. En el marco de dicho modelo, se propone un currículum bilingüe que incluya el acceso a material didáctico bilingüe y la posibilidad de reflexionar en torno a la LSA —al igual que las personas oyentes reflexionan sobre su(s) lengua(s) oral(es) en el contexto escolar—.

Asimismo, se plantea la necesidad de que las/os docentes tengan un dominio alto de la LSA y se propone como central que las infancias sordas se encuentren en un ambiente señante, rodeadas de pares sordos/as y referentes adultos/as sordos/as. Vale aclarar que este modelo indica que tanto docentes como estudiantes se comuniquen *directamente* en la LSA y no en forma mediada a través de intérpretes LSA-español (ILSA-E). Por último, cabe señalar que este modelo, constituido en una demanda de las organizaciones sociales de la comunidad sorda nacional, cuenta con una serie de investigaciones nacionales que lo respaldan (Skliar *et al.*, 1995; Massone *et al.*, 2003; Veinberg y Macchi, 2005; Cvejanov, 2018; Lapenda, 2013; Vogliotti *et al.*, 2013; Rusell, 2021; Muñoz, 2021).

La escena

En un aula de sexto grado de una de las escuelas estudiadas, hay cinco estudiantes sentadas en semicírculo. El equipo docente se encuentra en el frente, cerca del pizarrón. Se trata de dos docentes que trabajan en pareja pedagógica: una docente oyente, la maestra de grado, y una docente sorda, la AyLSA. Tres de los miembros del equipo de investigación asistimos a la clase y nos sentamos en un espacio lateral. La lengua de intercambio en la clase es la LSA. El curso está trabajando con el libro *Caidos del mapa*, de la escritora María Inés Falconi (2020). Las estudiantes tienen, en sus bancos, copias del libro. Hay una computadora conectada a un proyector que se orienta hacia el pizarrón blanco, donde se ven las páginas del primer capítulo del libro. A continuación, transcribimos el fragmento del libro proyectado al pizarrón:

—Fabián ya tiene la llave del sótano —le dijo Graciela a Paula mientras buscaba en su mochila la carpeta de Lengua.

—¿Qué llave?

—La del sótano, nena.

Paula sintió un escalofrío que le subió desde el dedo gordo hasta la punta de la trenza. Se puso colorada. ¡Siempre le pasaba lo mismo!

Le pareció que todos los chicos la miraban, que la maestra la miraba, que la directora también la miraba a través de las paredes. Estaba segura de que todos habían escuchado lo de la llave y que estaban esperando que ella diera una buena explicación.

—¿Para qué sirve la llave, Paula? —preguntó la maestra que estaba haciendo un análisis sintáctico en el pizarrón. Todo estaba perdido: había escuchado.

—Yo no fui, seño, fue... —se apuró a decir.

La interrumpió una carcajada general.

—La llave que dibujé en el pizarrón, ¿para qué sirve? —repitió la maestra.

—¡Ah! Yo creí que usted me hablaba de la llave... —ahora la interrumpió una patada de Graciela. —La llave sirve para marcar el sujeto.

—Bien, Paula. A ver si se despierta, m'hijita.

—¡Imbécil! Casi lo arruinás todo —susurró Graciela. (s/n)

Las docentes proponen una lectura colectiva del libro. No utilizan en ningún momento el español oral. La docente sorda señala fragmentos del texto en español que se proyectan en el pizarrón y va haciendo una interpretación simultánea a la LSA. Así, estudiantes y docentes avanzan juntas en la lectura de la página del libro proyectada en el pizarrón. No se trata de una lectura/interpretación de corrido. La docente sorda interpreta del español escrito a la LSA con cortes, porque ella y la docente oyente van introduciendo comentarios y haciendo preguntas a las alumnas, de forma dialogada, para ver si van comprendiendo.

A medida que se desarrolla este relato interpretado, también se van aclarando sentidos del texto y convenciones de escritura. Por ejemplo, las docentes aclaran la normativa sobre el uso de mayúsculas y minúsculas en español escrito; analizan los sentidos que aportan algunos vocativos en los contextos en que aparecen (por ejemplo, “m'hijita” como una manera cariñosa de referirse a alguien). Para hacer esto, aprovechan el pizarrón blanco sobre el que está proyectado el libro y van marcando el texto con fibrones.

En la parte que dice “Paula sintió un escalofrío”, la docente sorda pregunta por qué le sucede esto al personaje. Una alumna responde que tal vez la protagonista sienta miedo. Debaten un momento sobre qué situaciones generan miedo y continúan con la lectura del texto. A continuación, la docente sorda lee/interpreta el fragmento en que la protagonista de la novela “se pone colorada”. Entonces, surge un debate sobre si es miedo o vergüenza, lo que da origen al escalofrío antes mencionado. La docente oyente les propone a las alumnas que cada una piense y comparta situaciones en las que se sienten observadas y les da vergüenza. Una de ellas cuenta que, una vez, mientras iba señalando y caminando, se chocó un poste por ir mirando a su interlocutor.

Más adelante, en la lectura, surge un diálogo entre un personaje, Paula, y la docente del relato. Allí, el texto plantea un juego con la palabra “llave” y dos posibles sentidos de esta: llave como objeto que abre la puerta del sótano y llave como signo ortográfico para hacer un análisis sintáctico. El juego funciona del siguiente modo: mientras Paula y sus pares están hablando de la llave que abre la puerta del sótano, la docente del relato está haciendo un análisis sintáctico. Entonces, esta le pregunta a Paula: “¿Para qué sirve la llave?” (refiriéndose al signo de análisis sintáctico). Esto confunde a Paula, quien al principio entiende que la docente se refiere a la llave del sótano y, luego, se da cuenta de que la docente está hablando de la llave del análisis sintáctico. En este momento, en la clase se produce un equívoco. Para traducir la pregunta “¿Para qué sirve la llave?”, la docente sorda elige un sentido de la palabra en la LSA (objeto que abre la puerta). Luego, se da cuenta de que, al elegir esa seña, no se genera el mismo efecto de ambigüedad que en la pregunta del texto en español. Esto ocurre porque en la LSA no hay una misma seña que incluya los dos sentidos en cuestión, sino que hay señas diferentes para referirse al signo del análisis sintáctico y para la llave de la puerta (ver Imágenes 1 y 2 y el enlace al video en el que se explica la diferencia). Cuando percibe esto, la docente se corrige a sí misma. Una de las estudiantes aprovecha para reírse ante la equivocación, generando una situación de tensión que motiva a la docente a recordarles a sus alumnas, entre otras cosas, que cualquiera se puede equivocar. Cuando esa situación se resuelve, las docentes les proponen a sus alumnas reflexionar sobre las diferencias entre las dos lenguas y por qué se da la ambigüedad en ese diálogo del relato.

