



Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Filosofía y Humanidades

Área Letras

*Plurilingüismo, translenguaje y enseñanza en contextos de educación
secundaria con estudiantes Sordxs: hacia una cartografía de implicancias
didácticas*

Tesis de Doctorado

Autora: Lic. María Eugenia Lapenda

Directora: Dra. Virginia Unamuno

Co-directora: Dra. Beatriz Bixio

Córdoba-Argentina

Febrero de 2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

*“El uso total de la palabra para todos me parece
un buen lema, de bello sonido democrático [...] para que nadie sea esclavo.”*

Gianni Rodari

Gramática de la fantasía

Agradecimientos

Gracias a mis padres que me donaron el amor por la vida, me dieron el lenguaje, y fueron grandes promotores de mi curiosidad.

Gracias a mi hijo, Martín, por inspirarme. Le deseo la plenitud de su potencia y una vida compartida impulsada por pequeños y amorosos gestos revolucionarios.

A Javier, que acompañó mi proceso de investigación con gran generosidad.

A mis hermanxs, cuñadx y sobrinxs por su aliento permanente.

A Virginia Unamuno, directora de Tesis, generosa y entusiasta enseñándome los caminos de la investigación. A Beatriz Bixio, co-directora, quien tuvo siempre aportes esclarecedores. A ambas, gracias por sus sólidas trayectorias de investigación y docencia.

A todxs lxs maestrxs Sordxs y oyentes y, por supuesto, a lxs estudiantes Sordxs de las escuelas de la provincia de Buenos Aires con quienes aprendimos juntxs durante tantos años.

A las escuelas secundarias que me recibieron e investigaron conmigo: a sus directivos, Luis Fernández, Silvina Rodríguez, Maximiliano Agostineli y Agustín Díaz. A la escuela 507 de Burzaco, 501 de 9 de Julio y 501 de Saladillo. A las directoras, Adriana Chirino, Patricia Sequeira. A lxs estudiantes de las escuelas secundarias, a lxs intérpretes Silvia Séttimo, Noelia Tarantini, Rosana Muñiz, Laura Cabral, Eloísa Piris, Angelina Tejerina, y a lxs inspectores que facilitaron las condiciones para lograr mi investigación, especialmente a Liliana Vallabrigas, María Teresa Bravo y a lxs profesores de las escuelas que compartieron conmigo sus clases con tanta disponibilidad. A las preceptoras que acompañaron y facilitaron tantas situaciones, siempre solícitas y dispuestas.

A las colaboradoras Sordas, Patricia Gadzala e Ivana Navarro, por su observación atenta al material de registro, por aportar rigurosidad y enriquecer las perspectivas de análisis. Desde ellas, espero colaborar con el empoderamiento de la Comunidad Sorda.

A mi amiga y colega, Gabriela Rusell, con quien compartimos y desarrollamos un trabajo muy arduo durante mucho tiempo en la provincia de Buenos Aires y quien forma parte de la historia de mi investigación.

Gracias a Claudia Fernández y a Celeste Vaccaro, cada una de ellas compañeras de la Dirección de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires en diferentes momentos, personas de una enorme disponibilidad.

A quienes me dieron la posibilidad de construir conocimiento con las escuelas de Sordxs y aprender más que enseñar en la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires: Alicia Dimeglio, quien confió en mí para la tarea de emprender colectivamente un modelo de educación bilingüe, a la apertura de Marta Vogliotti con quien profundizamos los progresos, a Daniel del Torto y a las perspectivas que me aportó Sebastián Urquiza cuando ya estaba cerrando la escritura de la Tesis.

A Emilia Colucci y Gabriela Lima Chaparro con quienes compartimos tantas conversaciones transformadoras.

A la invaluable colaboración de Luci Nussbaum, quien me orientó en un momento clave y nutrió mi trabajo permanentemente desde su producción científica tan valiosa.

A Mónica Curiel, por ofrecerme sus clases de Lingüística de la LSA para actualizar conocimientos y por tantas conversaciones interesantes.

Muy especialmente gracias a mis primeras grandes maestras de la profesión, Elvira González, Lidia Merlano, Gloria Abbatángelo, Alicia Cozzani y Silvia Núñez, quien me ayudó siendo yo una novata profesora de Sordxs recién recibida y con quien intercambiamos muchas preguntas por mejorar la enseñanza.

Y, sin lugar a dudas, a mis maestras de la infancia, Ana María López Taddei y a Noemí Told, quienes me enseñaron a leer y a escribir, pero, sobre todo, me entusiasmaron a perderme y a encontrarme en los textos.

Índice

Abreviaturas	14
Introducción. Preparar el viaje	16
Presentación	16
La historia previa de esta investigación	17
El interés de la investigación	18
Estudiantes Sordxs en la escuela secundaria	18
Entre ser Sordx y devenir Sordx	19
La escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires	24
Las escuelas secundarias plurilingües LSA-español-lenguas extranjeras en la jurisdicción	25
Las preguntas que impulsan mi viaje	28
¿Por qué una cartografía?	29
La cartografía sociolingüística	32
La cartografía como perspectiva metodológica	33
Crónica de viaje: modos de conocer y registrar	35
En foco: las unidades de análisis	37
Construcción del corpus de registros	39
Tratamiento del corpus multimodal	40
Organización del corpus de registros audiovisuales	40
Transcribir y analizar en colaboración	41
La cartografía como texto sociolingüístico	42
Los propósitos de la Tesis	44

La organización de la Tesis	45
--	-----------

Primera Parte

En desplazamiento. Iniciar el viaje	47
--	-----------

Capítulo 1

La llegada. Los territorios: tres escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires	48
--	-----------

1.1. La llegada	48
-----------------------	----

1.2. La escuela secundaria 5 de la ciudad de Saladillo	49
--	----

1.3. La escuela secundaria 39 de la ciudad de Burzaco	52
---	----

1.4. La escuela secundaria 8 de la ciudad de 9 de Julio	56
---	----

1.5. Formas de habitar los territorios	61
--	----

1.5.1. Trayectorias educativas previas	62
--	----

Capítulo 2

Conexiones reticulares. Comunidad Sorda y Lengua de Señas Argentina	64
--	-----------

2.1. Las comunidades Sordas y las Lenguas de Señas	64
--	----

2.2. Datos glotopolíticos a escala internacional	65
--	----

2.3. La comunidad Sorda argentina	67
---	----

2.3.1. Otras expresiones del colectivo Sordo argentino	70
--	----

2.4. Situación sociolingüística actual	75
--	----

2.4.1. La adquisición de la Lengua de Señas	76
---	----

2.4.2. Nuevas literacidades	83
-----------------------------------	----

2.5. Perspectivas educativas actuales	89
---	----

Capítulo 3

Conexiones Reticulares. Caracterización de la Lengua de Señas Argentina	91
3.1. Lenguas de Señas: debates por su reconocimiento como lenguas naturales	91
3.1.1. Estudios formales. Las razones de la arbitrariedad	92
3.1.2. Estudios de iconicidad	95
3.2. Caracterización de la Lengua de Señas Argentina	100
3.3. Situación actual de la LSA	105

Capítulo 4

Conexiones internas y reticulares. Las aulas plurilingües LSA-español- lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires	114
4.1. Territorialización de condiciones pedagógicas	114
4.1.1. La cognición distribuida	119
4.1.2. La enseñanza mediada y distribuida	120
4.1.3. Las lenguas distribuidas	124
4.1.4. La valoración de los aprendizajes	129
4.2. Territorios, territorialidades y territorializaciones en los espacios de enseñanza y de aprendizaje	132
4.2.1. El territorio oyente	136
4.2.2. El territorio Sordo	137
4.2.3. El territorio de frontera: lo intermedio y lo intermediario	141

Segunda Parte

Nomadismo, desubicaciones y desbordes. Configuraciones de lo intermediario	148
---	------------

Capítulo 5

Entre lenguas. Lo intermedio y lo intermediario	149
5.1. Un alto en el camino. Notas de planificación	149
5.2. El ocaso del espejismo monolingüe	150
5.2.1. Realidades educativas	154
5.3. Translenguaje y educación	157
5.4. Relaciones entre lenguas, actividad corporal y gestualidad	165
5.5. La traducción entre lenguas y culturas	168
5.6. Cambio de punto de observación	171
5.6.1. Las situaciones, los episodios interaccionales y la actividad	172
5.6.2. Los índices de la actividad	176
5.7. Un alto en el camino. Notas de recapitulación	185

Un alto en el camino

Notas de planificación. Las dimensiones cartográficas	186
Los rasgos de la transcripción de los registros audiovisuales	187
Convenciones de transcripción	188
Convenciones de transcripción de las intervenciones en español oral	189
Convenciones de transcripción multimodal (simplificación)	189
Convenciones de transcripción de la LSA en glosas	190

Capítulo 6

Dimensión I. Desplazamientos y entremedios para la elaboración de los saberes disciplinares	194
6.1. La elaboración de los saberes disciplinares	194
6.2. El rol de las lenguas en la elaboración de los saberes disciplinares	195
6.3. Desplazamientos de expansión	197
6.3.1. Comprensión de las tareas de aprendizaje	200
a. Interacción explicativa con énfasis procedimental y gestual	202
a.1. Episodio ES de Saladillo. Plástica	202
b. Interacción explicativa multimodal	206
b.1. Episodio ES de Saladillo. Plástica	207
b.2. Episodio ES de Saladillo. Plástica	209
b.3. Episodio ES de Saladillo. Plástica	211
c. Interacción multimodal distribuida entre distintos participantes	212
c.1. Episodio ES de Saladillo. Plástica	213
c.2. Episodio ES de Saladillo. Plástica	215
c.3. Episodio ES de Saladillo. Ciencias Sociales	217
c.4. Episodio ES de Saladillo. Plástica	220
c.5. Episodio ES de Saladillo. Ciencias Sociales	222
6.3.2. Construcción discursiva del saber disciplinar	225
a. Interacciones laterales	226
a.1. Episodio ES de Saladillo. Matemática	226
b. Interacciones explicativas multimodales	230

b.1. Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales	230
b.2. Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales	232
b.3. Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales	236
c. Escritura-traducción de translenguaje	238
c.1. Episodio ES de 9 de Julio. Filosofía	238
d. Interacción explicativa de translenguaje distribuida entre enseñantes ...	239
d.1. Episodio ES de Burzaco. Literatura	240
d.2. Episodio ES de Burzaco. Literatura	241
d.3. Episodio ES de 9 de julio. Matemática	245
d.4. Episodio ES de Saladillo. Matemática	247
d.5. Episodio ES de Burzaco. Matemática	251
d.6. Episodio ES de Saladillo. Inglés	256
6.4. Un alto en el camino. Notas de recapitulación. Los desplazamientos de expansión	260

Capítulo 7

Dimensión II. Desplazamientos y entremedios para la elaboración

integrada de saberes disciplinares y saberes lingüísticos	267
7.1. Los discursos disciplinares como discursos específicos	267
7.2. Desplazamientos de articulación	271
a. Construcción colectiva conversacional de translenguaje de conceptos disciplinares a partir de saberes lingüísticos	273
a.1. Episodio ES de 9 de Julio. Filosofía	274
a.2. Episodio ES de 9 de Julio. Filosofía	275

b. Decisiones de saturación sobre el discurso de la enseñanza	277
b.1. Episodio ES de Burzaco. Prácticas del Lenguaje	278
c. Sistematización de conceptos disciplinares a nivel del léxico	279
c.1. Episodio ES de Burzaco. Geografía	279
c.2. Episodio ES de Burzaco. Geografía	280
c.3. Episodio ES de Burzaco. Geografía	282
c.4. Episodio ES de Saladillo. Inglés	283
c.5. Episodio ES de Saladillo. Inglés	284
d. Elaboración de conceptos disciplinares integrando el análisis de saberes lingüísticos	285
d.1. Episodio ES de Burzaco. Prácticas del Lenguaje	285
d.2. Episodio ES de Burzaco. Prácticas del Lenguaje	291
e. Elaboración multidireccional entre lenguas de conceptos disciplinares a distintos niveles de focalización de saberes lingüísticos	292
e.1. Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales	292
e.2. Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales	295
e.3. Episodio ES de 9 de Julio. Filosofía	298
e.4. Episodio ES de Saladillo. Matemática	304
e.5. Episodio ES de Burzaco. Prácticas del Lenguaje	309
e.6. Episodio ES de Saladillo. Inglés	312
e.7. Episodio ES de Saladillo. Inglés	314
e.8. Episodio ES de Saladillo. Inglés	320
e.9. Episodio ES de Saladillo. Inglés	322

e.10. Episodio ES de Saladillo. Matemática	328
e.11. Episodio ES de 9 de Julio. Geografía	331
f. Interacción explicativa de translenguaje distribuida entre enseñantes	335
f.1. Episodio ES de Saladillo. Inglés	336
g. Escritura-traducción colectiva y conversacional de translenguaje	339
g.1. Episodio ES 9 de Julio. Literatura	339
g.2. Episodio ES Burzaco. Ciencias Sociales	342
7.5. Un alto en el camino. Notas de recapitulación. Desplazamientos y entremedios de articulación	352

Un alto en el camino

Notas de sistematización. Dispositivo analítico de las interacciones para la elaboración de saberes disciplinares y lingüísticos	360
1. La construcción de los turnos de participación	361
A. Contenido de la interacción	364
B. Desplazamientos de la actividad de lxs participantes	364

Capítulo 8

Implicancias didácticas. Ensamblajes	367
8.1. Notas iniciales	367
8.2. Relaciones entre etnografía y didáctica	369
8.3. La especificidad de las prácticas didácticas	372
8.4. La especificidad de las prácticas didácticas de translenguaje	374

8.4.1. La construcción de las prácticas didácticas de translenguaje	378
8.4.2. Las prácticas de interacción didáctica de translenguaje	384
8.4.3. La reconstrucción de las prácticas didácticas de translenguaje	393
8.5. Reinterpretaciones de ensamblaje de interacción didáctica	397
8.6. Dispositivo analítico integrado	400
8.7. Notas de sistematización	401
Tercera Parte	
Fin del viaje. El desplazamiento continúa	406
Capítulo 9	
Repaso del recorrido. Conclusiones	407
9.1. Notas iniciales	407
9.2. La cartografía como texto	408
9.3. Los aprendizajes del viaje	410
9.4. Limitaciones y temas pendientes de mi estudio	413
9.5. Perspectivas de continuidad	415
9.6. Notas finales. El viaje continúa	415
Anexos	417
Bibliografía	422

Abreviaturas

LSA: Lengua de Señas Argentina

LSA(E): LSA como “escritura”

LSA(O): LSA como “oralidad”

LS: Lengua de Señas

LLSS: Lenguas de Señas

AD: alfabeto dactilológico

RM: rasgos manuales

RNM: rasgos no manuales

EE: español escrito

EO: español oral

ES: escuela secundaria

EES: escuela de Sordxs

EST: estudiante

EST(S): estudiante Sordx/a

EST(O): estudiante oyente

PRF: profesxr de secundaria

INT: intérprete

PRB: profesxr bilingüe

PRS: profesxr Sordx

INV: investigadora

RM: Resolución Ministerial

AC: actividad corporal

LVA: lectura en voz alta

DE: dispositivo electrónico

SV: sin voz

En el mundo apresurado en que vivimos, los cuadernos de viaje están en peligro de extinción. Ya no hay tiempo para pararse a pintar, para esbozar con rápidos trazos el dibujo de un lugar [...]. Dibujar, pintar, lleva tiempo. Y el tiempo es el bien más escaso en nuestra sociedad. Incluso entre los viajeros más avezados. Siempre hay que volver rápido, hay etapas que cumplir, hay presupuestos que se agotan y compromisos que no admiten demora. Años después, al abrir un cuaderno de viaje, los recuerdos vuelven con una intensidad que ninguna foto consigue.

