

## Los sordos y las prácticas de lectura y escritura

“GRUPO AUDI 4°”: Alumnos de 4° Año del Profesorado de Sordos\*  
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9  
[auditivo2014@hotmail.com](mailto:auditivo2014@hotmail.com)

Profesora: LOPRETO, Gladys  
[glopreto@perio.unlp.edu.ar](mailto:glopreto@perio.unlp.edu.ar)

### Resumen

El aprendizaje de Español Escrito en el caso de los sujetos Sordos tiene dos objetivos fundamentales: la adquisición del español como lengua franca -para la cual resultan competentes- en la sociedad mayoritaria, y la alfabetización, ya que la LS no tiene registro escrito. Este último objetivo cubre una necesidad fundamental, cual es la del acceso a la información escrita, especialmente a la lectura de medios gráficos y de la literatura académica, imprescindibles para la inclusión, además de la literatura en cuanto práctica expresiva de la subjetividad. Al mismo tiempo se le abren las puertas al mundo escrito en todos los sentidos, incluso el de la vida diaria, de ahí su importancia. Ahora bien: dado el reconocimiento, por un lado, de las diferencias culturales del Sordo, y por otro, de la entidad de la LS como su 1ra. lengua, al poner como objetivo el aprendizaje del Español Escrito como L2 –a partir del cual, con posterioridad, cabría la posibilidad de oralización (Vigotsky)-, se desprende que el marco más adecuado en el que este aprendizaje pueda realizarse sea el de la EIB (más que el de la ‘educación especial’). Luego, si bien se indica al aprendizaje de lenguas el formato *comunicativo*, tal como lo recomienda la literatura pedagógica y como aparece en las propuestas generalizadas para el sujeto Sordo, tenemos que, apoyándonos en el planteo del Diseño Curricular de Educación Primaria para 2das. Lenguas resulta admisible y necesario recurrir a la sistematización gramatical, tanto de gramática oracional como textual. Esto es así, ya que la gramática no solo explica estructuras sino que también consiste en una guía para la producción de las mismas. Se sugieren algunas propuestas al respecto, inspiradas en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

#### 1. Planteo de la situación.

Saber leer es tener la oportunidad de apropiarse de conocimientos fundamentales, es un instrumento para empoderar al individuo y a la colectividad (Sánchez 2010)

En la ‘sociedad o cultura del conocimiento’, tal como suele rotularse a la actual, es innegable la importancia de la lectura y de la escritura, aún contando con la alternativa de nuevas tecnologías. También en el plano de lo personal y en la participación ciudadana, para lo cual basta con pensar en que Paulo Freire canalizó su objetivo de ‘educación liberadora’ precisamente en campañas de alfabetización.

La educación, convertida en uno de los objetivos más importantes de todas las políticas

públicas y pensada como remedio socorrido para todos los males sociales, ha transformado a la lengua escrita en una de sus herramientas fundamentales, lo que es indiscutible si pensamos en los estudios superiores. A tal punto es así que la ausencia casi total comprobada en estos niveles de alumnos sordos es tomada como indicio de su déficit en las competencias de lectura y escritura. Ese déficit es responsable también de su bajo rendimiento en los niveles de educación obligatoria y de que resulten en general en inferioridad de condiciones para realizar desde una apropiación autónoma y crítica de los textos de circulación social –noticias, artículos periodísticos, obras literarias, textos científicos, políticos, etc.- hasta a menudo situaciones mínimas de gestión incluso referidas a la vida cotidiana, como redactar notas o llenar planillas. Además de una tendencia al aislamiento, lo dicho alimenta el prejuicio de quienes pertenecen a la mayoría oyente: no es raro escuchar opiniones minusvaloradoras como ‘no tienen capacidad de abstracción’, ‘no escriben, copian’, ‘hablan como los indios’ y otras menos piadosas.