Imagen 1

Llave (objeto que abre la puerta) en LSA



Imagen 2

Una seña para llave del análisis sintáctico en LSA (entre otras)



Enlace al video: <http://bit.ly/3RFcY6l>

Algunas tensiones identificadas

En este apartado, presentamos algunas de las tensiones que hemos observado en esta escena. Vale aclarar que, si bien el análisis parte de una escena puntual, las tensiones allí identificadas no se circunscriben únicamente a dicha escena, sino que forman parte de un cuerpo de recurrencias (con variaciones) que observamos en distintos momentos del trabajo de campo y que, en el marco de la descripción densa, ponemos en relación con procesos sociales más amplios, como aquellos ligados a la historia de las dos escuelas del estudio y la comunidad sorda.

Tensiones curriculares

En la escena, las docentes y las alumnas leen juntas un texto literario a partir del cual abordan contenidos que forman parte del diseño curricular de PL, tales como: la lectura, comprensión y disfrute de obras literarias de autor, formarse como lectores/as de literatura, cooperar con el/la autor/a en la construcción del sentido del texto literario, etcétera. Asimismo, podemos observar la emergencia de contrastes entre las prácticas lingüístico-culturales de personas oyentes y personas sordas. Estos contrastes son introducidos por las docentes o bien emergen como parte del devenir de la clase y las docentes los retoman como parte de su enseñanza. Esto lo detectamos, por ejemplo, en la reflexión en torno al uso de los vocativos que hacen las personas oyentes hablantes de español, el cual es señalado por las docentes como distinto del que se hace en la LSA. También, en la reflexión que introduce una alumna en torno a las permisibilidades multimodales de cada lengua: dado que la LSA es una lengua visual, utilizarla mientras uno/a camina puede llevar a dejar de mirar hacia adelante y, consecuentemente, chocar con un objeto. Las personas oyentes, en cambio, no encuentran tal dificultad al caminar y hablar al mismo tiempo. Por último, este trabajo con el contraste entre dos lenguas lo observamos en la escena del malentendido en torno al uso de la palabra *llave* (misma forma con distintos sentidos en español; distintas formas para cada sentido en la LSA).

La LSA y el español tienen estructuras gramaticales diferentes. No hay una relación uno a uno entre estas lenguas (una palabra del español no equivale a una seña de la LSA; el orden sintáctico del español no es igual al orden sintáctico de la LSA, etc.). En el aula de clases, el equipo docente debe enfrentar cotidianamente desafíos relacionados con lenguas que tienen distintas maneras de construir sentidos, lo cual genera desafíos complejos, como es el caso de la escena que narramos, donde se observa un desafío traductológico que requiere formación en conocimientos especializados para ser

resuelto. Si bien estos son desafíos que el equipo docente enfrenta diariamente, varias de las docentes entrevistadas coincidieron en señalar que, en el diseño de PL, no existían contenidos específicos para la enseñanza de la LSA ni tampoco para la enseñanza del español escrito desde la LSA que les permitan abordar este tipo de situaciones vinculadas al uso y la reflexión sobre el lenguaje.

A la ausencia de orientaciones curriculares, ya sea para la enseñanza de la LSA, ya sea para el español escrito a través de la LSA, se le agrega otro factor de tensión vinculado al currículum oficial de PL. Con esto, nos referimos a la distancia existente entre las características que el diseño atribuye a los/as estudiantes y las características de los/as estudiantes que efectivamente asisten a las dos escuelas de personas sordas. Estos últimos constituyen sujetos culturales que poseen saberes y trayectorias escolares diferentes de aquellos que prefigura el currículum oficial de PL. En este sentido, en las entrevistas, varias maestras nos compartieron que el currículum de PL estaba diseñado para estudiantes oyentes que llegaban a la escuela habiendo adquirido una primera lengua en el hogar (por *default*, esta lengua es el español oral), como así también con ciertos saberes de mundo, mientras que las trayectorias de sus estudiantes, niños/as sordos/as, eran radicalmente distintas.

Las estudiantes sordas de la escena, como en la mayoría de los casos, provienen de familias de personas oyentes y llegaron a la escuela después de haber atravesado distintas situaciones de lo que se denomina *privación lingüística* (Hall *et al.*, 2019), en tanto —desde el momento en que nacieron— no se les proveyó de un ambiente adecuado que les permitiera acceder y dominar una primera lengua¹⁰. Con base en estas trayectorias y los saberes de las estudiantes sordas, el equipo docente toma decisiones didácticas en torno al contenido por enseñar que, en la praxis, implican un trabajo de doble alfabetización: alfabetizar en la primera lengua, la LSA, y, desde la LSA, alfabetizar en la segunda lengua, el español.

Esto genera la existencia de un currículum oculto de contenidos de PL que circulan en las dos escuelas, pero que no se encuentran oficializados en ningún diseño u orientación normativa jurisdiccional o nacional. Al mismo tiempo, esto también nos permite observar un cuerpo de saberes docentes no documentados que negocian con el desafío de la doble alfabetización a través de distintas estrategias, entre las cuales se observa el uso de la comparación y el contraste entre lenguas.