Fernando González Sitges¹

¹ <https://objetivoarte.com/recursos-para-artistas/artistas-viajeros/>

Introducción

Preparar el viaje

Presentación

Esta Tesis describe un recorrido iniciado mucho tiempo antes de su textualización, aunque se focaliza entre los años 2012 y 2019, cuando recorté un interés particular y lo comencé a sistematizar entre 2016 y 2019. En ese período, fui parte de la habitualidad de las aulas de escuelas secundarias donde estudiantes Sordxs y oyentes comparten su educación.

Mi investigación se centra en cómo profesores (PRF), estudiantes Sordxs —EST(S)— y oyentes —EST(O)— de escuelas secundarias (ES) agencian lenguas de distinta modalidad: la Lengua de Señas Argentina (LSA), el español (ESP) y otras extranjeras, como el inglés (ING), movilizan, además, otros recursos “no lingüísticos” (denominación provisoria) y otros tantos recursos semióticos en las interacciones y en su propia actividad individual. Esas prácticas focalizadas son aquellas implicadas en la construcción de los saberes que la escuela pone en juego y en esa dinámica se revelan, a su vez, subjetividades individuales y colectivas.

La investigación tiene un hilo conductor: **el desplazamiento**. Por un lado, se trata de mi propio desplazamiento como investigadora (INV) por espacios reales y experiencias, de una escuela a otra trazando una ruta entre ellas e interconectándolas en un diálogo; asimismo, por un vasto corpus teórico y disciplinas. Por otro, mapeo el desplazamiento que lxs participantes de las clases producen entre saberes, lenguas, subjetividades y su propia historia.

Estimo que las experiencias descritas en mi travesía podrían contribuir con el desarrollo de la teoría y la metodología de la sociolingüística aplicada, en particular en contextos educativos plurilingües, y con la didáctica de translenguaje en la construcción de lenguas y conocimientos disciplinares de manera integrada en este tipo de contextos.

La historia previa de esta investigación

Mi interés por estos temas comenzó hace muchos años cuando era docente de niñas y jóvenes sordxs en la década de los 90. Pasado el tiempo, algunas ideas y preguntas fueron madurando a partir del año 2005 en otro rol profesional en la administración central de la educación en la provincia de Buenos Aires y también, siendo profesora de estudiantes oyentes y sordxs en el nivel superior. Ya había transcurrido bastante tiempo desde la década del 80 con incipientes proyectos de jóvenes sordxs hablantes de LSA en escuelas secundarias (ES), espacios que habité desde mediados de los 90 en esa jurisdicción.

Un tiempo después, en 2012, asistí en forma regular a 5 ES bonaerenses de gestión estatal con el objeto de conocer las condiciones de la enseñanza donde conviven sujetos usuarios de lenguas de distinta naturaleza en el mismo salón de clases. En los diálogos con los profesores, directores y con los mismos estudiantes en esas visitas, comencé a descubrir aspectos interesantes que, en general, estaban pasando inadvertidos. Advertí la gran vitalidad de la vida interaccional de las aulas y su inmensa potencialidad para que lxs estudiantes sordxs construyan saberes y lenguas, aunque no ellos solamente. Cada día de estadía, me surgían nuevas preguntas y sucedían nuevos descubrimientos. En ese momento, no sospechaba que esa experiencia se convertiría en un pre-estudio de un trabajo de investigación sistemático.

Luego, entre 2013 y 2015, retomé esos antecedentes interesada por profundizarlos. Me formulé otros interrogantes al observar los registros audiovisuales tomados en las visitas, mis notas e impresiones que se retroalimentan con la lectura bibliográfica y el contacto con otras experiencias educativas similares de otros grupos. Por ello, decidí comenzar un trabajo metódico de investigación en un proyecto de formación doctoral en tres escuelas.

La notificación de la aceptación de mi proyecto de Tesis por parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba ocurrió en noviembre de 2015. Dado que en diciembre de 2015 sucede un traspaso de autoridades educativas provinciales, debo presentar nuevamente mi plan de trabajo en la jurisdicción para conseguir el permiso correspondiente. El mismo me fue otorgado en distintas etapas a través de diferentes autoridades locales. En octubre de 2017, mi trabajo de campo fue avalado y, entonces, reinicié mi investigación en otra etapa. En esta nueva oportunidad, la escuela secundaria provincial se encontraba dando algunos pasos de innovación de su estructura curricular y organizacional. Por mi parte, en ese tiempo, algunas ideas e interrogantes maduraron y modificaron visiones iniciales. Ahora, regreso al campo con otro bagaje a partir de lo recorrido, tanto empírica como teóricamente.

El interés de la investigación

Estudiantes Sordxs en la escuela secundaria

Mi recorrido transcurre por tres escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires. La presencia de EST(S) en este nivel educativo es un fenómeno relativamente nuevo en su extensión. Desde finales de la década del 80, algunxs comienzan a cursar sus estudios mayormente en función de sus posibilidades auditivas y orales, mientras que la mayoría de los niñxs concluye únicamente sus estudios primarios. Por esa misma época, particularmente en la ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires, algunos grupos inician progresivamente la escolaridad secundaria con el acompañamiento de INT que, en general, son además maestrxs de las escuelas de sordxs.

A partir del año 2006, en la provincia de Buenos Aires paulatinamente la educación de lxs sordxs se inscribe en un modelo educativo sociolingüístico a distancia del discurso de la

educación inclusiva de lxs estudiantes con discapacidad, discurso que sostiene la eliminación de barreras a partir de generar condiciones de accesibilidad mediante apoyos específicos brindados a estos estudiantes. En cambio, un modelo educativo bi/plurilingüe (LSA-español-lenguas extranjeras), que se cimenta en la definición que lxs sordxs han hecho de sí mismos como grupo lingüístico-cultural, construye las condiciones de articulación entre lenguas vehiculares y que se estudian, además, y que se co-construyen en una compleja imbricación con los contenidos de estudio.

En concordancia con la Ley Nacional, que determina la obligatoriedad del Nivel Secundario en 2006 y a partir de las acciones que la transformada educación de lxs sordxs implica, ya no son únicamente lxs estudiantes con mayor desarrollo auditivo y de oralidad en español quienes ingresan a la ES. Progresivamente, se incrementa la cantidad de EST(S) que alcanzan este nivel educativo siendo hablantes de LSA como lengua primera y progresivamente, crece la necesidad de atender las particularidades de estos contextos donde enseñantes y aprendientes comparten el día a día de la educación.

Entre ser sordx y devenir Sordx

Las personas sordas asumen distintas posiciones subjetivas frente a su situación particular: por un lado, se encuentran quienes se definen como no-oyentes (hipoacúsicxs, personas con discapacidad auditiva) y por otro, quienes se asumen como *Sordxs* (con mayúscula), en tanto miembros de un grupo lingüístico-cultural a raíz de una experiencia visual en el mundo y por compartir la LS. Esta perspectiva permite entender diversas realidades subjetivas que se expresan en términos lingüísticos, más allá de la caracterización de lxs sujetxs en términos clínicos: si pueden o no conseguir expresarse en español oral y por la utilización o

prescindencia de dispositivos de ayuda auditiva.² Y fundamentalmente, permite tomar distancia de la idea de completar a lxs sordxs desde la mirada oyente, especialmente al considerar su derecho a una opción lingüística que ellxs mismxs se han dado al crear lenguas de señas (LLSS).

Ser sordx, sujetx con disminución auditiva, es una situación definida por grados y tipos de pérdida de audición. Tal pérdida incide en la posibilidad de adquirir lenguaje oral en forma natural, es decir por exposición a este. En familias mayoritariamente oyentes, la irrupción de la sordera suele desencadenar una válida expectativa restitutiva considerada un derecho: el derecho a oír y, en consecuencia, a hablar. Por lo tanto, al esperar la restitución auditiva y el desarrollo del lenguaje oral de lxs niñxs sordxs emprenden acciones de reparación porque entienden que la inclusión social ocurre *sine qua non* por medio del éxito en la lengua mayoritaria.

Sin embargo, las experiencias vitales exigen interpretar ajustadamente la distancia entre la lengua oral familiar y social, y las posibilidades de unx niñx sordx. El derecho humano al lenguaje y a la lengua no pueden ser postergados en aras de una futura promesa que exige un arduo trabajo y respecto de la cual no se conoce el punto máximo de desarrollo posible.

Por otra parte, como expuse, son lxs mismxs sordxs quienes se han dado lenguas visoespaciales, las LLSS, y ello constituye un irrevocable argumento a favor de su competencia lingüística (Díaz, 1999). Asimismo, numerosas investigaciones psicolingüísticas objetivan las mismas etapas del desarrollo del lenguaje tanto en niñxs oyentes expuestos a lenguas orales,

² Según datos del INDEC, la primera encuesta complementaria sobre personas con discapacidad (2002-2003) arrojó que la población con problemas auditivos en Argentina asciende a 265.355 personas. Este grupo no vive de igual modo su situación particular en términos educativos. Algunos sujetos fueron educados en su audición, pueden aprovecharla y su lengua 1 es el español oral; algunos sujetos leen el habla porque no pueden escuchar; otros son usuarios de la LSA, aunque dispongan de oralización, mientras que un grupo usuario de LSA no dispone de la posibilidad de utilizar eficazmente su lengua oral. Existe una proporción de sujetos que, no habiendo sido expuestos a la LSA, tienen una lengua oral muy poco efectiva. Por otra parte, si bien los jóvenes vienen logrando crecientes niveles de competencia en la apropiación de la lengua escrita, entre los adultos la alfabetización es bastante desigual, situación que responde a otras épocas de la educación, con diferencias, claro.

como en niños sordos pequeños expuestos a LLSS (Volterra y Taeschner 1978; Petitto et al., 2001; Volterra, 2000; Volterra, et al., 2005; Szagun, 2006).

Es necesario remontarse muy atrás en el tiempo para encontrar los antecedentes de las LLSS a escala global. Donde los sordos se contactaron dieron origen a alguna de ellas, así como los primeros modelos educativos en LS en Europa datan del siglo XVII (Oviedo, 2007). Un testimonio más reciente (de los años 80) es el de la Lengua de Señas Nicaragüense, que cuajó al producirse el encuentro de los niños sordos en la nueva escuela de sordos fundada en ese país.

Como muestra la historia, entonces, las LLSS no provienen de los otros, los oyentes, ni son fruto de una compensación ante la pérdida auditiva. Por el contrario, surgen en continuidad con las disposiciones corporales con las que los sordos están en el mundo. A partir de su emergencia como lenguas naturales, ellos se revelan como sujetos deseantes, de pensamiento, capaces de elegir, y echan por tierra una amplia gama de significados desvalorizantes soldados a la sordera. Desde un paradigma político, Mottez (2006) sostiene que la LLSS es aquella por la que los Sordos pueden participar efectivamente de una comunidad de iguales. Define la Sordera como una experiencia visual y grupal, una relación de esos iguales en una comunidad de inteligencias.

Sin embargo, mucho tiempo antes en la historia de la humanidad, parte de la tradición cristiana inspirada en la filosofía griega y el derecho romano, declaraba la voz y el oído como indispensables para la iluminación del alma (Oviedo, 2006). En ese contexto, un Congreso de educadores celebrado en la ciudad de Milán (1880) decretó la prohibición de las LLSS en la educación europea, medida con impacto en nuestra región. Como consecuencia, estas lenguas fueron silenciadas por más de 100 años (Cvejanov y Druetta, 2008).

Más allá de la invisibilización que sufrieron las LLSS, su persistencia las posiciona como “el único medio que tienen lxs sordxs de tomar la vida en sus manos” (Mottez, 2006). A partir del reconocimiento de la comunidad y de las voces que proclaman una identidad Sorda, se funda una concepción socioantropológica de la Sordera. Esta concepción es fortalecida por numerosas investigaciones, primero de origen sajón y estadounidense y más tarde en América Latina, que llevaron al reconocimiento de las LLSS como lenguas naturales (Stockoe, 1960; Stockoe et al., 1965; Cuxac, 1983; Mottez, 1987; Sacks, 2003; Virole, 2003).

La aceptación de la LS como lengua de identidad personal en la afiliación al grupo se trata de un paso trascendental para los niñxs y especialmente para lxs jóvenes. Esto supone para las familias el asentimiento de la posibilidad de que sus hijxs consoliden adscripciones grupales y culturales diversas. La LS y la comunidad Sorda suelen ser una elección cuando desde la juventud una gran proporción la adopta como lengua propia, aun habiendo recibido una educación exclusivamente oralista. Pero, para otros grupos, en especial para ciertos círculos de profesionales de la salud, suele ser concebida como una elección frente al fracaso de la idea de “normalización” del sujeto.