Sin embargo, si tomamos en cuenta las capacidades inherentes al sujeto sordo arribamos a la conclusión de que la lectura y la escritura deberían constituir su mejor herramienta de inclusión en la sociedad, porque ocurren en el espacio y sobre todo por ser de naturaleza visual. Hablamos de inclusión laboral o profesional, de participación en la vida ciudadana, de acceso a los textos de circulación social. En este sentido nos resulta muy elocuente el testimonio de la reconocida periodista y escritora sorda Verónica Sukaczer (2014), referido a que, en su etapa del secundario, salvó la diferencia en que la ubicaba una hipoacusia progresiva cuando descubrió que todo lo que le enseñaban sus profesores estaba en los libros. Esta sencilla anécdota da cuenta de la especial importancia que reviste la competencia lectora para los sordos. Afirma la misma en su blog: “es la lectura la que les abre el mundo a las personas que no escuchan”.

Ahora bien: si la escritura, los textos, constituyen el puente que habilitaría al sujeto sordo para su integración a la cultura mayoritaria, pocos de ellos lo transitan. Si tan es así se impone la búsqueda de los por qué:

- ‘el fracaso es inherente a los chicos o a sus familias’: pensamiento facilista en que solemos incurrir a menudo los docentes;

- la falla está en la formación que se da en los Institutos, sobre todo en cuanto a métodos. En este sentido también se ha dicho que el fracaso en la alfabetización de sordos no es más que otra forma del fracaso de la escuela en la alfabetización en general, opinión demasiado presente en el discurso público que surge de determinadas encuestas y que se refiere a la capacidad de ir más allá de la simple decodificación para leer comprensivamente, en forma autónoma, textos ‘de veras’ (J. Jolibert).<sup>1</sup>

- ‘la culpa la tienen los maestros’ afirman muchos –entre los cuales el conocido educador de sordos C. Sánchez (2010)- pensamiento también facilista demasiado presente en el discurso social, que no tiene en cuenta la complejidad de la labor docente:

El aula es un espacio social signado por la alta complejidad y por la inestabilidad. La complejidad y la inestabilidad del espacio social del aula hacen que tanto los docentes como los alumnos participantes estén continuamente sometidos a tomar decisiones. (Heras A. 2005)

Intentábamos en otro trabajo entender ‘la resistencia del docente’ como una forma de ‘aferrarse al saber seguro’ (Lopreto G., Rosboch et als 2006), lo que explicaría por qué,

frente al temor a no saber qué hacer, maestros recién recibidos y con conocimiento de teorías actuales acudan a las fórmulas con las que habían aprendido ellos a leer e hicieran repetir a sus alumnos sordos el “m-a-ma...”

Como síntesis, sobrevuela en los estudiantes de educación especial la pregunta: ¿qué hacer?, que tampoco encuentra una respuesta en la observación de la práctica escolar a la que tienen acceso. Ante tal situación de desvalimiento se impone volver la mirada a las teorías subyacentes a la práctica, relacionadas con creencias y representaciones sociales. Ahí nos encontramos con afirmaciones repetidas acerca de la crisis educativa, que la escuela ya no enseña a leer y afirmaciones parecidas, lo que en el caso de los sordos se complejiza por la coexistencia de viejos y nuevos paradigmas que se cuestionan entre sí y la persistencia de actitudes prejuiciosas y discriminatorias.

Aun reconociendo cuánto puede haber en todo ello de decisión personal, frente a la realidad y desde nuestro lugar, rescatamos el papel de la institución cuyo objetivo principal es precisamente la alfabetización, -es decir, la escuela, tal como está explícitamente dicho en el Diseño Curricular vigente- y la búsqueda de una formación teórica que fundamente determinada práctica.

## 2. Fundamentos.

La teoría es parte de la lucha cotidiana por vivir con dignidad (Holloway 2002)