Tensiones en torno a las condiciones materiales del trabajo docente

En la entrevista que realizamos con la docente sorda (AyLSA) de la escena, luego de haber asistido a la clase, ella nos compartió las siguientes observaciones vinculadas a su trabajo:

En el momento, la idea era que yo me filmara, pero la verdad es que no hubo tiempo y fue bastante complicado. Justo me enfermé y vino una docente suplente a la que también se le complicó y cuando continué no pude filmar, entonces directamente lo señé en la clase así. Hubo vacaciones y faltaron muchas veces las alumnas. Por fin, hoy, estuvo el grupo completo. Obvio que a mí me gustaría filmarme, lo que pasa es que no hay tiempo. (Entrevista a la AyLSA de la escena, 2022)

A diferencia de las/os maestra/os de grado que, tal como lo indica su cargo, concurren diariamente a las escuelas, las/os AyLSA asisten a los establecimientos tres veces por semana. En una de las escuelas, las/os AyLSA tienen un día dedicado a la producción de materiales en LSA y dos al trabajo en pareja pedagógica con maestras/os en el aula. En la otra, la mayor parte de las horas están dedicadas al trabajo dentro del aula. Esto se traduce en un escaso margen de tiempo para el diseño y producción de materiales didácticos, lo cual conduce a una sobrecarga de trabajo para las/os AyLSA, como así también para las/os maestras/os de grado, quienes, pese a la falta de tiempo remunerado para realizar esta tarea, la desarrollan igualmente en sus horarios de descanso. Lo que observamos en la escena es una consecuencia de este problema: la escasez de tiempo como condición del trabajo docente constituye una barrera que le impide a la AyLSA diseñar y producir el material didáctico en LSA de forma previa a la clase, y también anticipar y buscar alternativas de abordaje para el desafío traductológico que se le presenta.

A su vez, este problema se ve acentuado por otro que impacta de lleno en las condiciones de trabajo docente en estas escuelas y que, cabe agregar, actúa brindándole sustento a la relevancia de esta investigación: la escasez de materiales didácticos adecuados para la enseñanza de PL a infancias sordas. Este es un problema que se encuentra estrechamente vinculado con las tensiones curriculares

que ya hemos descrito más arriba: en la medida en que, en su mayoría, los materiales didácticos disponibles para enseñar PL en el nivel responden a las orientaciones de los diseños curriculares destinados a escuelas con estudiantes oyentes, dichos materiales suelen estar pensados para estudiantes oyentes que poseen lenguas, prácticas culturales y trayectorias escolares distintas a la de los/as estudiantes sordos/as. Por este motivo, estos materiales no resultan adecuados para el trabajo en las clases de PL de las escuelas para personas sordas. Así, al no haber un currículum de PL específico para las escuelas de personas sordas, tampoco hay disponibilidad de materiales didácticos específicos que se ajusten a las necesidades de las/os docentes en el plano de los contenidos a enseñar y de los sujetos a los que les enseñan.

Por último, en el marco de la escena, observamos, además, una tensión en torno a dispositivos digitales que se utilizan en la escena. Los dispositivos que se utilizan como soporte para realizar la lectura colectiva de la novela son una computadora y un proyector. La primera está conectada al segundo que, a su vez, proyecta la imagen del libro sobre un pizarrón. Se trata de una configuración de dispositivos digitales, junto con otros más tradicionales e impresos, muy frecuente en las clases de PL de estas escuelas y, sobre todo, en las escenas de lectura.

En los comentarios posteriores a la escena, y en sucesivas entrevistas que realizamos, las docentes nos señalaron que el proyector era un dispositivo fundamental para la enseñanza a infancias sordas. No obstante, al día de hoy, en las escuelas, no hay un proyector por aula, sino que los pocos proyectores disponibles circulan de aula en aula, con previa reserva, lo que los convierte en un bien escaso y muy demandado. Luego de la clase, la docente oyente de la escena nos comentó que por ese motivo había decidido comprar el proyector de la escena de su propio bolsillo, para asegurarse de tener disponibilidad del dispositivo en todo momento.

Para quienes no se encuentran familiarizados/as con el trabajo que llevan adelante las/os docentes en las escuelas de personas sordas, esta demanda de proyectores puede resultar similar o comparable con las demandas de dispositivos de tantas otras escuelas de distintas modalidades del sistema educativo. Sin embargo, el uso de los proyectores en estas escuelas es diferente de la que se suele observar, por ejemplo, en las escuelas con población oyente. Esto tiene que ver al mismo tiempo, por un lado, con el lugar central que posee el mundo visual en la educación de las personas sordas y, de modo general, en la cultura sorda. Y, por otro, con las posibilidades y condicionamientos que ofrecen ciertos dispositivos tecnológicos para la producción de sentido. En relación con esto, Kress (2010) sostiene que los modos (los recursos social y culturalmente modelados para producir sentido, como es el caso la lengua de señas, por ejemplo) y los medios (la sustancia y materia a través de la cual el significado es realizado y se vuelve accesible para otros, como es el caso del proyector) ofrecen ciertas potencialidades y ciertas limitaciones para la producción de sentido; y utiliza el término permisibilidades (*affordances* en inglés) para dar cuenta de ellas.

En el caso de las dos escuelas de personas sordas con las que trabajamos, la demanda de un proyector por aula responde a la población estudiantil y a sus rasgos diferenciales. Al tratarse de una población que no tiene accesibilidad perceptual desde el canal oral, actividades como la lectura en voz alta (en español oral), en cuyo marco cada alumno/a lee su libro o su dispositivo mientras escucha al/a la docente o a un/a compañero/a, resultan impracticables. Tal como se observa en la escena, la estrategia que se utiliza para realizar una lectura colectiva es que los/as estudiantes sordos/as y los/as docentes centren su atención visual en el mismo punto para poder leer mancomunadamente. Leer juntas/os en estas escuelas es, pues, fijar juntas/os la mirada en una única imagen compartida, accesible a todas/os por igual; algo que se torna sumamente dificultoso sin los dispositivos cuyas permisibilidades habilitan a hacerlo.