Ciencia en debate mediante, el devenir Sordo subvierte la concepción del cuerpo definido a partir de una serie de atributos biológicos. Para pensar la cuestión, integro aquí la visión de la vertiente de la sociolingüística corporizada (Bucholtz y Hall, Op. cit.), que plantea la comprensión sobre los cuerpos como integrados en complejas relaciones cuerpo-lengua-subjetividades. Dado que es palpable que “los cuerpos producen intercambios y estos producen cuerpos” (Ibíd, p. 173), las lenguas interjuegan simbólicamente como productoras y como expresión de subjetividad.

Sustancialmente, esto es relevante al estar involucrada la LS, a la que “el cuerpo le aporta la gramaticalidad” (Ibíd), una lengua-cuerpo que produce agencia (práctica cultural) desde la disposición corporal engendrada en la capacidad física percibida (Ochs y Salomon, 2005; Keating y Hadder, 2010). En ello radica, precisamente, toda la producción discursiva de lxs estudios culturales Sordos a escala global (Sacks, Mottez, Ladd, Cuxac, entre muchos otros), que se organiza como contradiscurso al de la discapacidad.

Ese contradiscurso al cuerpo colonizado es, además, el que corporiza la comunidad Sorda en la relación visual entre sujetxs sustentada en la materialidad visual y espacial de la lengua y del discurso (Peluso y Balieiro Lodi, Op. cit.). En la misma dirección, Ladd (2003), lingüista Sordo inglés, acuña el concepto *Deafhood* (traducible como Sordedad o Sordez) a diferencia de *Deafness* (sordera). La explicación del término radica en la necesidad de diferenciación de la condición de sordera orgánica de aquella cultural; es decir, la proveniente de una decisión de pertenecer a un grupo y a una lengua, y que es fruto de lazos sociales elegidos.

Esta diferencia implica la adopción de una perspectiva comunitaria, la contrapartida de un lugar de discapacidad en el que algunos insisten en ubicar a quienes tienen disminución auditiva, mientras muchos de ellxs se constituyen como Sordxs. La constitución de la otredad, del grupo y de la descendencia evoluciona a partir de cómo se definen sus miembrxs. Es ineludible que un grupo de divergente ubicación ante las lenguas mayoritarias incube una lengua común y que la lengua lo redefina, como así también origine representaciones, significados peculiares y endogámicos, cuestiones que retomaré más adelante en este trabajo.

En definitiva, la adopción de perspectivas relacionales para la causa de lxs sordxs permite entender su agencia en la transformación del lugar que parece haberles sido asignado *a priori* a raíz de las circunstancias involuntarias de la propia vida.

La escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires

La escolaridad secundaria para todxs lxs adolescentes sin excepción es un acto de justicia que compromete a pensar qué condiciones son las que permiten que todxs ellxs puedan ingresar, transitar y terminar la secundaria. Ello supone la revisión de normas y la implementación de acciones que transformen las dinámicas habituales de la ES diseñada solo para algunxs.

En el momento de mi investigación, la escuela secundaria provincial enfrenta un proceso de transformación en continuidad con haber asumido el desafío de la inclusión de todos los jóvenes a partir de la obligatoriedad nacional establecida por la Ley de Educación Nacional en 2006 y de la Ley Provincial de Educación de 2007.

Desde 2016, la jurisdicción comienza con un proceso de búsqueda de un “nuevo formato”, según la denominación que recibe en los documentos publicados. La intención es que el mismo favorezca mejores condiciones de enseñanza a partir de los antecedentes de buenas prácticas que ya se venían llevando adelante en el territorio dentro del Nivel a raíz de visibilizar la heterogeneidad de las aulas. Las autoridades provinciales enuncian que los principios que rigen la propuesta se centran en acompañar las trayectorias estudiantiles en ambos ciclos de la ES (básico y superior), fortalecer el trabajo pedagógico institucional, fomentar los proyectos socio-comunitarios, propiciar acciones de articulación entre Niveles y con el mundo del trabajo, diseñar planes de egreso, y promover el sentido de pertenencia del profesor a la institución y a la experiencia educativa.

Para lograr sus fines, se implementa una serie de estrategias y acciones en el marco del proyecto institucional de cada escuela. Fundamentalmente, la misma se orienta al fortalecimiento de la articulación entre los Niveles Primario y Secundario y al acompañamiento de las trayectorias educativas durante el Primer Ciclo del Nivel mediante un nuevo rol: profesor

acompañante de trayectoria. Asimismo, se promueven prácticas pedagógicas que consisten en saberes coordinados entre materias a través de la enseñanza basada en problemas y/o proyectos específicos y la evaluación colegiada entre lxs docentes responsables de la trayectoria de lxs estudiantes.

Esta modificación del formato de ES de la provincia de Buenos Aires se comienza a implementar de manera gradual a partir del año 2018 con los 1° años. Estas primeras escuelas pasan a ser “Escuelas promotoras”. En 2019, ascienden a 587 de gestión estatal y 360 de gestión privada.

Las escuelas secundarias plurilingües LSA-español-lenguas extranjeras en la jurisdicción

Una escuela secundaria para todxs se orienta a albergar todas las identidades. En tanto cada unx de nosotrxs, cada estudiante de la escuela es la diversidad, y no un grupo de diferentes a quienes estuvieron en la escuela habitualmente en otros tiempos, no habría a quien incluir ni mucho menos a quién adaptar a una escuela ya diseñada previamente.

Entre las divergencias que la escuela debe acoger se encuentran las lingüísticas, ya que cada cual es un agente social con una identidad que se construye mediante la lengua en la pertenencia a un colectivo y los recorridos vitales, en ese sentido, no son calcados.

Asimismo, es evidente que “las formas escolares del lenguaje solamente se encuentran presentes en la socialización primaria de niños y niñas de algunos sectores sociales” (Zavala, 2019: 4). En cambio, muchxs de ellxs traen a la escuela una nueva lengua, o una variedad distinta o bien maneras culturales divergentes de usar la lengua. Y es que esta no es un objeto aislado que se aprende técnicamente. Su uso “siempre es parte de lo que hacemos socialmente, de cómo nos asumimos a nosotros mismos y a los otros, y de lo que creemos y valoramos como parte de nuestro lugar en el mundo” (Gee, 2005 citado por Zavala, *Ibíd*, p. 4).

El reconocimiento de identidades lingüísticas constituye, entonces, un gesto de *justicia sociolingüística* (concepto expuesto por Bucholtz et al., 2014). En consecuencia, se pone de manifiesto la necesidad de una educación lingüística que empodere a los individuos y a los grupos subordinados haciendo visible y valorando la diversidad y comprendiendo la sistematicidad, complejidad y valor cultural de las formas y prácticas lingüísticas, también en diferentes tipos de contextos (Zavala, Op. cit.).

En este sentido, el recibimiento de otras lenguas en la escuela que se impliquen en el aprendizaje y en la enseñanza constituye un acto de reconocimiento de subjetividades. La escuela debe favorecer que lxs estudiantes expandan y enriquezcan su repertorio comunicativo para vivir con otrxs (Rymes y Leone, 2014), incrementando sus recursos en calidad y en cantidad. Es necesario, por ende, “pensar en políticas del lenguaje más críticas, interculturales y democráticas en la escuela” (Zavala, Op. cit., p. 1). Sin embargo, esta perspectiva es una deuda aún, aunque distintos documentos curriculares visibilicen tal diversidad.

Lxs EST(S) son parte de la diversidad lingüística que la escuela debe alojar. En particular, la perspectiva socioantropológica de la Sordera ubica a la educación bilingüe como un espacio fundamental para la afirmación de la alteridad Sorda, de la LS como lengua vehicular y objeto de estudio en relaciones complejas con la lengua mayoritaria, el español.

Variando en sus características, proyectos interinstitucionales entre ES y ESS bonaerenses constituyen hoy una contundente realidad provincial, aunque aún no expresamente entendidas como se definen a lo largo de ese texto. Se recoge la variada experiencia transitada, el hecho de que la LSA fuera declarada en 2007 como política lingüística y curricular provincial en el Marco General de los Diseños Curriculares. Esta definición se sustenta en “el reconocimiento y la promoción de la lengua de señas argentina (LSA) como primera lengua de la comunidad

Sorda, a partir de la cual se configuran identidades, prácticas comunicativas y conocimientos” junto con la visión del español como “la segunda lengua, enseñado desde el enfoque de lengua extranjera y diferenciando los procesos de oralidad y escritura” (p. 50). Esta afirmación coincide con otras acciones como la creación del rol de maestro intérprete pedagógico de LSA (RM 4296/09) y con anterioridad a ese cargo, el de maestro especial hablante natural de LSA (RM 5296/07) para las escuelas de estudiantes Sordxs de la Modalidad de Educación Especial.

Progresivamente, un conjunto de acciones se encaminó a propiciar otras trayectorias educativas para lxs sordxs. Desde la modificación del Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial de Educación Especial (RM 1009/09), se incluyeron aspectos antes inexistentes como fruto de la realidad de las escuelas: el incremento de la enseñanza de LSA a tres años para los futuros docentes, la enseñanza del español como lengua segunda-extranjera y su didáctica (en general), aplicada a la enseñanza para estudiantes sordxs en años subsiguientes; Diseños Curriculares para la enseñanza de la LSA en el ámbito de la Formación Profesional desde una perspectiva comunicativa y como lengua extranjera, incluyendo la enseñanza de fines específicos (en espera de aprobación). En 2017, la Disposición 3 (Anexo 6) de la Dirección de Educación Especial amplía el área de Prácticas del Lenguaje de los Diseños Curriculares incorporando una perspectiva plural de lenguas para los propósitos y contenidos de la LSA, del español como lengua segunda y las lenguas extranjeras.

Otras medidas fuera del ámbito educativo se orientaron en la misma dirección: la formación de empleados en la administración pública provincial (Ley 13804/07) a cargo del Centro de Formación de Empleados de la Administración Pública (CEFAP) en la ciudad de La Plata, desde 2009, y en muchos otros espacios de iniciativa municipal, incluso con bastante anterioridad a la citada Ley.

Actualmente, las comprendidas como escuelas secundarias plurilingües derivan de un proceso de desarrollo que problematiza novedades y continuidades. Estas secundarias plurilingües incluyen “un bilingüismo por necesidad y donde hablantes reales con necesidades cotidianas comparten el espacio escolar a diario” (DEE y DES, 2017: 7).

Las preguntas que impulsan mi viaje

Ya en mi pre-estudio, advertí actuaciones peculiares identificables como alternancias, hablas híbridas, diálogos en dos lenguas, traducciones, entre otros fenómenos, así como también propuestas de enseñanza que contemplan esa necesaria y compleja convivencia de lenguas y experiencias en las aulas. Un rico y novedoso terreno relacional da cuenta de interacciones espontáneas y de otra gran cantidad que operan para enseñar y aprender e involucran distintos participantes de las clases.

Mis tempranas observaciones se convirtieron paulatinamente en preguntas acerca de cómo caracterizar esas prácticas peculiares. ¿Cómo ocurren? ¿Qué función cumplen esos fenómenos? ¿Cómo lxs sujetxs articulan esas actuaciones para comunicarse, pero fundamentalmente para aprender y enseñar, *máxime* tratándose de lenguas de diferente naturaleza? ¿Qué es posible aprender de todo ello? ¿Cuál es la fertilidad y la potencialidad de esas manifestaciones para enseñar y aprender contenidos disciplinares y lenguas?

A partir de estos interrogantes, gradualmente, va tomando forma el problema de la investigación y decido elaborar una cartografía sociolingüística de los fenómenos observados en las aulas, a los que, en principio, identifico como “plurilingües.” Por supuesto, al mismo tiempo, se expresan dimensiones políticas, étnicas, morales, económicas, familiares, pedagógicas, etc. Estas dimensiones adoptan formas particulares y se exhiben como relaciones educativas y escolares (Milstein, 2015).

Mi desplazamiento supone, además, una deriva por una intensa exploración bibliográfica y por la formación en seminarios que se convierten en fuentes que desmarcan disciplinas, casi de forma *indisciplinada*. Aunque no únicamente, deambulo entre la filosofía de Deleuze, Guattari y Jullien, y la antropología lingüística con Gumperz y Duranti, por la sociología con Goffman y por la etnometodología con Garfinkel. Viajo entre la lingüística interaccional y plurilingüe con Nussbaum, Mondada, Moore, Unamuno, Bixio, Gajo, Grobet, Py, Lüdi, Py, Bloomaert; por el análisis conversacional con Sacks y Tusón, y con la sociolingüística corporizada de Bucholtz y Hall. Recalo en las teorías interaccionistas del aprendizaje entre Vigotsky, Sensevy y Rogoff, el translenguaje con García y por la educación de translenguaje y plurilingüe con varixs otrxs autorxs. Curiosamente, mi deriva me lleva a las artes plásticas fundamentalmente a las obras de Noé, también como forma de enunciación. Este extenso *corpus* me permite construir un diálogo con las experiencias vividas y tejer un *intermedio*.

¿Por qué una cartografía?

Si el mapa se opone al calco es precisamente porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real.

Deleuze, G. y Guattari, F.³

El término “cartografía” tradicionalmente remite a la representación de un territorio físico, a la configuración de modos de percibir el espacio, de pensarlo y de representarlo (Lois, 2015). Los antiguos mapas han ido evolucionando, variando sus lenguajes, que conviven con

³ Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.

convenciones gráficas heterogéneas, técnicas y soportes y que posibilitan otras prácticas de localización (Ibíd).

A su vez, el arte de construir mapas se viene extendiendo fuera del ámbito de la geografía. En un campo más amplio de las ciencias sociales, se considera como herramienta de conocimiento crítico y el *mapeo* como actividad de construcción colectiva se extiende hacia el conocimiento y la interpretación del espacio vivido por sus habitantes, tal como ellos lo experimentan.