Intentar una respuesta al “qué hacer” nos lleva así en principio a la necesidad de elaborar fundamentos teóricos sobre lengua y lenguaje, qué es leer y escribir, las aptitudes del niño, joven o adulto sordo, los procesos de aprendizaje implicados. Como es ya sabido, un vuelco importante de la consideración del sordo en sociedad se produce recién en el siglo XX, y fue desde el área de los estudios lingüísticos. Señalaremos solo algunos hechos que contribuyeron a ello. En 1960 y en EUA el lingüista ruso Jakobson propone su exitoso esquema de la comunicación, donde aparecen el concepto de ‘código’ (en lugar del más específico de ‘lengua’) y ‘canal’. Este último sobre todo ayudará a conceptualizar como diferentes Oralidad de Escritura dentro del concepto de Lengua/je, poniendo además en consideración otros canales, aparte del ‘oral-auditivo’ con que se definía tradicionalmente la lengua<sup>1</sup>. En ese decenio surgen también las investigaciones en Sociolingüística de W. Labov sobre la heterogeneidad lingüística<sup>1</sup>, que se suman a los trabajos sobre Multilingüismo y Lenguas en Contacto de W. Weinrich (1953). Casi simultáneamente aparecen los primeros trabajos de N. Chomsky (1957, 1962), quien plantea el lenguaje como parte del patrimonio genético de la especie humana que se actualiza en las ‘lenguas’ -a tal punto que se define al ser humano como ‘ser de lenguaje’-. Así, negar en alguien esa capacidad sería negar su condición de humano, lo que vale también para el sordo (Lopreto y otros 2011). Todo esto lleva a revisar la mirada tradicional y es conteste con que la ciencia lingüística reconozca por entonces a la LS como una lengua (EUA, Stokoe, 1960). Este reconocimiento constituye un hito fundamental en la historia de la cultura sorda.

La principal consecuencia para nuestro tema es que permite que al sujeto sordo deje de pensárselo como hablante deficiente y monolingüe de la lengua mayoritaria, conteste con el oralismo, y que pase a reconocérsele el derecho a ser hablante –en el sentido de usuario- de su lengua, la LS. Pero como está inmerso en una lengua mayoritaria, su situación será necesariamente de bilingüe, similar a la de cualquier inmigrante o integrante de los

pueblos originarios, lo que justifica proyectar una educación adecuada a su condición de bilingüe no-oyente. La primera vez que la alfabetización de sordos se enmarca oficialmente en el bilingüismo es en Suecia en los años 80.

El modelo sueco, adoptado con posterioridad por varios países latinoamericanos, reconoce la LS como L<sub>1</sub> del Sordo y la lengua mayoritaria –en su modalidad escrita, dada la diferente competencia comunicativa del sordo– como L<sub>2</sub>, que debe adquirirse como lengua 2da. o extranjera. En efecto, podemos leer en Kristina Svartholm (1998), pionera en el tema, que la L2 del sordo es solo la lengua escrita. A partir del enfoque cognitivo se produce un cambio en los métodos de aprendizaje de segundas lenguas que incide en una revalorización de la lengua materna o 1ra. lengua, en nuestro caso la LS. Ahora bien: si en el bilingüismo como dijimos se reconoce como L2 a la Lengua escrita, representantes del oralismo, a pesar de los serios cuestionamientos a su teoría, intentan aggiornarse usando el binomio para abarcar con L2 la lengua en su modalidad oral. Esta dualidad está presente en el DC de la Pcia de BA y además en otros autores, por lo cual Massone propone sustituir ‘bilingüismo’ (donde L2: lengua escrita) por ‘educación intercultural crítica’ (Rey 2013: 216), que incorpora el concepto de cultura.

En este artículo y por razones contingentes seguiremos usando Bilingüismo en el sentido indicado arriba (LS/LE), reconociendo por un lado que la persona sorda posee intacta su capacidad visual, en tanto la diferencia la marca su condición de no oyente; por otro lado, que nuestro principal objetivo es la alfabetización/literación de la persona sorda, dado lo que eso significa para su inclusión en la ciudadanía. Por todo ello, su 2da. lengua será para nosotros específicamente el Español Escrito. Esa es también la consigna del DeafPower (Rey 2013: 248). Es además donde podemos decir que tenemos verdadera competencia<sup>1</sup> y el espacio donde podemos encontrarnos. Nos apoyamos en Vigotsky para afirmar la prioridad de la escritura:

Vigotsky sostiene que la forma fundamental del lenguaje, su índole simbólica de primer orden para el niño sordomudo debe ser el lenguaje escrito, sobre cuya lectura podrá estructurar su lenguaje oral (cit. por Tuchsznider 2009: 141)