Algunas tensiones en torno a la formación docente

En la escena que hemos narrado, como así también en otras instancias del trabajo de campo, pudimos observar un cuerpo de tensiones que se relacionan directamente con la formación de las/os docentes (sordas/os y oyentes) de estas escuelas. En primer lugar, tal como ya lo señalamos, las funciones de las/os AyLSA han ido variando desde el año 1996, momento de la creación del cargo. Hoy en día, llevan adelante una multiplicidad de tareas y actividades que resultan esenciales para el funcionamiento de la vida escolar: con esto nos referimos, entre otras, a la enseñanza de la LSA y la cultura sorda, la traducción español-LSA, la mediación lingüístico-intercultural y las prácticas de edición y filmación. Ahora bien, esta multiplicidad de tareas implica el acceso a un conjunto de

saberes especializados para los que actualmente no existe una formación específica. De modo consecuente con esto, las/os AyLSA entrevistadas/os nos manifestaron que aprendían a realizar estas actividades *in situ*, sin formación previa, luego de haber tomado posesión del cargo, y algunas/os de ellas/os nos compartieron su preocupación por obtener una formación complementaria que les permitiera especializarse en las actividades que hacen a su cargo.

Este problema gana complejidad cuando observamos que existe una gran heterogeneidad en los saberes y las formaciones que posee cada AyLSA: en algunos casos, cuentan con formaciones que encuentran puntos de contacto más o menos directos con las actividades de docencia que llevan adelante (como instructorados, formaciones técnicas, profesorados, etc.), pero, en otros casos, no existen tales antecedentes. Esta heterogeneidad responde a que, a diferencia del cargo de maestro/a de grado, para el que se requiere titulación docente, el cargo de AyLSA no encuentra como requisito obligatorio una formación superior específica (que tampoco existe actualmente). Lo que se solicita, en cambio, es que quienes ocupen este cargo sean miembros de la comunidad sorda: personas sordas señantes de la LSA que cuenten con el aval de una asociación de personas sordas.

En cuanto a las/os maestras/os de grado, estas/os también advierten problemas ligados a su formación. Uno de los más importantes es que, si bien, dada su titulación, poseen formación en educación especial, en su trayecto de formación inicial, la mayoría no ha obtenido formación específica para enseñar contenidos de PL a infancias sordas desde una perspectiva bilingüe intercultural. En algunos casos, se han formado con un modelo oralista (en particular, quienes tienen mayor antigüedad docente); en otros casos, si bien reportan que han recibido mayor formación dentro de una perspectiva bilingüe, reportan que esta no ha sido suficiente.

Entonces, la alfabetización en este contexto bilingüe intercultural particular encuentra, en su base, dos problemas fundamentales: el primero es que esta requiere de un alto grado de especialización, a la cual, como mencionamos antes, las/os docentes de estas escuelas no acceden en el marco de sus trayectorias de formación inicial. El segundo problema, que en cierta medida explica el primero, es que hasta el momento no ha sido formalizado un cuerpo de conocimientos que actúen como base sustantiva para la formación docente ligada a la alfabetización de las infancias sordas en el sistema educativo formal. Con esto nos referimos, primero, a conocimientos de orden didáctico-disciplinar, orientados a la enseñanza y la adquisición de la LSA y del español escrito a través de la LSA, y, segundo, a conocimientos lingüísticos en los que la didáctica pueda abonar como parte del proceso alfabetizador. Estas vacancias son las que nos permiten explicar por qué las/os docentes de estas escuelas manifiestan que los saberes que les permiten alfabetizar a las niñas/os sordas los adquieren, principalmente, en la praxis, en el marco de su trabajo en las escuelas.

La producción, reutilización y guardado de materiales didácticos en las escuelas como respuesta a las tensiones

Nuestro trabajo de campo en Ayrolo y Magnasco nos permitió observar una serie de prácticas que permiten a las/os docentes dar algunas respuestas a los desafíos y las necesidades específicas que enfrentan cuando enseñan contenidos de PL a infancias sordas, tales como los observados en el apartado anterior. En este apartado, nos dedicamos a describir una serie de actividades que surgen en respuesta a estas tensiones: principalmente, nos detenemos en la producción, la reutilización y el guardado de materiales didácticos que realizan las/os docentes oyentes y sordas/os en las escuelas.

Ante el escenario de escasez de materiales que hemos descrito, las/os docentes de Ayrolo y Magnasco despliegan, entre otras prácticas, un intenso trabajo colaborativo de producción de materiales para la enseñanza de PL a sus estudiantes sordos/as. Con base en las entrevistas realizadas, observamos que este trabajo de producción de materiales posee prácticas convencionalizadas, en las que circulan saberes altamente especializados e interviene personal con funciones específicas. De estas actividades, participan tanto maestras/os de grado como AyLSA e ILSA-E. Cada una/o aporta distintos saberes y posee diferentes funciones, que detallaremos a continuación.

Además de los materiales que se producen en las escuelas por iniciativa de las/os mismas/os docentes oyentes y sordas/os, también existen iniciativas institucionales en cuyo marco las/os mismas/os maestras/os, AyLSA e ILSA-E de la planta de las escuelas trabajan colaborativamente. Esta forma de trabajo se incrementó durante el pasaje a la educación remota de emergencia del período de pandemia por COVID-19 (2020-2021), momento en el cual se propuso “un traslado masivo y total de la escuela presencial a formas de operación remota” (Dussel *et al.*, 2020, p. 354) y la

producción de materiales fue una práctica central como parte del proceso de *domesticación* del trabajo escolar. Vale mencionar, por ejemplo, los siguientes libros digitales de acceso gratuito que fueron producidos por personal de ambas escuelas:

- ❖ Ricitos de Oro – Mano de Oro. Modalidad de Educación Especial. Niveles inicial y primario (GCBA, 2020a).
- ❖ Fascículo 1. Nivel primario: modalidad de Educación Especial (GCBA, 2020b).
- ❖ Nuestro álbum de viaje por África. Conocemos la sabana africana (Alonso *et al.*, 2021).