Como dije, el territorio físico explorado en esta Tesis está constituido por el espacio real de grupos sociales: aulas de tres ES donde estudiantes Sordxs y oyentes, profesores, intérpretes de lengua de señas, directivxs, preceptores, bibliotecarixs comparten la cotidianeidad del enseñar y aprender, donde ocurren escenas relativamente novedosas para la educación. Las aulas se extienden a todos los espacios donde se enseña y se aprende tanto adentro de la escuela como afuera de ella e incluso, a espacios virtuales donde comparten la vida común y se expanden al construir redes.

Más allá de la localización de los contextos puntuales, me acerco a ellos adhiriendo a una concepción del territorio como espacio apropiado (Brunet et al., 1992), apropiación que solo es posible *en movimiento*. Por lo tanto, me planteo la elaboración de una cartografía dinámica que dé cuenta del movimiento desencadenado a partir de los encuentros que nos conducen a los sujetxs a nuevas relaciones con el mundo. Allí, se abre camino lo que escapa a lo predefinido.

Y encuentro aquí el objeto de mi cartografía: captar travesías, mutaciones, en lugar de espacios y roles fijos; describir interacciones que modifican, dar cuenta de los desplazamientos de los sujetxs (re)creando el territorio. Para conocerlos, acudo al rizoma como metáfora que me permite descubrir los sucesos que ocurren aquí y allí sin orden alguno. Necesariamente “hacer rizoma no es hacer una copia del mundo, sino generar nuevas relaciones, componer(se) de nuevas formas, producir inconsciente, producir nuevos deseos” (Pérez de Lama, 2009:144).

Hacer rizoma es dibujar una trama donde lo esencial son las vías de escape que generan múltiples dimensiones transformadoras por descubrir (Guattari y Deleuze, 1976).

Esta cartografía es entonces un rizoma de las multiplicidades definido en su dinamismo. Mi experiencia compartida y la cartografía como texto responderá necesariamente a esta forma. Mi modo de recorrer también es rizomático. Los territorios son transitados no solo en forma *desprolija*, sino a su vez en sus varias dimensiones, en capas superpuestas, pliegues, bordes, conexiones, en su extensión y en su reticularidad. La extensión del área de cada escuela y la reticularidad constituida por las tres escuelas en interconexión dialogando entre ellas a través de mí como investigadora. Pero, además, dispuestas en red con la historia y el presente de la comunidad Sorda argentina.

Durante la exploración, encuentro en la noción de **territorialidad** del discurso de Guattari y Deleuze (Ibíd) una poderosa producción de sentido. La territorialidad refiere a una configuración abstracta, más allá de lo físico; designa el espacio en el que se producen los movimientos del pensamiento, la circulación de intensidades deseantes, y los impulsos humanos y no humanos. En ese constante movimiento, el diagrama o agenciamiento opera sobre lo real al responder al mandato de la configuración territorial en la que se inscribe.⁴ Por su parte, Monnet (2013) entiende la territorialidad como la producida por los valores asignados a un territorio.

Pero, además, la vida se comparte en **territorialización**, la acción humana para producir un territorio basada en ese sistema de valores (Vanier, 2009). Podemos entonces hablar de un sistema socio-territorial que asocia necesariamente el territorio, la territorialidad y territorialización.

⁴ Véase <<http://www.estherdiaz.com.ar/textos/rizoma.htm>>

A una perspectiva centrada en el espacio (el territorio entendido como espacio físico) se añade una perspectiva socio-céntrica (el sistema de producción de los territorios por los seres humanos) que invita a renovar los conceptos, y a cuestionarse sobre el papel de las redes, la movilidad y lxs intercambios (Ibíd, p. 5-6).

Entonces, ¿cómo cartografiar el movimiento? Pues entre el movimiento y la permanencia. Considero que ello es posible desde una actitud casi artística de indagación en los auténticos escenarios del acontecer buscando comprender los cómo, y particularmente, los cómo de quienes allí están, donde la cartografía opera como metodología desde mi perspectiva y con las estrategias cartográficas.

La cartografía sociolingüística

Desde esta visión, la cartografía sociolingüística que elaboro describe las prácticas de producción de los territorios de enseñanza y de aprendizaje. Se trata de esos movimientos y constelaciones de prácticas discursivas, lingüísticas, que incluyen las corporales, y las subjetividades que la experiencia de lxs sujetxs re/constituye. Desde esas prácticas, la cartografía como texto se configura y se reconfigura a modo de rizoma de subjetividades corporizadas, discursos, usos lingüísticos en las interacciones.

¿Cómo ocurre esto? Por un lado, mediante la producción de los enunciados engendrados siempre, según Deleuze, desde *agentes colectivos* y no producidos como sujetxs individuales. Por otro, a través de *cómo* actúan lxs sujetxs en las interacciones que construyen categorías sociales y recursos en más de una lengua de forma amalgamada, dado que siempre se toma posición en algún sitio como parte de un grupo desde donde se define y redefine también la singularidad.

También en el rizoma opera la configuración del agenciamiento que, para Deleuze, fluye entre dos polos: lo colectivo y lo individual (Zourabichvili, 2007). Asimismo, puede ser

alimentado por la relación de co-funcionamiento entre elementos heterogéneos, que comparten un territorio, y tienen un devenir. El devenir se constituye a partir de las alianzas y las aleaciones, en lugar de estar signado solo por las herencias o las descendencias.⁵ El agenciamiento funciona como el contrapunto al concepto de identidad, dado que pensar relaciones sociales como agenciamientos es pensar el devenir. Entonces, hay otras posibilidades que ser definido en términos de esencia y solamente en función del origen: por el lugar de nacimiento, las condiciones de vida, la historia vital o por la discapacidad.

Defino la cartografía sociolingüística como **una descripción de las territorialidades y territorializaciones materiales y simbólicas que lxs sujetxs producen en determinados contextos y situaciones de forma interaccional y situada a través de prácticas discursivas que operan como agenciamiento.**

Esto sucede gracias a los desplazamientos entre prácticas y posiciones que (re)definen territorios en tanto los desbordan y vuelven a configurarlos por la misma dinámica interaccional, dinámica que demanda la coordinación de acciones entre lxs participantes, saberes y aquello que se quiere conocer.

Por ende, la cartografía sociolingüística de esta investigación se define tanto en las permanencias como en los movimientos que producen configuraciones, también en los puntos de fuga que provocan cambios de dirección, que desencadenan flujos y otras conexiones que producen transformaciones. Mi interés de investigación está en lo relativamente estable, en lo inestable, desencadenado por recursos plurales que constituyen espacios intermedios e intermediarios.

La cartografía como perspectiva metodológica

Hacer cartografía es asumir un enfoque, un modo de desplazarme, de deambular como investigadora. Según Diez Tetamanti (2014), la acción de estudiar un territorio es un acto “de

⁵ Véase <http://deleuzefilosofia.blogspot.com.ar/2009/01/agenciamiento-y-clnica.html>

selección, omisión y discriminación [...] y de este modo, la elaboración de una cartografía constituye “una representación de la realidad, [...] un acto político, ideológico y con intencionalidad explícita o implícita” (p.26). Es por ello que es preciso saber cuál es el mensaje político de la cartografía, de las elecciones, los caminos y los descartes (Rocha, 2012), que intentaré develar.

En esta concepción, la cartografía se entiende como interpretación del territorio y, a la vez, como herramienta para recorrerlo en varios sentidos posibles y por ello, deviene cambiante; se hace otra en momentos específicos. El territorio “puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social” (Deleuze y Guattari, 2002: 18). Para Guattari, hacer cartografía es más acción que representación; antes que representar un mundo que esté ya dado, supone la identificación de nuevos componentes, la creación de nuevas relaciones y territorios (Pérez de Lama, 2009).

De esta forma, el enfoque, la metodología y el texto cartográfico se co-construyen como un arte. Voy conociendo los significados que lxs participantes de las clases confieren a sus actuaciones y también, las mías. El corazón del proceso de cartografiar se encuentra en el modo de organizar los rastros, es decir en la producción de conocimiento que le da cuerpo a esta cartografía y que resulta de una construcción personal como investigadora, de modo que yo también territorializo. Soy atravesada por la experiencia de mi propia estadía, pero fundamentalmente estando atenta a cómo esa experiencia es procesada y en diálogo con lxs EST y PRF.

En este proceso entre observar, analizar y describir, según Milstein (2015), el texto cartográfico se constituye en un texto descriptivo que, en base a evidencias, construye argumentaciones sobre lo compartido. En la descripción, se intenta construir relaciones o procesos de valor más generales que articulan y explican esos sucesos particulares y su variación. A la vez es importante volver a lo concreto, a las descripciones particulares, para presentar las formas en

que existen o se presentan en la realidad local, de manera orgánica, aquellas relaciones que por razones analíticas se aíslan y se formalizan en la exposición” (Ibíd, p. 19).

Por otra parte, esta cartografía no puede ignorar el espacio más amplio, es decir lo que sucede en la escuela más allá del aula. Tampoco puede desestimar el espacio colectivo de pertenencia más extenso: esas otras prácticas sociales y lingüísticas que están afuera de la escuela, esas categorías sociales de construcción histórica que se reproducen en su interior y a aquella red que vincula, en este caso, a las escuelas de y con Sordxs entre sí y con la comunidad Sorda. Por ello, mi unidad de análisis es la actividad en un territorio reticular constituido por las conexiones entre los territorios de las tres escuelas; otras veces, será cada escuela (aula) en su propia área hasta llegar a las zonas más pequeñas en el interior de los grupos.

Me interesa vincular las instituciones solo en función de completar el mapa del territorio. Por un lado, descubriendo aquellas relaciones que sean convergentes, susceptibles de estudiarse en otros casos y de verlas en su variación entre las escuelas, y, por otro, encontrando aquellas categorías locales que indexan diferencias, ya que las diferencias hablan de lo posible, de aquello que también puede suceder.

Crónica de viaje: modos de conocer y registrar

Mi estadía en las escuelas se extendió por tres años en total y con diferentes formas de participación. De acuerdo con particularidades locales, en algunas de ellas pude permanecer más tiempo que en otras. En la localidad de Saladillo, la misma fue algo más intensa en comparación con Burzaco y 9 de Julio. De todos modos, en cada caso advertí cuándo la experiencia ya era suficientemente elocuente como para partir.

Los modos de conocer los territorios implicaron decisiones entre cómo permanecer, registrar y analizar. Por momentos, mi actividad ha sido netamente observadora, y en otras, lxs EST y lxs PRF

me convocaron en ciertas actividades en formas diversas: como entrevistada, consultada o invitada a construir con ellxs algunos saberes específicos, a organizar espacios para analizar los registros relevados de mi Tesis, para pensar una clase futura o colaborar con la actividad en curso.

Por otra parte, incluyo mi traslado por las manifestaciones de la vida escolar y con modos de conocer y registrar entre:

- *Videgrabaciones* de 120 hs. de grabación en total realizadas a través de sesiones de un promedio de 4 hs. por día de asistencia aproximadamente con una única cámara o a veces dos (de acuerdo con las posibilidades físicas de cada aula y de la actividad desarrollada). Luego, estos registros fueron descargados en computadora, observados, recortados y transcritos.
- *Registros Fotográficos*: productos elaborados como trabajos prácticos, consignas y tareas de trabajo propuestas por profesores, evaluaciones, textos a leer y escrituras, textos en LSA elaborados por los alumnos y por lxs docentes.
- *Comunicaciones personales* sobre las ideas previas de lxs docentes al inicio de esta experiencia educativa y sus percepciones durante su desarrollo, aquellas inherentes a la comunicación interpersonal y las particularidades que hayan o no adoptado sus clases. Con lxs EST, sobre la autopercepción, la definición de lxs otrxs, las actitudes lingüísticas. En especial para lxs sordxs, ha sido mediante la LSA grabando sus respuestas únicamente; en ocasiones, recurrí a mis notas de campo luego de conversaciones espontáneas surgidas en el compartir del tiempo escolar. Destaco también las preguntas que lxs EST y lxs PRF dirigen hacia mí; en este punto incluyo un programa de la *radio escolar* en la escuela de 9 de Julio donde lxs EST me

entrevistaron y pudimos conversar sobre su experiencia y la mía como antes y durante la investigación.

- *Publicaciones en redes sociales de las escuelas.*
- *Jornadas organizadas exprofeso con directivxs y docentes.*
- *Mis notas de viaje.*

Mi cuaderno de notas de viaje es analógico y digital. Incluye anotaciones manuscritas de registros de interacciones, pensamientos desencadenados por las observaciones, las conversaciones y preguntas para una próxima visita, diagramas. Las notas digitales suponen registros audiovisuales obligados al involucrar una lengua visual y espacial, fotografías y notas de audio.

En foco: las unidades de análisis

Para la selección de la unidad de análisis (UA), mi opción fue mantener constante el tipo de evento o área, y analizar lo que ocurre en diferentes contextos (Rockwell, 1987), es decir entre las escuelas. Por ello, seleccioné las tres instituciones buscando riqueza en la variedad para hacer más amplia la cartografía que me propongo.

La primera UA es el territorio de enseñanza y de aprendizaje más allá del aula en sentido tradicional y el espacio físico de la escuela. Incluyo también las redes sociales, otros eventos escolares, algunos de ellos compartidos con otras instituciones educativas y con organizaciones comunitarias.

A su vez, la UA se desplaza entre capas intersectadas, pero aislables en función de su relevancia en momentos particulares para poder analizarlas. Por ello, un segundo foco de atención es la **situación** identificable en interacciones entre sujetxs o bien en su propia actividad durante una tarea en curso. La situación como una entidad social es muy pertinente para la comprensión de las micro-secuencias que configuran lxs intercambios en mi estudio. Estas tienen

un “carácter descriptible y reconocible” (Unamuno y Codó, 2007: 123) para lxs interlocutores, quienes pueden identificar las categorías que dotan de sentido la acción práctica que comparten (Ibíd). La delimitación de la situación atiende a los marcos, a su contenido, a sus participantes, a los recursos verbales y no verbales disponibles y a su empleo.