Y acá nos encontramos con el problema de los métodos, los caminos a seguir. Tradicionalmente el orden repetía al del oyente: oralizar primero al sordo, enseñarle a ‘hablar’, es decir, a producir sonidos que no oye mediante la ejercitación de los órganos del ‘tracto vocal’, y luego a ‘escuchar’ mirando los movimientos de labios, prácticas que pueden aprenderse pero que hacen perder gran parte de la información, poniéndolo indefectiblemente en desigualdad con el oyente (Macchi y Veinberg 32-33). Luego, sobre esa ‘habla/escucha’, ya de suyo cercenada, debe aprender a leer y escribir mediante los métodos de alfabetización al uso, de base fonética (porque nuestro sistema de escritura lo es) y generalmente mediante estrategias de orden ascendente que empiezan con el sonido (no percibido), según métodos cuestionados aun para el chico oyente pero que se siguen usando<sup>1</sup>. Basta con pensar en ese comienzo para darse cuenta de que al chico sordo le resulta un camino tortuoso, difícil de recorrer, destinado desde su inicio al fracaso. Constituye además un claro ejemplo de cuando la enseñanza, impartida por el docente, estorba el propio proceso de aprendizaje del alumno.

En el caso descrito el alumno es visto desde el modelo de hablante monolingüe (de la lengua mayoritaria). El bilingüismo en cambio considera que la comunidad sorda es necesariamente bilingüe. De ahí las estrategias que se proponen, en las que la LS se usa en las primeras etapas para los niveles altos de lectura (comprensiva, relacional, etc.) y como

lengua de instrucción -funciones que pueden reforzarse mediante ilustraciones, mapas conceptuales, etc.- mientras L2 debe ser enseñada, en una práctica continua y sostenida, desde las competencias propias del sordo, es decir, desde su experiencia visual, que usa tanto para entender las señas y también la numerosa cantidad de mensajes visuales que nos rodean a sordos y oyentes.

Si bien en este planteo reconocemos una lógica, su implementación resulta problemática por causas que entendemos ajenas a la teoría: desinformación, prejuicios, ansiedad de maestros y padres, representación social del sordo (Agüero et als 2004). De ahí el iletrismo (Ferreiro) de los chicos sordos que cursan su primaria en las escuelas especiales (situación que en muchos casos continúa). Este ‘fracaso’ ha hecho que, a veces, en busca de una solución se intente volver a lo tradicional, la oralización. A esto sumémosle que en muchas escuelas para oyentes, pese a los avances teóricos, se sigue recurriendo a propuestas que ponen el énfasis en los procesos de codificación y decodificación, en los mecanismos de lectura. Si esto puede ser cuestionable, lo es más el quedarse en esos niveles. Y si siempre se ha hablado de una querrela de los métodos, en el caso de la alfabetización de sordos la situación de querrela es mayor.

A este punto resulta fundamental la diferenciación entre oralidad y escritura, registros oral y escrito de la lengua, ya que su confusión es fuente de problemas. Otro concepto importante a dilucidar es el de ‘escritura’ o ‘lengua escrita’ con que nos referimos tanto a escribir como a leer. Ambas prácticas están vinculadas, no obstante suponen competencias específicas y también estrategias diferentes. Ahora bien, en nuestros trabajos de campo hemos observado que, sobre todo en escuelas de zonas suburbanas, la enseñanza de la lectoescritura se realiza más frecuentemente mediante escribir palabras y oraciones simples o simplificadas, en detrimento de la lectura.

El enfoque comunicativo en cambio requiere del uso de estrategias ‘descendentes’, que comienzan por los procesos de comprensión e interpretación, los cuales permiten anticipar palabras, contenidos, poniendo en juego los saberes previos, de ahí que todas estas propuestas requieran de la experiencia directa del niño con el texto, concretamente el libro, y además de una suficiente disponibilidad de textos en libros u otros formatos. Tal como son concebidas actualmente, no se avienen con una metodología rigurosa. Por el contrario, la propuesta implica más bien una actitud amplia, abierta, de ahí que puede incluir también, cuando la situación lo requiera o cuando el alumno lo solicite, un poner en foco la palabra o el fonema/grafema específico, al modo tradicional (estrategias ascendentes). Así se transitaría fluidamente entre una lectura global, general, comprensiva, y una mirada analítica a las unidades mínimas (las cuales, de ese modo, adquieren una importancia funcional para la comunicación y dejan de constituir una enseñanza ‘sin sentido’). A este fluir se lo conoce como ‘estrategias interactivas’.