En las entrevistas que realizamos, hubo un tipo particular de material didáctico que emergió como central para el trabajo de las docentes del área de PL: las díadas de textos literarios en español escrito y LSA. Encontramos un ejemplo de este tipo de material en la Imagen 3 ¹¹. Entendemos que estos materiales son centrales porque fueron los primeros en emerger en la mayor parte de las entrevistas, cuando consultamos por los materiales producidos para enseñar y, también, aquellos mencionados de modo más recurrente en el marco de dicha pregunta.

Imagen 3

Ejemplo de una díada de textos literarios en español y en LSA correspondiente al relato “Mano de Oro”

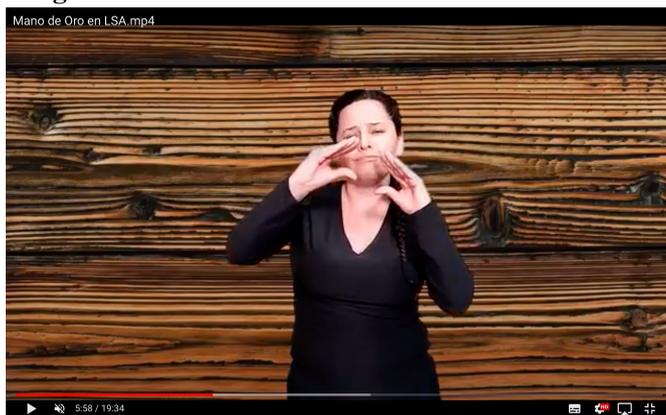
Avanzada la noche, el joven y el padre conversaban cada vez con más confianza. El joven le contó que andaba recorriendo el mundo porque estaba buscando novia. Tenía muchas riquezas y solo le faltaba casarse con una mujer con quien vivir en una casa grande y hermosa que tenía. Miró al padre de las muchachas a los ojos y, levantando una copa, le dijo:

—Si una de sus hijas quisiera casarse conmigo, yo me casaría con gusto. ¿Qué le parece?

El padre, atravesado por el rayo de la codicia y la confusión, recorrió con la mirada la vieja casa donde vivían y decidió que esa era una oportunidad única. Brindó una vez



Imagen 4



Fuente: imágenes extraídas de GCBA, 2020a.

El proceso típico de producción de las díadas LSA-español es el siguiente:

- (1) Las/os maestras/os de grado de PL seleccionan textos literarios en español escrito _una práctica que responde también a las orientaciones curriculares de PL—, y también, aunque en menor medida, textos no literarios. Para eso, siguen distintos criterios de selección, que responden metodológicamente a las dimensiones que hacen a la enseñanza y que dan cuenta de saberes docentes. En las entrevistas, observamos criterios de búsqueda de textos:
 - que se adecúen a la enseñanza de contenidos específicos indicados en el diseño curricular de PL;
 - que permitan presentar alternativas y variedades de tipos textuales, de narradores, de estrategias gramaticales, de conjugaciones verbales, etc.;
 - que permitan contrastar algún contenido gramatical entre la LSA y el español;
 - que se adecúen a alguna/s característica/s de los/as estudiantes (edades, conocimiento del español y de la LSA, discapacidades, etc.).
- (2) Luego, las/os maestras/os solicitan a las/os AyLSA que traduzcan el texto del español a la LSA.
- (3) Las/os AyLSA traducen el texto a la LSA en el Departamento de LSA de sus escuelas. Es un trabajo que se realiza en equipo: las/os AyLSA leen el texto y trabajan junto con las maestras de grado para resolver dudas y posibles sentidos del texto en español y también porque las maestras tienen un saber didáctico sobre el contenido por enseñar. Luego, hacen un video borrador con una primera versión en LSA. Este borrador es corregido por otros pares sordas/os del Departamento de LSA y por maestras, hasta que alcanza una versión final. El trabajo implica actividades de análisis del texto escrito en español, creación de sucesivas versiones en la LSA, corrección, filmación y edición. Por último, se realiza la filmación formal en un espacio específicamente preparado para tal fin (con croma verde, iluminación adecuada y vestimenta oscura de las personas sordas que señan).
- (4) Las/os AyLSA (y a veces maestras/os) se encargan de la edición del video, donde _dependiendo del propósito que se le va a dar al texto— pueden incluir: imágenes en el fondo del video, el texto original en español escrito, voces en *off*, subtítulos, etc.
- (5) En algunos casos, las/os ILSA-E intervienen aportando los subtítulos, la voz en *off*, la interpretación directa, entre otros. Esto ocurre, en particular, cuando los textos proyectan un/a destinatario/a que no tiene un nivel avanzado de LSA (por ejemplo, los materiales a los que deben acceder las familias oyentes de los/as alumnos/as).

Ahora bien, las díadas de textos literarios en español escrito y LSA no son el único tipo de material didáctico que se produce en las escuelas. Hay también otros tipos de materiales que, en algunos casos —aunque no siempre—, se relacionan con estas díadas literarias. En el marco de PL, encontramos, entre otros, los materiales visuales y textuales que conforman los ambientes alfabetizadores, un amplio abanico de textos no literarios, distintos tipos de consignas, textos explicativos sobre gramática del español o de la LSA, efemérides, entre otros materiales que habitan las aulas.