A su vez, una situación puede ser leída en términos estrictamente interaccionales para construir conocimiento y también, entendida como situación didáctica: de lectura, de escritura, de intercambios orales, de explicación, de reformulación de lo trabajado, etc. Es entonces que cada situación se inscribe en la secuencia de la clase, es decir en las tareas articuladas en su trascurso. La secuencia de la clase tiene un ordenamiento desde los propósitos de quien enseña; responde a un encadenamiento de tareas que deben hacer posible la apropiación del conocimiento por parte de quienes aprenden gradualmente a través de diversas aproximaciones, aunque también diseñada por lxs estudiantes en su acontecer. En la secuencia de clase, es posible advertir un encadenamiento de apertura, desarrollo y cierre.

En el transcurso de las situaciones, es la **actividad interaccional y local (secuencial y simultánea) de los sujetxs** participantes la necesaria **tercera UA** que es aquella que profundizo. Me focalizo en **episodios** de actuaciones entre recursos; cada episodio es una secuencia de desplazamientos dentro de una situación.

¿Cómo identifico un episodio? Me ha orientado el concepto de López Medina respecto de *lo que desborda*. Ello se produce cuando en la tarea “se supera un umbral crítico y tiene lugar una transición de fase” (p. 27). Por su parte, la secuencia de la interacción consiste en un intercambio que sucede en el tiempo y el espacio (Fuentes Rodríguez, 2000). En el progreso del intercambio, se producen interacciones donde se pueden identificar turnos de participación que pueden constituirse entre recursos lingüísticos y entre contenidos disciplinares y saberes

lingüísticos como *conurrencias* (diálogos y recursos múltiples para resolver una tarea) y/o como *co-ocurrencias* (actividades paralelas).

En la propia actividad tomada individualmente, también se articulan fenómenos entre lenguas y muchas veces, multimodales (combinaciones y separaciones de recursos lingüísticos, actividad corporal, otros recursos semióticos y dispositivos analógicos y digitales) mediante los cuales cada sujeto articula acciones orientadas según diferentes propósitos y posibilidades.

En esta dirección, la actividad como una unidad discursiva específica, según se desprende de las interacciones registradas, se comprende con relación a la selección de los recursos intra o interlingüísticos distribuidos en un grupo o en la acción de un mismo sujeto, así como en relación con la experiencia y su transformación. En este contexto, interpreto que las acciones lingüísticas de lxs sujetxs obedecen a decisiones que los reubican a expensas de las demandas de una tarea en particular entre, por ejemplo, explicar o resolver preguntas, reseñar o comparar, etc. El umbral crítico alcanzado moviliza los recursos disponibles de lxs participantes y recategoriza sus posiciones subjetivas desvaneciendo los bordes bien definidos, reterritorializando la experiencia.

Es así que, en la actividad, en el nivel micro, se producen generalmente los puntos de fuga que abren otras conexiones e inauguran otros flujos. Para López Medina (Ibíd), se trata de lo emergente, de lo imprevisto, de fenómenos ascendentes y descentralizados que resultan de interacciones espontáneas, y no de una planificación central.

Construcción del corpus de registros

Mi cartografía es rizomática y multimodal. Kress (2010) define la *multimodalidad* como todas las formas de las que disponemos para construir significado. Un discurso multimodal está constituido “por más de una expresión semiótica” (Dángelo y Massone, 2009: 4). En este trabajo, las interacciones se caracterizan por ocurrir en lenguas de diferente modalidad (LSA y lenguas

mayoritarias orales y escritas), por medio de una intensa actividad del cuerpo, y, además, a través de recursos variados entre audiovisuales e imágenes y dispositivos electrónicos como celulares y computadoras y otros analógicos (carpetas, cartelería, pizarrones).

Tratamiento del corpus multimodal

Para una organización integradora que me permita componer las fuentes de una forma integral y dinámica, avanzo en su tratamiento con el programa digital de análisis cualitativo *Atlas.ti*, el cual también facilita la construcción y reconstrucción de categorías durante las mismas fases de observación e interpretación.

Tras una primera observación global de los registros audiovisuales, realizo una segunda observación más detallada con el objeto de reconocer un cambio de actividad que abra un punto de fuga, de modo de seguir luego su desarrollo. Ya identificado el episodio, lo recorto y lo observo más de una vez mediante repeticiones y su lentificación; luego, lo transcribo avanzando sucesivamente desde formas más generales a formas cada vez más ajustadas. Me traslado entre observar y registrar.

Como el programa *Atlas.ti* permite gestionar documentos de todo tipo, me fue posible ir enlazándolos estableciendo categorías que integraran los episodios seleccionados, fragmentos de entrevistas, otros documentos producidos por las instituciones y de este modo, constituir un solo territorio cartográfico entre las tres escuelas exploradas. En conjunción, voy estableciendo entrecruzamientos con textos que incluyo como bibliografía.

Organización del corpus de registros audiovisuales

Inicialmente, organizo el corpus de registros multimodales de 120 hs. de grabación por institución y cronológicamente. Luego, a medida que avanzo en la observación y en más exploraciones, desde un primer análisis voy reconfigurando esa primera organización en función

de las convergencias que continúo definiendo y redefiniendo. Esta es ya una primera fase del relato cartográfico.

Una vez establecida en forma definitiva la textualización de la cartografía, es decir la descripción de las conexiones internas y las reticulares de los territorios y entre ellos, voy ensayando una clasificación definitiva hasta llegar a la que presento en la cartografía, fruto de la conceptualización de la experiencia de viaje.

Los registros fueron catalogados de modo de poder recuperarlos por categoría convergente entre los territorios por institución y sin perder su pertenencia al registro original. La catalogación consiste en una organización en dos series; cada una de ellas constituye una unidad y por ello, le asigné un nombre: *Si* (dividida en 2: *Sii1*; *Si2*) y *Sii*. En cada cual, dispongo extractos de videos transcritos y analizados por orden de aparición en el capítulo correspondiente de la Tesis. La denominación de cada extracto se compone de una letra según el nombre de la serie (*Si*; *Sii*), el número de orden según la decisión narrativa (E2) y la inicial de la localidad de pertenencia (S; B; J). Por ejemplo, un extracto de video se denomina: *SiV15J* (serie *i*, video 15 y pertenece a la escuela de 9 de Julio). En algunos casos, describo un episodio a partir de una fotografía ilustrativa y en otros, transcribo una comunicación personal que registré también en video.

Transcribir y analizar en colaboración

Los registros audiovisuales y de audio son volcados mediante la posterior transcripción. En la transcripción, tomo decisiones constantemente; incluso, decisiones de interpretación que se retroalimentan entre sí al seguir un proceso de progresiva complejización agregando más detalles multimodales cada vez y precisando los tiempos de participación de los turnos. El tiempo minucioso de trabajo es intensísimo.

Un aspecto relevante del proceso de transcripción es mi trabajo con dos colaboradoras Sordas, profesora de Sordxs y docente de LSA respectivamente, ambas con formación de nivel universitario en lingüística de la LSA, entre otros estudios cursados, y en la enseñanza de ésta especialmente en escuelas de Sordxs. Colaboraron conmigo en formas distintas en diferentes etapas: primero, mediante la revisión de transcripciones ya realizadas por mí y, después, tomando otras a su cargo. Por momentos, la actividad fue compartida en el mismo espacio dando lugar a muy interesantes diálogos ante las observaciones y en otros casos, en forma individual. Necesariamente, su participación también enriquece el análisis a partir de los aportes de sus puntos de vista.

La decisión de transcribir en colaboración no obedece solo al objetivo de aportarle mayor rigurosidad a mi trabajo, dado que soy hablante extranjera de LSA, sino también como una acción fundamental al dar intervención a la comunidad Sorda en las investigaciones que involucran su lengua y que implican oportunidades de construcción de conocimiento para el grupo.

La cartografía como texto sociolingüístico

Lois (2018) propone lo cartográfico [...] como “una categoría epistémica, una verdadera categoría de pensamiento, [...] que introduce a una relación específica con los signos, con el tiempo, con el sujeto, con el ser y con el hacer” (Dubois, 1986: 54).

Mi trabajo se distancia de una densidad etnográfica de descripción exhaustiva y de tipo documental. Sin embargo, de acuerdo con Ingold (2015), adopto una actitud abierta donde la forma de recorrer y la escritura conectan con lo que acontece, de forma sensible, que me lleva sin saber a dónde, produce transformaciones y abre nuevas preguntas.

Como texto, esta cartografía progresa como “un mapa abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze y Guattari, 1997: 25). Es “la forma de entender las lógicas temporales y espaciales que

operan en sistemas sociales que van circunscribiendo geografías de inclusión y exclusión” (Grossberg, 1997 en Briones, 2008). Es un asunto de *performance* y no de competencia; tiene múltiples entradas, distintas formas de ser recorrido e interpretado cada vez (Guattari y Deleuze, Op. cit.). En este sentido, la *performance* opera como agencia.

Sin duda, los fenómenos que describo están incluidos en un contexto social más amplio y no ocurren solo en función de sus relaciones internas (Geertz, 1973 en Rockwell, 1980). Esas prácticas sociales son constituidas a partir de la interacción entre agentes sociales y condiciones materiales y los sujetos desencadenan movimientos (des)territorializantes. Son movimientos hacia, dinamisismos que escapan a los roles prefijados y que, a su vez, construyen categorías sociales; es el “espacio reticulado” descrito como “cadenas de lugares” (Bonnemaison, 1989).

Para Monnet (Op. cit.), también las prácticas socio-espaciales contribuyen a la producción de territorios fluidos y borrosos y constituidos más allá de sus fronteras físicas. Es por ello que mi Tesis vincula estas tres distintas escuelas donde enseñar y aprender, lo plurilingüe y las subjetividades Sordas y oyentes están articuladas de varios modos que iré tejiendo a través de la escritura y que analizaré como un solo territorio amalgamado por mi propio nomadismo entre las escuelas.

Por otra parte, las tecnologías de registro, como las fotografías, o más aún lo audiovisual, difieren de otras formas de representación con las que se complementan. La representación en otras unidades semióticas conceptualiza ese espacio vivido y percibido; de hecho, la misma transcripción lo hace.

Me pregunté insistentemente por las características del texto cartográfico. Entendía que la sola escritura en prosa no daría cuenta suficientemente de la complejidad y la heterogeneidad de los fenómenos mapeados. Por ello, dadas las limitaciones de la presentación de la Tesis en papel,

elaboré una presentación escrita que pueda manifestar el dinamismo con el que los sujetos habitan y producen los territorios.

Para ello, por un lado, recurrí a la pintura para dar cuenta de lo intermediario que también configuran ciertas pausas conceptuales de mi recorrido; altos en el camino como transiciones entre secciones y capítulos del texto que enuncian un enlace entre lo ya recorrido y lo que está por venir. Como señala Rancière (2010), las artes visuales ponen voz al *espacio intermedio*, se apropiaron ampliamente de la palabra y la escritura. Es por eso que la escritura se entrelaza en el relato con la mirada de algunos artistas a los que recurrí para completar sentidos.

En definitiva, entre las imágenes de mi exploración, aquellas de otros artistas y la escritura en prosa, mi intención es «“penetrar en la relación entre lo que una foto “dice” y lo que una descripción “hace ver”» (Ibíd). Me propongo dejar decir y hacer ver también con las palabras.

Los propósitos de la Tesis

Los propósitos de esta Tesis consisten en poder identificar, describir e interpretar los fenómenos interaccionales de translenguaje que involucran la LSA, el español, lenguas extranjeras y la actividad corporal movilizados como recursos para construir saberes lingüísticos y disciplinares entre sujetos Sordos y oyentes. Finalmente, pretendo interpretar cómo se articulan esos recursos en una compleja competencia plural e intercultural.

Por ello, profundizo las nociones de repertorios, plurilingüismo, translenguaje y competencia plurilingüe, las cuales inicialmente se han propuesto solo para lenguas orales. Su adecuación explicativa en el caso de repertorios mixtos necesita ser indagada y es parte de los objetivos de mi investigación. Así también, considero desarrollar un *dispositivo teórico-metodológico* que me permita interpretar la puesta en juego de repertorios mixtos en estos

escenarios que habiliten una mayor participación de los sujetxs Sordxs en contextos de educación secundaria y posteriores.

La organización de la Tesis

Esta Tesis se organiza en cuatro partes. Entre algunas de ellas, existe una zona de transición. **Introducción. Preparar el viaje**, donde presento el qué, cómo, dónde, cuándo y por qué de la investigación, que inicio y describo como un viaje. La **primera parte, En desplazamiento. Iniciar el viaje**, se desarrolla en 4 capítulos. *El capítulo 1, La llegada. Los territorios: tres escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires*, se refiere al primer contacto con los territorios de investigación, a los encuentros, y a una primera y general descripción. El capítulo 2, *Conexiones reticulares. Comunidad Sorda y Lengua de Señas Argentina* ahonda la vida colectiva y los significados compartidos, las Asociaciones y proyectos actuales de la comunidad. El capítulo 3, *Conexiones reticulares. Caracterización de la Lengua de Señas Argentina*, repasa en especial dos grandes visiones de lxs estudios sobre las LLSS en el debate por ser reconocidas como lenguas naturales y completas. Describe las características propias de la LSA como lengua y hace referencia a su estado actual de reconocimiento en nuestro país. El capítulo 4, *Conexiones Internas y Reticulares. Las aulas plurilingües LSA-español-lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires*, expone los aspectos pedagógicos centrales de los dispositivos educativos en las secundarias plurilingües provinciales y las dinámicas territoriales encontradas a mi llegada.