Simultáneo a la lectura suele pensarse el aprender a escribir, que ante la ausencia –por diversas razones- de textos escritos, termina siendo la principal y a veces única práctica de alfabetización, con resultados a menudo empobrecedores. Sería lógico considerar en cambio que, dado que los textos se alinean dentro de una tradición escrita, toda práctica de escritura supone primero la práctica de lectura, pues de ella derivan los modelos y formatos a tener en cuenta y porque además es el proceso natural en el niño.

### 3. Prácticas

Las escuelas se construyen en el día a día y se juegan en la relación docente-alumno en las aulas (Gabriela Dueñas 2011)

Además de la teoría, la pregunta inicial nos lleva a indagar en las prácticas. Aquí nos encontramos con que en nuestro medio la implementación de propuestas es contradictoria, confirmando lo que señala Báez (2008):

la persistencia, a pesar del deseo de cambio explicitado por las maestras, de una conceptualización reduccionista respecto de la enseñanza del español escrito, es decir, la interpretación de la enseñanza de este saber específico como la enseñanza y aprendizaje de una técnica basada en el dominio de un código (ahistórico e inmutable) de transcripción de la oralidad, sin establecer, además, diferenciaciones respecto de los modos de aprendizaje de los sordos y de los oyentes. También revelaron escaso conocimiento reflexivo y uso convencional frecuente de los modos de textualización del español escrito.

Por ello, y dadas las limitaciones de la cátedra, nos pareció adecuado empezar por una búsqueda bibliográfica de experiencias y propuestas publicadas que respondan al planteo del bilingüismo, con el objeto de aproximarnos al “estado del arte” de un futuro proyecto de investigación-acción. Los alumnos estudiaron informes de distintos proyectos previamente seleccionados, que expusieron y discutieron en un encuentro-taller con el que cerramos un año de estudio.

\* Nos referiremos previamente a un artículo K. Svartholm (1998), en que la lingüista sueca expone los resultados de un trabajo de investigación interdisciplinaria que evaluó la aplicación del modelo bilingüe, mediante el seguimiento (de 1983 a 1991) de tres grupos de escolares sordos durante su ciclo completo de educación obligatoria.

El informe refiere cómo se trabajó en alfabetización y los resultados obtenidos. En el análisis de los mismos quedó demostrado que, quienes habían recibido educación según la propuesta del bilingüismo, tal como se viene planteando –LS/Lengua Escrita- habían aprendido a leer, logrando un nivel de comprensión de lectura correspondiente a su edad: se mostraban capaces de reformulaciones y traducciones de textos, con poder de síntesis, autonomía, vinculación de saberes, elaboración de conclusiones, etc.; también actitudes adecuadas frente a palabras desconocidas y conciencia metalingüística. En cambio, aquellos pertenecientes al mismo grupo etario pero alfabetizados mediante el ‘Sueco señado’ o el método de ‘comunicación total’, fallaban en la comprensión, mostraban inseguridad, tendían a adherirse al texto en traducciones más bien literales, etc. La autora cuestiona además la hipótesis de una decodificación de base fonológica como prerrequisito previo a la alfabetización de sordos.

Vale remarcar que el tiempo otorgado al proceso y a la experiencia fue de nueve años (a partir de 2do. grado), lo que nos está hablando ya, frente a las ansiedades propias de los docentes, de procesos cuya realización requiere mínimamente de todo el ciclo escolar. Como la educación misma, se trata de proyectos a largo plazo.

\* Se estudiaron propuestas, dentro de los lineamientos del bilingüismo, llevadas a cabo en países hispanohablantes. Se realizó una búsqueda y luego socialización de las mismas. Los

alumnos seleccionaron 2 propuestas: la de Chile (Lissi, Svartholm et als: 2012) y el ‘Proyecto Puente’ del venezolano C. Sánchez (2012); y 2 proyectos efectivamente realizados: el de Colombia 2001-2002 (Tesis de Lic. en Educación Especial Infantil, Fac. de Educación, Univ. de Antioquía), y el dirigido por M. Báez (2007-2008) en Rosario. Cerramos la lista con “Caleidoscopio” (2003-2004).