En la producción de esta constelación de materiales, maestras/os de grado, AyLSA e ILSA-E intervienen de acuerdo con sus saberes y funciones. Si bien hay un trabajo colaborativo entre estos actores, en la producción de materiales en LSA, hay mayor predominancia de las/os AyLSA, mientras que, en la producción de materiales relacionados con la lengua española escrita, el diseño de consignas o actividades de clase o cuestiones más específicamente vinculadas al contenido curricular de PL a enseñar, intervienen predominantemente las/os maestras/os de grado. Por ejemplo, una maestra sostiene:

Produzco materiales que tienen que ver principalmente con el español porque la producción de materiales en lengua de señas —si bien es algo que acordamos junto con el Departamento de LSA—, son los profes sordos quienes producen ese material. Como maestra, preparo mucho material en PowerPoint, textos escritos [en español] por nosotras —si bien yo siempre prefiero ir a textos auténticos, también es verdad que a veces algunos los producimos especialmente—, actividades que tienen que ver con cuestiones de estructura gramatical del español... También está la cartelera de sistematizaciones, que queda en el aula y que se replica también en las carpetas para que cada una/o se lleve y lo tenga como insumo de estudio. (Entrevista 5, 2022)

Las palabras de la docente nos permiten acceder a la constelación de materiales que produce en el marco de su práctica, y que comprende una variedad de lenguajes y soportes impresos y digitales. Estos responden a apropiaciones de las tradiciones legibles en los lineamientos curriculares, como leemos, por ejemplo, en el comentario que la docente realiza en torno a la búsqueda de “autenticidad” en la selección de los textos. Una orientación propia de la perspectiva psicogenética que atraviesa de modo dominante el diseño curricular de PL (Cuesta, 2019), y con la que la docente negocia a los fines de producir materiales adaptados a las demandas y condicionamiento de su contexto de trabajo.

Ahora bien, si bien la producción de materiales constituye una actividad central del trabajo docente en estas escuelas, también es cierto que convive con otras prácticas que permiten que las/os docentes lidien con los condicionamientos materiales de su trabajo. Dos ejemplos de esto son: la práctica de reutilización de materiales —algo que otros estudios sobre la temática han revelado como práctica frecuente (e invisibilizada) de las/os docentes (Negrín, 2009)— y la producción de bibliotecas tanto institucionales como propias de cada docente en las que, dado el escenario de escasez, las/os docentes organizan el guardado de los materiales a los que logran acceder y que se adecúan a su escenario de trabajo. Las palabras de esta maestra resultan esclarecedoras en este sentido:

Después de años de experiencia, trato de dirigir mis proyectos a los materiales que hay. Cada uno en su aula tiene su propia biblioteca, que incluye... materiales que llegan a nuestra mano, materiales que fueron elaborados acá por niños y adultos sordos, materiales disponibles en las redes. Toda esa pequeña selección la vas guardando y, al momento de hacer un proyecto, primero me fijo qué tengo. Luego trato de ver qué contenidos puedo dar con lo que tengo. Debería ser al revés, ¿no? Tengo que dar estos contenidos y busco los materiales, pero el hacer material lleva tanto tiempo... (Entrevista 1, 2022)

Para finalizar, nos interesa realizar un último comentario respecto de la relación que establece la docente entre la práctica de reutilización de materiales y la enseñanza por proyectos. En las palabras de esta docente, podemos observar cómo los límites de tiempo que ofrece el trabajo docente para la producción de materiales no solo se traducen en prácticas de reutilización y guardado de materiales destinadas a negociar con esas limitaciones, sino que también la enseñanza se ve reconfigurada, desde su planificación misma, en virtud de los materiales que se encuentran disponibles para la docente. Cuestión que la docente enuncia en términos de algo que “debería ser al revés” y que, pese a esto, nos habla tanto de una mirada reflexiva sobre la propia práctica como de una producción de conocimiento que, tal como lo entendemos, precisa ser sistematizada y dada a conocer. Con esto, nos referimos, más precisamente, a que estas y otras prácticas observadas en las escuelas de personas sordas revelan saberes docentes especializados cuya producción no ha sido lo suficientemente documentada y que resultan fundamentales para conocer el trabajo que se lleva

adelante en las escuelas, y para informar a las políticas educativas que buscan introducir cambios en ellas, desconociendo, en muchos casos, la complejidad de su mundo.

Conclusiones

En este artículo, hemos presentado los primeros resultados de una investigación etnográfica dedicada a documentar lo no documentado en torno a las prácticas que las/os docentes (sordas/os y oyentes) llevan adelante, con materiales didácticos, para enseñar PL a estudiantes sordos/as de dos escuelas públicas bilingües de nivel primario y de gestión estatal de CABA. Para ello, asumimos el desafío de brindar una definición de los materiales didácticos que resulta alternativa a aquellas actualmente dominantes y que, de forma coherente con nuestro posicionamiento teórico-metodológico y nuestros objetivos de estudio, nos ha permitido dar cuenta de los materiales en relación con el sentido situado que cobran en el marco de la enseñanza y el trabajo docente en las escuelas.

La investigación etnográfica que realizamos en estas escuelas nos posibilitó documentar tres tipos de tensiones (tensiones curriculares, tensiones en torno a las condiciones materiales del trabajo docente y tensiones en torno a la formación docente) y una variedad de prácticas de producción, reutilización y guardado de materiales didácticos que las/os docentes realizan en el marco de la enseñanza de PL y de su trabajo en el cotidiano escolar, y que, hasta el momento, no habían sido documentadas. A su vez, hay otros dos hallazgos del estudio que nos parecen centrales: el primero es que las prácticas con materiales didácticos que llevan adelante las/os docentes no cobran sentido por sí mismas, de modo autosuficiente, sino en el marco de las tensiones que hemos identificado como parte del trabajo docente y la enseñanza, y que logramos recortar en virtud de la puesta en diálogo de los conocimientos locales de los actores con procesos sociales más amplios, vinculados a la política educativa, el sistema educativo y la educación de las personas sordas. Así pues, el sentido de las prácticas de producción, reutilización y guardado de materiales didácticos que las/os docentes realizan cotidianamente en las dos escuelas, y que hasta el momento no habían sido documentadas, solo resultaron visibles a partir del trabajo y la recuperación de las capas de historicidad que atraviesan y dotan de sentido el presente, con sus dominancias, sus elementos residuales y emergentes.