La **segunda parte** se llama **Nomadismo, desubicaciones y desbordes. Configuraciones de lo intermediario**. Presenta otra zona de la cartografía en su mayor dinamismo interaccional que es adquisicional y multimodal, cuyo objeto es satisfacer la comunicación y la construcción de saberes por medio de la misma interacción y las decisiones de lxs aprendices. El capítulo 5,

Entre lenguas: lo intermedio y lo intermediario, expone las actuales perspectivas respecto de los fenómenos sociales entre lenguas, los repertorios plurales, el plurilingüismo, y el translenguaje. Continúa *Un alto en el Camino. Notas de Planificación. Las Dimensiones Cartográficas*. Luego, El capítulo 6, cuyo título es *Dimensión I. Desplazamientos y entremedios para la elaboración de los saberes disciplinares* se dedica a la descripción de las interacciones que se focalizan en la construcción de los conocimientos de las materias escolares con puntos de apoyo en el tratamiento de saberes lingüísticos. El capítulo 7, *Dimensión II. Desplazamientos y entremedios para la elaboración integrada de saberes disciplinares y saberes lingüísticos*, profundiza la descripción de las interacciones que construyen de forma integrada la densidad conceptual y lingüística de los saberes disciplinares. Continúa otra zona de transición, *Un Alto en el Camino Notas de Sistematización. Dispositivo Analítico de las Interacciones Para la Elaboración de Saberes Disciplinares y Lingüísticos*. A continuación, en el capítulo 8, *Implicancias didácticas. Ensamblajes*, presento derivas didácticas que la observación de las aulas revela y a las que también invita.

La **tercera parte, Fin del viaje. El desplazamiento continúa**, contiene el capítulo 9, *Repaso del recorrido. Conclusiones*, que expone los principales aprendizajes de mi cartografía, entre ellos el dispositivo analítico, las limitaciones y las perspectivas para dar continuidad a esta cartografía en futuras investigaciones que abran otras líneas de indagación que ella deja por continuar.

Si bien, como dije, la textualización de esta cartografía responde a una unidad constituida por las tres escuelas en sus conexiones reticulares como un solo territorio, no obstante, en cada capítulo establezco ciertos enlaces que permiten organizar otro recorrido de lectura por escuela o mediante entrecruzamientos con otras categorías.

En adelante, lo que sigue es emprender el viaje...

Primera parte

En desplazamiento. Iniciar el viaje

“Al menos si viajar quiere decir salir del lugar que habitamos en el pensamiento sin un destino predeterminado y estar atento a cada oportunidad de desplazamiento.”

Kohan, W. (2015:11).



Viajero Rural

Capítulo 1

La llegada

Los territorios: tres escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires

1.1. La llegada

Una vez preparado el equipaje con los contactos previos, las autorizaciones, mis cámaras, mis intuiciones, mi cuaderno de notas y muchas expectativas, emprendo el viaje hasta llegar por primera vez a los territorios de la exploración. Sin embargo, emprender el viaje será una aventura que se reiterará en numerosas oportunidades cada vez que me traslado, entre salir, viajar, llegar, partir.

Por un lado, cada una de las escuelas constituye un territorio área que se corresponde con una extensión física y simbólica. Cada escuela se constituye en sus conexiones internas, sus continuidades y discontinuidades históricas. Por otro, también lo hace a través de sus conexiones en redes cuyo alcance es indeterminado especialmente por el modo de tejerlas, entendiendo el territorio como relacional (Renaud, 2015).

Cada escuela se inscribe en sus ciudades, en su propia historia local, así como en los recorridos de lxs adolescentes como sujetxs en construcción y en la escuela como un lugar de construcción subjetiva donde también lxs adultxs son afectadxs. Además, existen vínculos con otro territorio que decido mirar especialmente. Se trata del territorio Sordx más amplio que se articula desde los dinamismos cotidianos, íntimos, mínimos de cada institución, y se proyecta en el devenir Sordx, en el territorio de una comunidad que se desplaza, y que se reconfigura como caminante entre la discapacidad y la diversidad lingüística ampliando sus posibilidades vitales constantemente. En este sentido, lxs sujetxs Sordxs que allí estudian lo hacen como herederxs de

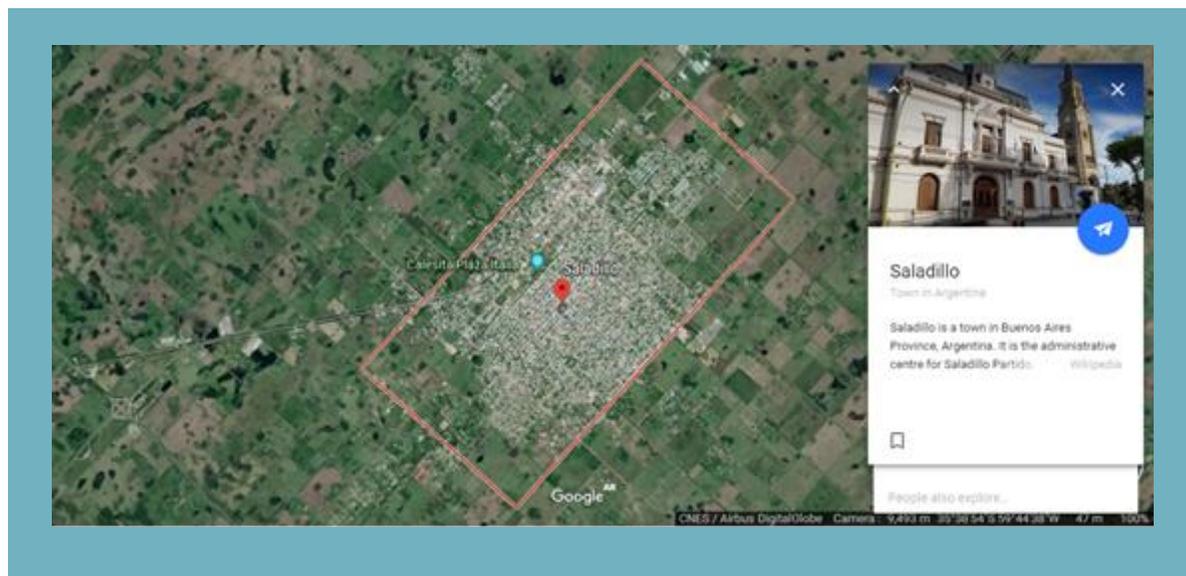
los límites y las conquistas del grupo, pero también abren otras perspectivas para su propia comunidad.

Es así entonces que un día llegué a cada una de las escuelas secundarias de gestión estatal ubicadas en tres localidades de la provincia de Buenos Aires: Saladillo, Burzaco (partido de Burzaco) y 9 de Julio.

1.2. La escuela secundaria 5 de la ciudad de Saladillo

Figura 1.

Saladillo. Vista y mapa satelital



Nota. En su sitio *web* municipal, la ciudad de Saladillo se presenta como cabecera del Partido del mismo nombre ubicada a 180 km al suroeste de la ciudad de Buenos Aires, sobre la ruta nacional 205. Fue fundada el 31 de Julio de 1863. Está rodeada por extensas llanuras, elevándose 43 metros sobre el nivel del mar y se caracteriza por una intensa actividad agropecuaria. El Partido incluye varias localidades cuya cabecera es Saladillo con 23.313 habitantes, otras localidades más pequeñas y unos 13 parajes. Sus datos demográficos arrojan una estimación de 34.100 habitantes para 2020, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Figura 2.

Saladillo. Escuela secundaria 5. Vista satelital



La escuela secundaria 5 está ubicada en una zona con calles de tierra, cercana al cementerio de la localidad. Es una escuela de jornada completa a la que, en la actualidad, concurren tres estudiantes Sordxs que ingresaron en 2017. Desde 2016, comienza a trabajar bajo el concepto de articulación “hacia adentro” y “hacia afuera”, orientándose hacia otros modos de enseñar y de aprender. Desde 2018, es una “escuela promotora.”

El trabajo hacia afuera se plasma en el polo educativo entre tres instituciones ubicadas en la misma manzana, el Jardín N° 909, la EP N° 3 y la EES N° 5, a través de experiencias en común desde celebración de efemérides, feria de ciencias, articulación de lo estrictamente disciplinar como experiencias en laboratorio y literarias, clases compartidas en LSA a cargo del curso de estudiantes Sordxs también con el área de inglés, experiencias de Educación Artística.

El trabajo hacia adentro consiste en la organización de espacios, “aulas áreas”, donde estudiantes y profesores de distintos años y materias afines trabajan en conjunto en lugar de hacerlo en horarios fragmentados, dispersos y de acuerdo con el año de cursada. Cada salón de

clase es un área. Se comparte un mismo proyecto y cada docente deberá establecer qué le aporta su grupo al mismo. Las áreas-aula son: 1. Experiencias y prácticas (laboratorio), 2. Ciencias (Ciencias Naturales, Biología, Físico-química, Química, Física), 3. Comunicación y tecnología (lenguas, Nuevos Lenguajes en Informática, NTICX), 4. Matemática y TIC, 5. Arte (Danza, Teatro, Música, Plástica) y 6. Investigación y Proyecto (Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Construcción de la Ciudadanía).

El estudio en el aula de área y pluriárea se caracteriza por su integración al proyecto institucional, por el registro de su actividad en una carpeta del aula y por la evaluación interna colegiada entre colegas y también externa poniendo en conversación con otros las diferentes producciones realizadas en las materias.

Figura 3.

Saladillo. Escuela secundaria 5. Vista exterior de aula, 2017

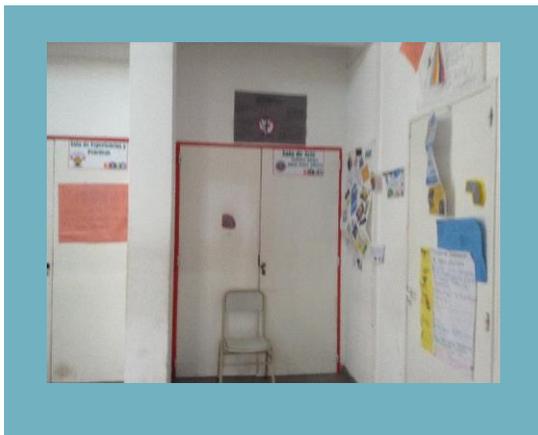


Figura 4.

Saladillo. Escuela 5. Identificación de aula temática, 2017



El primer día

Es octubre de 2017. Me reciben tres preceptoras con suma amabilidad; me estaban esperando. Me comunican que el director está viajando desde otra localidad donde realizaron una actividad escolar y que llegaría más tarde. Me invitan a recorrer la escuela, pero finalmente me quedo conversando con ellas. Entre los mates compartidos, conversamos al aire libre en medio del recreo, de clases de educación física, y luego, continuamos en la preceptoría hablando sobre la vida, la escuela, un poco de todo como cuando la gente se encuentra por primera vez con empatía. En el recreo, me encuentro con lxs estudiantes Sordxs, cursantes de primer año, a quienes conozco desde pequeños por mi trabajo de asistencias técnicas institucionales desde la Dirección de Educación Especial provincial. Tras intercambios de cortesía, me comentan que les han informado acerca de mi investigación. Me dan la bienvenida, les agradezco y siguen su recreo.

Las primeras imágenes del ambiente en el hall de ingreso me dan indicios de un encuentro ya producido entre lxs estudiantes Sordxs y lxs estudiantes oyentes, entre profesores y estudiantes; alfabeto dactilológico en las paredes del comedor, mensajes. Más tarde, llega el director y me ofrece un extendido espacio de conversación. Luego, me acompaña al aula donde se encuentra primer año, la clase es de Ciencias Sociales.

Nota de viaje N° 1. 31 de octubre de 2017.

1.3. La escuela secundaria 39 de la ciudad de Burzaco

La escuela 39 se encuentra ubicada en Burzaco, una de las localidades del partido de Burzaco, en la zona sur del Gran Buenos Aires. El partido está situado en el noreste provincial y tiene una extensión de 129,33 km², de los cuales el 65 % corresponde a la zona urbana y el resto corresponde al área rural/industrial. Su cabecera es la ciudad de Adrogué de 28.265 habitantes, y

comprende, además, otras doce localidades. Burzaco tiene una población de 98. 859 habitantes, según el Censo de 2010.

La escuela se encuentra ubicada a pocas cuadras de la avenida principal, cerca del hospital zonal, cerca de la escuela de estudiantes Sordxs y la escuela de estudiantes con discapacidad motriz del distrito. Tiene un muy buen acceso por la variedad de transportes accesibles, especialmente colectivos que se dirigen a distintas localidades y llegan hasta la ciudad de Buenos Aires, así como conectan con el tren que se dirige a Constitución (CABA).

Figura 5.

Burzaco. Vista y mapa satelital

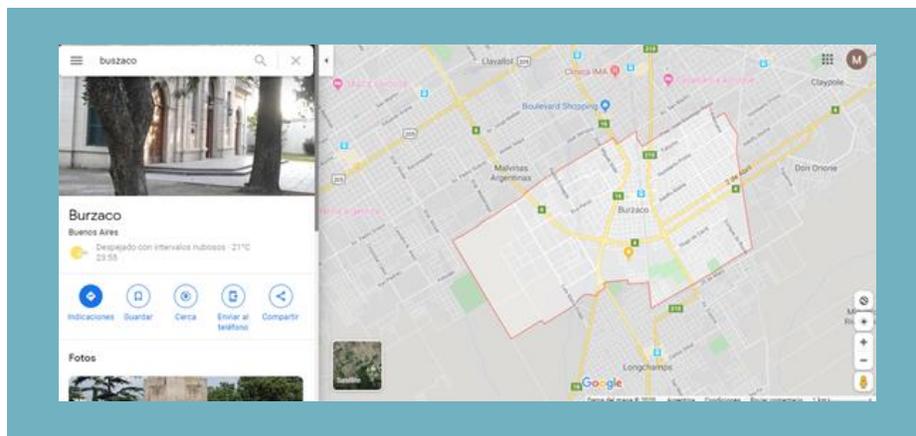


Figura 6.

Burzaco. Calle de la escuela, 2017



Figura 7.

Burzaco. Calle de la escuela. Vista desde la avenida principal, 2017



Figura 8.

Burzaco. Entrada de la escuela, 2017



Figura 9.

Burzaco. Escuela 39. Paredes del exterior de la escuela, 2018



Figura 10.

Burzaco. Paredes del exterior de la escuela, 2018



El edificio escolar es pequeño con algunas precariedades, aunque bastante cuidado, y contiguo a una escuela de Nivel Primario y a otra de Nivel Inicial. Algunas aulas fueron separadas en dos con paneles, por lo que, en general, son pequeñas. Tiene un patio central no muy amplio. A las clases, se acercan netbooks y libros que se buscan en la biblioteca y que son compartidos por todxs.