Señalaremos en principio los puntos comunes que encontramos:

- un punto de partida importante es el concepto de ‘lengua’ como sistema heterogéneo, con funciones y usos específicos que implican competencias diferentes;
- importancia de la escritura;
- la lengua de la sociedad mayoritaria se considera oral (en sus modalidades oral y escrita), su adquisición es por vía ‘oral-auditiva’ -donde el elemento auditivo funciona como receptor y feedback al mismo tiempo<sup>1</sup>-, su sistema de escritura visoespacial es de base fonética-fonológica, todo lo cual incidió en que los métodos de alfabetización privilegiaran tradicionalmente el criterio fonético-fonológico;
- tomando el esquema de Jakobson y el concepto de canal, el mejor camino para la inclusión del sordo será el sistema de escritura, en el que sordos y oyentes pueden coincidir. Por lo mismo, no servirán los métodos de aprendizaje de base fonética;
- el sordo es necesariamente bilingüe. La presencia de dos lenguas en el aula implica que los profesores no solo manejen eficientemente ambas lenguas, sino que además conozcan metodologías de enseñanza de segundas lenguas, acordes a las características de las personas sordas
- si bien en el aprendizaje de L2 se ponen en juego determinadas competencias lingüísticas y metalingüísticas que el usuario adquiere a partir de su competencia en L1, la adquisición de L1 es distinta a la de L2.
- la calidad de los aprendizajes de los sordos acerca del lenguaje escrito puede mejorar si se reconocen sus saberes lingüísticos (acerca de la LS y/o el Español) y si a partir de ello los maestros desarrollan prácticas educativas basadas en el valor significativo, complejo y social del español escrito.

Los proyectos estudiados coinciden también en el predominio de estrategias de lectura descendentes, ya que comienzan con una comprensión y tratamiento exhaustivo, vivencial, de temas y sucesos de interés del estudiante, incluidos los temas de la currícula escolar. Para este primer momento se usa la LS, que permite hacerlo fluidamente, en una interacción dinámica entre alumnos, maestros y pares, a menudo con visualización de imágenes y esquemas. A ello le sigue la escritura, para cuya enseñanza en general siguen los lineamientos del planteo constructivista de E. Ferreiro, en algunos en forma explícita. Se insiste en la importancia de facilitar el contacto con la escritura, lo que supone una buena disponibilidad de textos y, fundamentalmente, la creación de un entorno de lectura; también la creación de situaciones de escritura seguidas de su socialización en el grupo y/o en la comunidad. (Báez, Caleidoscopio).

Estos pasos, que más que método o esquema rígido constituyen una enumeración de acciones, requieren del maestro que conozca ambas lenguas, esto es: vocabulario, sentidos, reglas, estructuras. En lo que hace a nuestro tema debe saber leer y escribir, donde usamos el verbo saber en su doble sentido: no solo ‘conocer’ sino también ‘practicar, tener el hábito’. Es decir: los maestros deben ser lectores, lo que implica tener

un buen bagaje de lectura de cuentos, poesías, textos académicos, noticias, etc.

La importancia de estas prácticas -de las cuales la que más flaquea es la asiduidad de la lectura, la frecuentación de textos por parte de los maestros-, está remarcada en las propuestas. ‘Los sordos no saben leer porque las maestras no leen’ dice C. Sánchez (2012). En todos los casos se destaca la necesidad del manejo de libros ‘de veras’, no adaptados. Por el contrario, se señala para los sordos que ‘cuando la comunicación se ve limitada por apoyarse solamente en la lengua oral, se suele presentar a los niños textos adaptados por el profesor o que han sido escritos para niños de menor edad’ (P. Chile).

Se marca también la importancia del vínculo con sordos adultos y asociaciones de sordos, salvo en el caso del P. Colombia que en principio lo consideró negativo, lo que hace pensar en la relación en cada caso con el contexto sociocultural.