El segundo hallazgo responde a la localización de un cuerpo de saberes estrechamente ligados a la práctica —es decir, saberes docentes— que las/os maestras/os oyentes y sordas/os han logrado producir *in situ* y que no solo les permiten desarrollar su trabajo, su enseñanza y sus prácticas con materiales didácticos, sino también, al mismo tiempo, hacer todo esto en el marco de una negociación permanente con las tensiones que atraviesan su trabajo. Estas tensiones, cabe agregar, nos hablan de la existencia de una gran distancia entre lo documentado y lo no documentado. Esto quiere decir que, en la actualidad, existen prácticas y saberes complejos y altamente especializados circulando “hacia adentro” en las escuelas que se encuentran invisibilizados “hacia afuera”. Más importante aún, la falta de documentación a la que aludimos impide que estos saberes puedan informar las instancias de formación docente y también que sirvan de insumo para las políticas educativas, de manera tal que estas resulten acordes a las problemáticas con las que se enfrentan cotidianamente las/os docentes en las escuelas.

En sucesivas publicaciones, continuaremos indagando en esta área de vacancia, a partir de la producción de conocimientos en torno a las prácticas y los saberes que despliegan las/os docentes en la enseñanza de PL a infancias sordas con materiales didácticos. Consideramos que los estudios etnográficos sobre esta temática pueden ser una llave para “abrir la caja negra” que constituye la escuela. Una llave que contribuye a documentar todo aquello que se encuentra invisibilizado y es parte del presente cotidiano escolar.

Agradecimientos

Agradecemos a las comunidades educativas de las Escuelas Especiales Bilingües para Niños/as, jóvenes y Adultos con Discapacidad Auditiva y Formación Integral "Prof. Bartolomé Ayrolo" (N.º 28 DE 16) y "Dr. Osvaldo Magnasco" (N.º 29 DE 18), por habernos abierto sus puertas para realizar esta investigación y para trabajar en forma conjunta. Un agradecimiento muy especial a Lorena Carracedo, María José Toledo, María Rosa López y a las/os 22 docentes que participaron en este trabajo de

investigación, por compartir ese valioso saber que han construido en la práctica. Cualquier error u omisión, es de nuestra entera responsabilidad.



Desdoblamiento, acrílico sobre tela. **Eduardo Ferma**

Referencias Bibliográficas

Agrelo, J., Alvarez, A., Carracedo, L. y Fullone, M. (2011). *Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos, hipoacúsicos y para niños oyentes*. COPIDIS, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://www.academia.edu/resource/work/101644167>

Alonso, C., Laurence, F., Mentasti, M. L., Morales, D., Muñoz, S. y Ramundo, G. (Coords.). (2021). *Nuestro álbum de viaje por África. Conocemos la sabana africana*. <https://drive.google.com/file/d/1iesqnB6vnT1vxyONXuuCp4IIbZ8bYWT0/view?usp=sharing>

Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Pirámide.

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y pedagogía*, 13(29-30), 207-229.

Confederación Argentina de Sordos. (2019). *Adhesión de la CAS a la postura oficial de la FMS sobre la educación inclusiva*. <https://cas.org.ar/wp-content/uploads/2021/04/POSTURA-CAS-No02-V01-EDUCACIO%CC%81N INCLUSIVA-WFD-POSITION-PAPER-Traduccio%CC%81n.pdf>

Confederación Argentina de Sordos. (20 de abril de 2021). *Ejes del Proyecto de Ley Federal de la LSA* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/OxOzseEMmcA>

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM.

- Cvejanov, S. (2018). Educación intercultural bilingüe bimodal y formación lingüística: reflexiones acerca de sus avances y perspectivas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(9). <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/issue/view/102>
- Depaepe, M. y Simon, F. (1995). Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools. *Paedagogica Historica*, 30(1), 9-16.
- Druetta, J. C. (2008). La generación X de la comunidad sorda y la lengua de señas argentina. *Ethos educativo*, 41, 139-156.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación, MEC*, Núm. Extra, 201-218.
- Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 18, 131-146.
- Falconi, M. I. (2020). *Caidos del mapa*. Quipu.
- Famularo, R. (2016). *Medio cielo. La historia de la Asociación Argentina de Sordomudas, Casa Hogar*. Dunken. Federación Mundial de Sordos. (2018). WFD Position Paper on Inclusive Education. <http://wfdeaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/>
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Ferraro, M. (Coord.). (2013). *Informe de resultados de la Evaluación Haciendo Foco. Una mirada exploratoria sobre el proyecto bilingüe para niños sordos e hipoacúsicos de las escuelas "Ayrolo" y "Magnasco"*. Gerencia Operativa de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2020a). *Ricitos de Oro – Mano de Oro. Modalidad de Educación Especial. Niveles inicial y primario*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/nivel-primario/educacion-especial>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2020b). *Fascículo 1. Nivel primario: modalidad de Educación Especial*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación. <https://buenosaires.gob.ar/educacion/nivel-primario/educacion-especial>
- González López, A. E. (2018). *La inclusión de TIC para la enseñanza de la Literatura: los Objetos de aprendizaje del Portal Educ.ar* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires.
- González López, A. (2020). *La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- González López, A. y Latorre, M. (2022). Módulo 1: ¿Qué son los materiales didácticos digitales? *Curso Materiales didácticos digitales: definiciones, reflexiones y herramientas para el trabajo docente*. Educ.ar S.E.
- Hall, M. L., Hall, W. C. y Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
- Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Pomarés-Corredor.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 1, 353-382.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kusters, A., De Meulder, M. y O'Brien, D. (Eds.). (2017). *Innovation in Deaf Studies: The Role of Deaf Scholars*. Oxford University Press.