La escuela tiene una orientación en arte en el ciclo superior. Funciona en dos turnos. El proyecto con estudiantes Sordxs/sordxs surgió con la escuela de Sordxs 507 en 2012. La primera promoción culminó en 2017 y en ese momento, eran mayoría en su curso. Actualmente, cada año cuenta con estudiantes Sordxs en alguna de sus divisiones.

Para la investigación, fueron seleccionados dos cursos: uno de primer año (turno mañana) con 4 estudiantes sordxs, uno de los cuales utiliza el español oral como primera lengua y otro grupo de cuarto año (turno tarde en 2017, que cambió al turno mañana en 2018) con 5 estudiantes sordxs, 2 de los cuales utilizan el español oral como primera lengua.

A lo largo de la investigación, conocí a la secretaria a cargo en espera de la designación de una directora, y luego, dos directoras más; la segunda de ellas de forma más sostenida.

El primer día

Me recibe la secretaria a cargo de la escuela en espera de la designación de una nueva directora o director interino. Ya habíamos mantenido conversaciones telefónicas previas facilitadas por la inspectora. Espontáneamente, la secretaria narra la historia de la presencia de estudiantes sordxs y de otras discapacidades en la escuela, enfatizando las muy buenas experiencias con aquellos. También alude a sus experiencias con estudiantes con discapacidad siendo profesora en otra escuela secundaria. Me ofrece los horarios de clases, convocando para ello a una de las preceptoras. Luego, me consulta acerca de qué necesitaría para llevar adelante la investigación, entre lo que acordamos la cuestión de las autorizaciones de las familias de lxs estudiantes y su propia disponibilidad a participar, así como la conformidad de los profesores. Ofreció la total disponibilidad de la escuela para mi concurrencia, que finalmente pautamos para la semana siguiente. En un primer recorrido, advierto que los espacios de la escuela tienen poca evidencia de la vida escolar en sus paredes y pasillos. Luce más deshabitada.

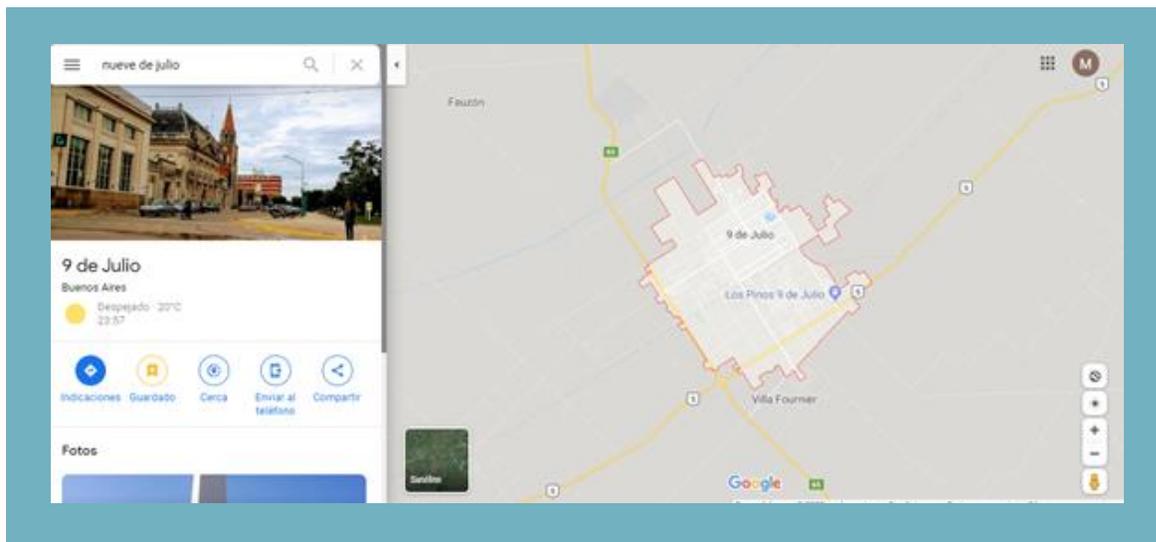
Nota de viaje N° 2. 13 de agosto de 2017

1.4. La escuela secundaria 8 de la ciudad de 9 de Julio

El Partido de 9 de Julio fue creado en 1865 y el 1° de enero de 1891 se constituye la primera Municipalidad. Se transformó en cabecera de una de las zonas comerciales más importantes de la Provincia. Se trata de un partido ganadero.

Figura 11.

9 de Julio. Vista y mapa satelital



La escuela está ubicada detrás de la vía que separa la ciudad en sur y norte. Se trata de una escuela de tres turnos con una visión muy inclusiva y a la que asisten también muchos estudiantes que son padres o madres con realidades más difíciles. También, comparten la formación integral de adolescentes con discapacidad intelectual que cursan allí algunos espacios curriculares. Tienen un director y un vicedirector.

El edificio es nuevo, muy bien cuidado, muy amplio, luminoso, con espacios también amplios, con accesibilidad interior y exterior con rampas. Habitado en todas sus dimensiones, con marcas de la vida adolescente; espacios estéticos, coloridos. Desarrollan actividades de radio escolar.

Figura 12.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Exterior de la escuela, 2019



Figura 13.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Exterior de la escuela, 2019



Figura 14.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Patio interior, 2019



En la red social Facebook se publica,

Habitar aulas intervenidas por los alumnos y hasta las puertas de los baños hace que el día a día sea mejor. El arte genera más arte y eso está sucediendo en la Escuela Secundaria N° 8 "Orientación Arte" de 9 de Julio.

Figura 15.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Puerta de aula, 2019



Figura 16.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Interior de aula, 2019

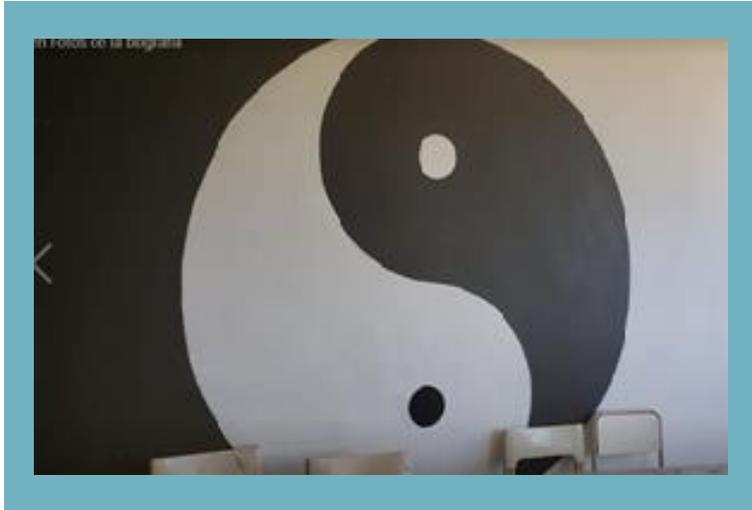


Figura 17.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Interior de aula, 2019



Figura 18.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Mural en interior de aula, 2019



Actualmente, allí cursa una estudiante Sorda que comenzó sus estudios en 2014 y que culmina en 2019.

El primer día

Ya había tenido encuentros de compartir actividades escolares en 2017 con otras instituciones y también, en forma virtual. Entre ellos, un encuentro previo con el vicedirector, la inspectora y la profesora (intérprete) en una reunión compartida con otra escuela secundaria en la ciudad de Chivilcoy. En esa ocasión, el vicedirector relató algunas experiencias del trabajo compartido en las aulas que resultaron muy interesantes como la explicación a cargo de los profesores con prescindencia de la docente intérprete. El día de la llegada a la escuela, lxs estudiantes esperaban en la clase de literatura para compartir un proyecto en desarrollo: la elaboración de reseñas en LSA sobre un libro de cuentos de una autora local para un concurso. Esperaban con alegría y disponibilidad. Los jóvenes, algunos de ellos madres y padres, se disponían gustosos a compartir su trabajo, entre mates y galletitas. La profesora relata el proyecto, lxs estudiantes continúan con la realización de los borradores de sus reseñas. Organizamos futuras vistas; establezco diálogos con otros profesores que habían modificado sus horarios para conocerme.

Luego, en la clase de matemática, la docente asiste en forma individual a lxs estudiantes en la realización de tareas, incluida la estudiante Sorda con quien habla en LSA.

Nota de viaje N° 3. 10 de abril de 2018

1.5. Formas de habitar los territorios

Mi llegada es inevitablemente una experiencia de extrañeza para ellxs y para mí, aunque algunxs ya me conozcan. Mi observación es panorámica por los espacios reales y mi experiencia es la sorpresa y la pregunta por las categorías que estos indexalizan. La forma material de habitar los espacios en la escuela en general y en las aulas no es uniforme, obviamente.

En las aulas, conviven EST, PRF de ES, PRB, INT y a veces, PRS. El espacio ocupado se caracteriza por la disposición en filas, en pequeños grupos o en semicírculo, según la materia, la actividad, las decisiones de lxs EST. En ciertos casos, hay espacios vacíos entre grupos o, por el contrario, muy bien aglutinados. En general, cuando la disposición es en filas, lxs estudiantes Sordxs se ubican adelante y todos juntos en función de estar cerca de la INT y por las pautas que se establecieron en relación con la interpretación. Todo ello varía también de acuerdo con el tiempo que lxs EST(S) llevan en la escuela.

Inicialmente, la disposición en filas me cuestiona, ya que lxs intercambios en LSA como lengua visual requieren una disposición en semicírculo para que todxs puedan ser vistos. Más adelante, me comentan que aquella es la elegida por lxs mismxs jóvenes, a pesar de haber sugerido lo contrario en varias oportunidades y que se reorganizan según la actividad. Es posible que en esta etapa vital lxs estudiantes quieran estar más amparados de la vista de lxs otrxs. También, advierto que algunas aulas pequeñas dificultan ese tipo de organización, cuando en otras es la única alternativa posible. No obstante, en ocasiones, la dinámica de la secuencia de la clase reorganiza el espacio real.

1.5.1. Trayectorias educativas previas

Lxs adolescentes oyentes y Sordxs transitaron procesos educativos previos diferentes.⁷ Generalmente, lxs EST(O) recorrieron su escuela primaria en el distrito; muchxs de ellxs en la escuela más cercana y otrxs, en otras instituciones. No todxs viven cerca de la escuela. Lxs EST(S) provienen de escuelas primarias de Sordxs de la Modalidad de Educación Especial o de escuelas del Nivel Primario de acuerdo con las realidades locales y personales.

La estudiante Sorda de 9 de Julio realizó su escolaridad primaria en el servicio educativo para estudiantes Sordxs en la escuela 501 de la localidad en un dispositivo de pluriaño. En diferentes momentos, comparte espacios de contraturno con otrxs estudiantes en dicha escuela y es una referente muy significativa para el grupo. En el caso de Saladillo, lxs 3 estudiantes provienen de una escuela primaria de ubicación céntrica como grupo desde 4° año; desde 1° a 3° cursaron en la escuela de educación especial. Lxs estudiantes de Burzaco asistieron a la escuela de Sordxs del distrito, excepto 3 de ellos que lo hicieron a una escuela primaria trabajando en conjunto con la escuela 507.

La diferencia entre haber realizado la escolaridad primaria en una escuela de Nivel Primario o en una escuela primaria de Sordxs de la Modalidad de Educación Especial no deriva de un agrupamiento segregador en función de la discapacidad, sino que es propio del modelo de educación intercultural bi/plurilingüe entre la LSA y el español que sostiene la jurisdicción y que he presentado en la Introducción.

A mi llegada, los territorios están habitados por algunxs EST de todos los años de escolaridad. Dos de las escuelas ya tienen muchos años de experiencia en este tipo de dispositivos (Burzaco y 9 de Julio), mientras que para la tercera (Saladillo) es una novedad. Por

⁷ Los primeros estudiantes Sordxs acompañados por intérpretes en secundaria datan de fines de los años 80 en proyectos específicos. Mucho antes ya cursaban el Nivel estudiantes hipoacúsicos.

supuesto que las experiencias difieren también de clase en clase, aunque hayan pasado el tiempo. Así lo demuestran las primeras conversaciones más espontáneas, ya que lxs PRF van variando de año en año, entre otras cuestiones que se presentan.

Capítulo 2

Conexiones reticulares

Comunidad Sorda y Lengua de Señas Argentina

2.1. Las comunidades Sordas y las Lenguas de Señas

Benvenuto (2010) entiende la subjetivación política en el sentido ranceriano (Rancière, 1995), como la producción, a través de una serie de actos, de una instancia y de una capacidad de enunciación diferente de la que hasta entonces era identificable en el campo de la experiencia; toda subjetivación es en suma una desidentificación ya que se produce una modificación del lugar al que “naturalmente” se había asignado a lxs sujetxs.

En este sentido, ya anticipé en la Introducción que la LS no surge en la vida de lxs Sordxs como reparación ante la falta de audición y de la dificultad del consecuente desarrollo de lenguas fónicas, sino como elección lingüística por la Sordera convertida en una relación. Los sujetxs Sordxs se constituyen como grupo lingüístico-cultural.

“El hecho de haberse constituido en un grupo social con fines comunes es mucho más complejo que el simple uso de una lengua en común” (Massone, 2010: 10). Las crónicas del yugo vivido por los antepasados y la liberación gracias a sus *próceres* internacionales y nacionales (*co-descendencia*) son hondamente trascendentes para la construcción de la memoria colectiva. Esta mirada se integra a la de Lane (1984) y Padden y Humphries (1988) quienes proponen el concepto de *colonialismo*, es decir la sustitución de una cultura por otra, ya que, según Oviedo (2007), “la condición de Sordera contraviene varias de las premisas de la mentalidad colonial: la idea fundamental de controlar y reprimir el cuerpo (Foucault, 1972), la marginación como grupo subalterno especialmente de aquellos que se encuentran al margen de

toda capacidad de decisión, los fracasados de la escuela y los que nunca la visitaron” (Oviedo, 2006).