En la puesta de los distintos proyectos intervinieron grupos interdisciplinarios: docentes, estudiantes, lingüistas e investigadores de otras áreas de las Univ. de Antioquía y Chile; actores sociales con formación diversa, padres y familiares (Caleidoscopio); el proyecto de Báez (Rosario, UNR) convocó además a asociaciones de sordos, clubes deportivos, instituciones municipales y a la comunidad en general.

En los proyectos estudiados los alumnos pudieron observar estrategias favorecedoras de la interacción, la reflexión metalingüística, la práctica lectora, con resignificación de la clasificación en géneros y el análisis de texto, que además mejoraban la autoestima, fomentaban la creatividad, la solidaridad, el goce estético.

\* Señalaremos ahora algunos aspectos particulares de los proyectos.

De los proyectos elegidos, tres se dirigen a los niveles inicial y primario: el de Chile, el de Colombia y el de Sánchez (Venezuela). En los grupos chileno y colombiano se describe también el seguimiento de procesos de alfabetización en grupos escolares. El ‘Proyecto Puente’ de Sánchez, basado en una larga experiencia, señala ‘pasos’ a seguir, agregando como nota importante la aceptación de los aprendizajes que hacen los sordos por fuera de la escuela (el celular). Al igual que el grupo chileno, plantea la necesidad de una infraestructura adecuada.

El grupo colombiano, por su parte, remarca la clase social muy baja de la población escolar. Relacionado con ello, observan en principio un bloqueo inicial de los alumnos, una resistencia a alfabetizarse aparentemente por un sentimiento de pertenencia de clase, ya que los chicos atribuían la escritura solo a los oyentes, relacionando leer y escribir con escuchar y hablar. No se concebían a sí mismo como lectores y escritores: no existe una identidad escritora que les permita tener un referente, un modelo que les permita soñar y pensarse como tales, lo que constituía un problema básico.

A diferencia de los anteriores, el proyecto dirigido por la lingüista M. Báez, en Rosario, estuvo dirigido principalmente a la inclusión y el mejoramiento de vida de jóvenes y adultos sordos, que ya habían sido escolarizados -con métodos oralistas- pero eran iletrados, lo que los perjudicaba en lo personal y laboral; y también a la formación docente, ya que participaban maestras de sordos. Se define como de investigación-acción, mostrando una sólida base teórica definida por el bilingüismo, por la integración con los grupos de sordos y un marcado interés puesto en lo social, que parte de un previo relevamiento poblacional y educacional. La propuesta tiene su punto central en las



prácticas lectora y escritural, a nivel informativo y creativo, e incluye también otras expresiones como fotografía y cine, en interacción con la comunidad.

Los grupos chileno y colombiano señalan la necesidad de la participación familiar, la importancia de que los padres se interesen en aprender a ‘hablar’ en LS con sus hijos. El grupo de Rosario también, solo que en este caso son los adultos sordos los que quieren capacitarse en leer y escribir Español para así poder comunicarse con los hijos.

Este punto nos viene justo para referirnos a otra experiencia llevada a cabo por tres docentes entre los años 2003-2004 (Maurín y otras: “Caleidoscopio”) en una Escuela Especial del Gran BA, en los niveles Inicial y Primaria, que se planteó desde un lugar distinto. Se trató también de un proyecto de alfabetización de sordos según los lineamientos que venimos viendo pero además apoyado explícitamente en conceptos de la ‘educación popular’. Lo distinto a las otras propuestas tuvo que ver con una situación coyuntural que favoreció la participación de los adultos, quienes se integraron como alumnos a las clases de LSA para los chicos sordos, los que a su vez actuaban muchas veces de apoyo de sus padres oyentes (imposible no recordar a los chicos wichi, aquella frase “los chicos te enseñan” de L. Acuña). Esto permitía que los padres practicasen LSA en la escuela y en sus casas, con sus hijos, algo que se recomienda pero que muchas veces no sucede. Pero además los chicos se llevaban material de lectura en Español para que sus padres se los leyeran y al mismo tiempo les enseñaran a leer y a escribir. Todo esto se canalizó en diferentes actividades, de estudio, estéticas, etc. Para sintetizar, las palabras de las autoras: “Los niños estuvieron permanentemente relacionados con la lengua escrita a través de la realización de diversos proyectos que compartían con la familia, a la que necesitaban como interlocutora fundamental”. Del relato de las autoras surge que se logró un ida y vuelta enriquecedor que jugó positivamente en el aprendizaje de LSA y del Español Escrito.