Lapenda, M. (2013). Lengua de Señas Argentina (LSA) y español en la alfabetización de alumnos sordos. Aportes para la práctica educativa. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (3), 77-97.
<https://doi.org/10.7203/Normas.3.4674>

Latour, B. (2010). *Networks, Societies, Spheres: reflections of an actor-network theorist. Keynote speech at International Seminar on Network Theory: Network Multidimensionality in the Digital Age*. UCLA.

Martínez, R., Druetta, M. y Lemmo, P. (2017). Historización y análisis de disputas ideológicas en torno al reconocimiento legal de la Lengua de Señas Argentina. En R. Castro Zambrano y C. Faye Pedrosa (Eds.), *Comunidades Sordas en América Latina. Lengua, cultura, educación e identidad*, 254-73. Bookess.

Martínez, R. y González López, A. (2023). Entrevista a la licenciada Lorena Carracedo, profesora de sordos e inspectora escolar de escuelas especiales de CABA. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 14(26), 1-15.
<http://eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero26/pdf/LGDMartinez.pdf>

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Morata.

Massone, M. y Machado, E. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Edicial.

Massone, M., Simón, M. y Druetta, J. C. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en Red.

Muñoz, M. (2021). Las prácticas sociales de lectura y escritura en Lengua de Señas Argentina dentro de la educación multicultural bilingüe de la comunidad sorda: lineamientos pedagógicos. *Revista Educação Especial em Debate*, 6(11), 5-25. <https://periodicos.ufes.br/reed/issue/view/1433>

Negrín, M. (2015). *Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 187-208.

Raia, M. (Ed.). (2015). *Una mirada transversal de la sordera*. COPIDIS, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. SECAB-CERLAL-UNESCO.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa. En *Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN*.

Rockwell, E. (1991). Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 29-43.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rusell, G. (2021). Fundamentos e implicancias de la enseñanza del español como Lengua Segunda y Extranjera en la escolaridad de las personas sordas. *Quintú Quimün*, (5).
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/linguistica/article/view/3205/60401>

Schwartzman, G. (2013). Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. *I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa*.
<https://doi.org/10.13140/2.1.4734.7200>

Skliar, C., Massone, M. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, (69-70), 85-100.

Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Santillana.

Veinberg, S. y Macchi, M. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Noveduc.

Vogliotti, M., Lapenda, M. y Rusell, G. (2013). *Un enfoque plurilingüe en la educación de alumnos sordos. Aportes para trabajar las lenguas en la escuela*. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/2013%20Un%20enfoco%20plurinligue%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20alumnos%20sordos.pdf>

Notas

[1] Utilizamos flexiones de género femenino en primer término y de género masculino en segundo término en tanto la mayoría de las personas que trabajan en las escuelas son mujeres.

[2] En el campo de los estudios de la comunidad sorda, se suele diferenciar entre persona “Sorda” (con mayúsculas) para referirse a personas que forman parte de la comunidad sorda y persona “sorda” (con minúsculas) para personas con un diagnóstico médico. Aunque esta convención surgió en países de habla inglesa, muchos investigadores en países de habla hispana la adoptaron. Sin embargo, en este texto, no utilizamos esta distinción. Creemos que es posible abordar las complejas situaciones sociolingüísticas en torno a las personas sordas sin recurrir a estas categorías binarias y opuestas. Siguiendo a las lingüistas sordas Kusters *et al.* (2017), esta dicotomía simplifica la diversidad de identidades lingüístico-culturales de las personas sordas y no permite explorar la multiplicidad de usos lingüísticos multimodales que realizan.

[3] El estudio forma parte del proyecto PICT 2019-04312 “Lengua de señas argentina, cultura sorda e innovación tecnológica en procesos de inclusión social ascendente de la comunidad sorda argentina.”

[4] Dicho trabajo contó con la autorización del área de Educación Especial del Ministerio de Educación de CABA.

[5] La mitad de las personas entrevistadas son personas sordas; la otra mitad son oyentes. Sobre los cargos ocupados: 11 son maestras de grado (de las cuales, 10 son oyentes y 1 es una persona sorda), 9 son AyLSA (en su totalidad, son personas sordas), 1 es personal de dirección (persona sorda) y 1 es personal de supervisión (persona oyente). La mayoría de las personas entrevistadas son mujeres (20 mujeres; 2 hombres).

[6] El nombre del cargo originalmente era “Ayudante de Clases Prácticas de LSA”. En 2016, se presentó un cambio en la denominación del cargo, en el que se quitó la partícula “Clases Prácticas” en la normativa jurisdiccional. No obstante, administrativamente, se comenzó a implementar la denominación actual (AyLSA) de forma más reciente.

[7] Conservamos el anonimato de las personas que participaron del estudio, por lo que no brindaremos datos que permitan identificar a las personas en cuestión.

[8] Si bien el Censo Nacional de 2010 indica que hay 945.168 hogares con al menos una persona con limitación auditiva permanente, no hay una cifra oficial que determine cuántas de estas personas utilizan la LSA diariamente.

[9] Esta entrevista ha sido publicada en la revista *El Toldo de Astier*, por lo que no es anónima (véase Martínez y González López, 2023).

[10] La privación lingüística en infancias sordas ocurre cuando hay un desarrollo retrasado o incompleto de una primera lengua, a causa de no contar con lenguas accesibles desde el punto de vista perceptual. Esto provoca severos problemas en el desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y psicosocial de la persona sorda (Hall *et al.*, 2019).

[11] Dependiendo de las necesidades pedagógicas y de las decisiones tomadas para crear ese nuevo texto, los actores del campo le dan distintos nombres al texto meta (traducción, adaptación, versión, entre otras). Hemos decidido utilizar un término más general (díada), para dar cuenta de que los dos textos (uno en español escrito, otro en LSA) se encuentran estrechamente vinculados entre sí.