Dada la importancia, en esta y en otras situaciones, de la formación de los maestros, y valorando además el sitio privilegiado de encuentros que permite la institución escolar, el objetivo fue que nuestros estudiantes -si no directamente, a través de la lectura de informes- avizoraran alguna respuesta a sus muchas preguntas.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- Agüero L., Barrionuevo y Fernadi (2004): “La construcción de los sujetos sordos desde los discursos educativos vigentes”. Tesis de Grado, Dir.: Magariños, FPyCS, UNLP
- Bravasky B.(1992): *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz
- Calsamiglia B. H. (2001) *Las cosas del decir – Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Airel..
- Ferreiro E. (1991): *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, CEAL.
- Heras A. et als (2005) *Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro*. Perfiles educativos v.27 n.109-110 México 2005. *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM*
- Jolibert J. (1994) *Formar niños lectores de textos*. Chile, Dolmen Ed.
- Kaufman A.M. (1990): *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires, Santillana.
- Kaufman A.M., M. Castedo+ (1991): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Bs. As., Aique
- Lopreto G.y otros (2011): “ELSE en alfabetización de sordos”, *Actas III Jornadas ELSE, FHACE, UNLP*, <http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/actas/ACTAS%20jornadas%20espanol.pdf/view?searchterm=JOR> (103-114)
- Lopreto, Rosboch et als (2006): “Homogeneidad y diversidad en la Escuela”. En: *Oficios terrestres*. <http://pginasdeestudio.blogspot.com.ar/2013/11/homogeneidad-y-diversidad-en-la-escuela.html>
- Macchi M. y S.Veinberg (2005) *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Bs As, Noveduc.

- Rey M.I. (2013): *La Comunidad Sorda Argentina*. La Plata, Ed. Al Margen
- Sánchez C. (2010): “Carta a las maestras de sordos”. <http://www.cultura-sorda.eu>
- Sukaczer V. (2014): “Vivir con hipoacusia, un trabajo cotidiano”. Conferencia en Jornadas Escuela Próvolo, La Plata.
- Svartholm K. (1998): “Reading strategies in bilingually educated deaf children...”. En *Actas del 2º Coloquio Internacional, Surdit  et Acc s   la Langue Ecrite*, Paris. [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Svartholm\\_Reading\\_strategies\\_bilingually\\_educated\\_deaf\\_children\\_preliminary\\_findings.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Svartholm_Reading_strategies_bilingually_educated_deaf_children_preliminary_findings.pdf); (hay traducción)
- Tuchsznaider E. (2009) – *Acerca de la naturaleza y de las funciones de la escritura*. Tesis de Maestría, Bs. As., CAECE

#### PROYECTOS:

- Báez M. (Dir), Bellini S. y otros (2008): “Proyecto de investigación – acción para la alfabetización de jóvenes sordos y capacitación de docentes”. Rosario, Círculo Social, Cultural y Deportivo de Sordos de Rosario
- González Y., Lora F. et als (2001-2002): “Aproximaciones a la enseñanza de la Lengua Escrita como Segunda Lengua en personas sordas”. Proyecto CIESOR, Colombia. <http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/30.doc>
- Lissi M., Svartholm K. y González M. (2012) “El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita”. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N  2: 299-320. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200019&script=sci_arttext)
- Maur n, G.; Ortega, M. E.; Sánchez Th.: “Caleidoscopio. Padres y escuela. Propuestas para integrar a los padres en la alfabetización de los niños sordos”. Buenos Aires, Argentina. [http://issuu.com/aba-argentina/docs/tercer\\_20premio\\_20\\_20primera\\_20mencion\\_202\\_1\\_2006](http://issuu.com/aba-argentina/docs/tercer_20premio_20_20primera_20mencion_202_1_2006)
- Sánchez C. (2012): [Propuesta ‘Puente’:] “Mano a mano con el maestro”. Conferencia en Sede Canales AC, Buenos Aires, 19/03/2012