Varios son los factores que se interrelacionan dialécticamente en forma muy compleja para hacer de lxs Sordxs un grupo diferente e ir consolidándolo como tal frente a la mayoría oyente. En este proceso, una práctica lingüística alternativa es el instrumento que ayuda a construir una nueva identidad, así como la búsqueda y la lucha por el reconocimiento, y que refuerza los lazos de supervivencia. Benveniste (1966) explicita la importancia de la conformación de la subjetividad en el lenguaje; el discurso provee las fuentes gramaticales para que el sujeto se represente a sí mismo. En este proceso, emerge y se da a sí mismo una forma. Además, una práctica lingüística es la única vía para dar lugar a la propia existencia.

En consonancia, Fishman (1968) señala que la identidad de grupo es impensable sin una lengua particular que sea elegida colectivamente. Tomando la perspectiva de Austin (1962), “la LS es la facultad performativa, simbólica, legítima y no contingente para jugar el juego, para alcanzar cambios sociales y alterar relaciones de poder” (Massone, 2010: 12).

2.2. Datos glotopolíticos a escala internacional

Donde lxs Sordxs se agruparon, dieron origen a una LS; además, constituyen asociaciones locales a distintas escalas y supranacionales. Las LLSS son independientes de las LLOO de sus respectivos países, más allá de que adopten sus nombres, por ejemplo, LSA (en Argentina), LSB (en Inglaterra), LSM (en México), ASL (en Estados Unidos), etc. Sin embargo, existen variantes locales en los territorios nacionales. En ciertos casos, se reconocen lenguas regionales, como en España ocurre con la Lengua de Señas Española (LSE) y la lengua catalana (LSC). En Brasil y en México, existen LLSS urbanas y la propia de comunidades originarias, ambas comparadas por Ferreira-Brito (1984) en Brasil, respecto de las cuales no encuentra

similitudes. En Argentina, existen variedades que no son identificadas con nombres regionales, pero sí en lxs intercambios entre grupos de distintas zonas del país es posible advertir diferencias, especialmente lexicales, incluso a nivel provincial como ocurre entre las ciudades más distantes del conurbano de la provincia de Buenos Aires.

Por otra parte, las distintas LLSS difieren entre sí al igual que las LLOO, son mutuamente ininteligibles y poseen sus propias relaciones de parentesco (Massone y Machado, 1994). Los parentescos se deben al contacto que las comunidades tuvieron entre sí. Por ejemplo, en Argentina se recibió la influencia de la Lengua de Señas Italiana a causa de la inmigración que provenía de ese país. En este sentido, la historia de las comunidades Sordas y las LLSS y de esas influencias está profundamente relacionada con la educación. Obviamente, la escuela fue y es el lugar privilegiado de encuentro de lxs niñxs Sordxs y donde la comunidad puede consolidarse.

Largo ha sido el recorrido hasta que, al menos, 141 LLSS registradas hasta el momento sean consideradas lenguas naturales, aunque es posible que muchas aún no hayan sido reconocidas (Wilcox y Wilcox, 2010). Para la Federación Mundial de Sordxs (FMS), hay más de 300 en el mundo. La historia de las LLSS y las comunidades Sordas ha sido divergente y en la actualidad, viven una situación dispar.

A escala global, la Federación Mundial de Sordxs cuenta con delegados de 133 países miembros que representan a los 70 millones de personas sordas de todo el mundo. Esta Federación fue fundada en 1951 y su sede central se ubica en Helsinki, Finlandia. Colabora “con líderes sordxs y formuladores de políticas para implementar mecanismos de derechos humanos [...] La WFD⁸ también toma medidas directas al proporcionar capacitación en derechos humanos y representar lxs intereses de las personas sordas a escala mundial.”⁹

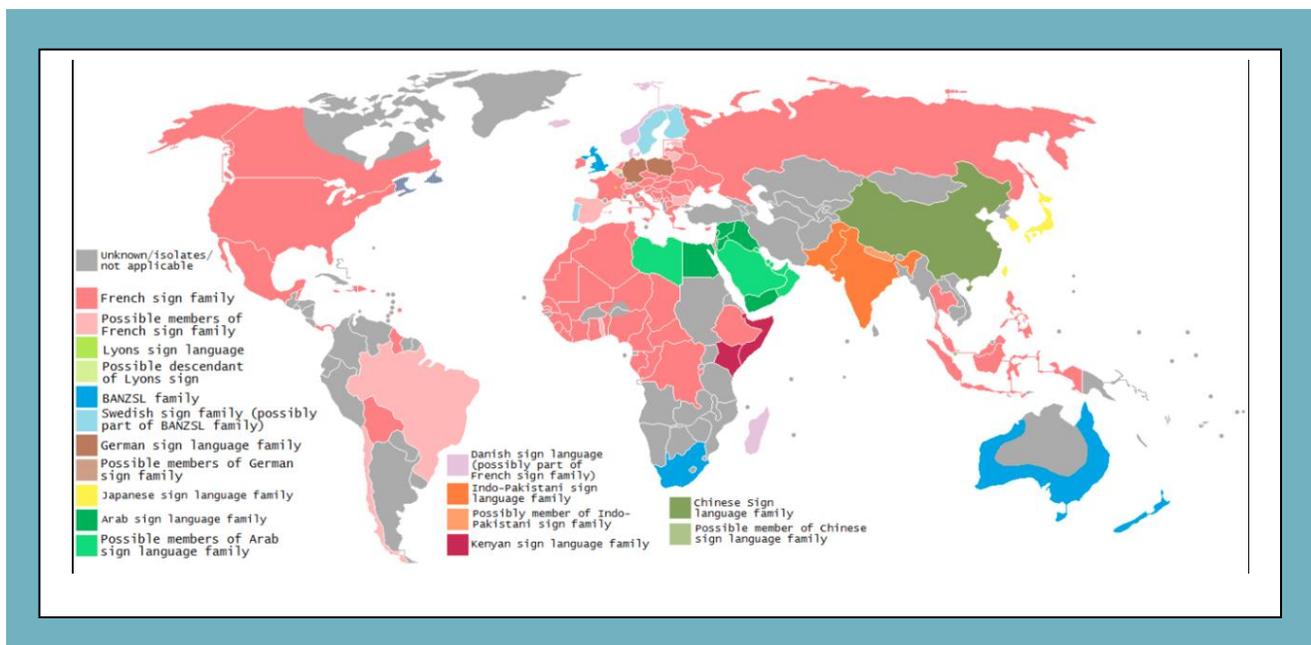
⁸ Sigla en inglés de la FMS.

⁹ La traducción es mía.

Según un informe publicado por la FMS, el reconocimiento legal de las LLSS en los países miembros de la ONU es algo dispar. En ciertos países, tienen reconocimiento legal; en algunos, cuentan con estatus constitucional y en otros casos, algunas lenguas se reconocen como parte de la legislación nacional, como se puede ver en el gráfico siguiente.

Figura 19.

Situación de reconocimiento legal de las Lenguas de Señas a escala global



2.3. La comunidad Sorda argentina

La comunidad Sorda argentina y la LSA vivieron un gran impulso en los primeros Institutos Nacionales con internados fundados en 1885 y en 1991; el primero para varones, el Instituto Nacional de Sordomudos, y el segundo de Niñas Sordomudas desprendido de aquel, ambos de metodología oralista. Funcionaban como internados para poder recibir a niños del

interior del país en los que la separación por sexos principalmente se debió a la intención de evitar la descendencia sorda, como señala un documento de la época (Burad, 2009).¹⁰

A estos institutos les anteceden agrupamientos previos en hospitales:¹¹ una primera escuela oralista “para sordomudos” dirigida por un maestro alemán, Carlos Keil, (que funcionó entre 1857-1871), y aquella conducida por un médico argentino, el Dr. Facio, (entre 1873-1883) bajo el método gestual francés donde se pueden reconocer antecedentes de la LSA.

La comunidad celebra el 19 de septiembre el Día Nacional de las Personas Sordas, establecido por Decreto Nacional 10.901 del 15 de diciembre de 1958. La fecha conmemora un 19 de septiembre de 1885 cuando el entonces Congreso Nacional sanciona la Ley 1.666 por la que se crea el primer Instituto Nacional de Sordomudos, constituyéndose en la primerísima escuela de nuestro país y de toda América Latina destinada a lxs niñxs sordxs de Argentina.¹²

La fecha festeja la emancipación que se cristaliza claramente en el pasaje del estigma de “incapaces” al “orgullo” de la pertenencia. La *co- trascendencia* (Jeanneret, 2008) quizá pueda interpretarse como “el legado para las generaciones futuras” trabajando para que no sufran lo que han sufrido ellos y “para mantener las raíces.”¹³

Como en otros países, la comunidad se agrupa en instituciones locales alternativas a las de la comunidad oyente. Para Kyle (1990), las asociaciones son el corazón de la comunidad, lugares de cimentación de la pertenencia y la identidad grupal.

¹⁰ Mc Cotter (1899). Institutos Mixtos. Sus inconvenientes y ventajas.

¹¹ Datos extraídos de Burad (2009), Día Nacional de las personas Sordas argentinas. 19 de septiembre, disponible en www.culturasorda.eu

¹² Texto publicado por la Confederación Argentina de Sordxs (2018).

¹³ Estas expresiones corresponden al texto final de la Cumbre LSA realizada en Buenos Aires en 2007.

Figura 20.

Logo de la Confederación Argentina de Sordos



La máxima entidad política representativa de las personas Sordas argentinas es la Confederación Argentina de Sordomudos (CAS), fundada el 9 de diciembre de 1957. Actualmente, cuenta con la afiliación de 18 asociaciones locales de todo el país, y mantiene estrechas relaciones con unas 134 instituciones relacionadas entre Confederaciones y/o Asociaciones Nacionales de todo el mundo afiliadas a la FMS.

Sus principales objetivos son la promoción y la defensa de los Derechos Humanos de las personas Sordas argentinas, enfocándose en la educación, la salud, la juventud Sorda, y en el estudio de la LSA, entre otros.

Nuestro país cuenta además con otra entidad, pionera en América Latina, creada en 1941 en Buenos Aires. La historia de la Asociación de Sordxs de Ayuda Mutua, conocida como ASAM, es muy significativa para la comunidad. En principio, su fundador, un joven Sordo devenido en prestigioso pintor de Tilcara, Antonio Terry (h), formado en Europa, era hijo del político Antonio Terry, impulsor de la creación del primer Instituto Nacional de Sordomudos. Y, además, ASAM fue el primer lugar de reunión de lxs egresadxs de las escuelas de Sordxs y sus familias.

Entre las instituciones más significativas se encuentra la Asociación Argentina de Sordomudas Casa Hogar. Es la segunda institución de personas Sordas más antigua de Argentina y la única que se ocupa de las mujeres de la comunidad. Fue fundada en 1932 con el nombre de *Asociación Tutelar de Sordomudas y Cooperadora del Instituto Nacional de Niñas* impulsada por un grupo de padres y madres con el propósito de “la defensa general de la mujer sordomuda, el fomento de la mayor cultura moral y física, intelectual y social” (Famularo, 2016: 62). Sus actividades consistían en ofrecer cursos de capacitación. Más adelante, se creó Casa Hogar para albergar a quienes quedaban sin familia.

En la actualidad, luego de un largo recorrido, continúa hospedando a varias pensionistas y es un lugar de encuentro y de formación permanente entre mujeres Sordas, ofrecido además para encuentros y eventos diversos de la comunidad, señala Famularo (Ibíd), de una gran vitalidad en su vida social.

Otra de las organizaciones que cuenta con un importante reconocimiento por su tarea es la Confederación Argentina Deportiva de Sordxs (CADES). Las selecciones nacionales de fútbol, básquet, vóley, rugby acumulan una muy buena *performance* en campeonatos mundiales, pero además CADES se dedica a la práctica de deportes *amateurs*.

2.3.1. Otras expresiones del colectivo Sordo argentino

En este apartado, recorro algunas expresiones colectivas que dan cuenta de la gran vitalidad del grupo Sordo en el trabajo por la expansión de sus derechos. Si bien estas se dan en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, y lo trascienden por su presencia en redes sociales digitales y por su actuación muchas veces, no son las únicas que existen.

Sordas sin violencia¹⁴

Se trata de un programa que brinda un servicio de asistencia, acompañamiento y acceso a la información para mujeres Sordas víctimas de violencias. El equipo está conformado por una psicóloga, una acompañante terapéutica hablante de LSA y una consultora psicológica Sorda. Su trabajo se organiza a partir de la solicitud de mujeres sordas que sufren violencias, y que se encuentran solas y sumisas ante la incriminación de la persona violenta, sin poder hablar con alguien. Entonces consiste en acompañarlas de manera que la comunicación sea efectiva y en lengua de señas y así logren empoderarse frente a las situaciones que atraviesan, y puedan hacer las denuncias correspondientes.

Movimiento de Sordas feministas de Argentina (MOSFA)

Este colectivo tiene por objetivo promover todos los derechos de las mujeres Sordas, principalmente, lograr el cumplimiento del derecho al acceso a la información en LSA. Sus integrantes se sumaron activamente al movimiento general feminista, de mujeres y disidencias durante las asambleas organizativas del Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras (8M) y el segundo Paro Internacional de Mujeres, Lesbianas, Bisexuales, Travestis, Trans y No Binaries, en las que hubo intérpretes que se ofrecieron para facilitar la participación de les y las compañeras sordas.

Durante 2018, MOSFA participó de todas las acciones convocadas por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito en el marco de un año histórico en la lucha por los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y otras identidades con capacidad de gestar. Como continuidad de la lucha por la autonomía en este 2019, las compañeras avanzaron en el diseño y la confección del pañuelo verde de la Campaña que incluye la lengua de señas argentina.¹⁵

¹⁴ Información obtenida del sitio web oficial: <https://www.sordassinviolencia.com/>

¹⁵ Fuente: <http://www.abortolegal.com.ar/panuelos-accesibles-porque-nosotros-tambien-abortamos/>

Fundador

Según su sitio *web* Fundador,¹⁶ la Fundación de padres y familiares de personas Sordas para su integración, es una organización de la sociedad civil comprometida en lograr una comunicación accesible con igualdad de posibilidades para todas las familias con integrantes Sordxs. Su misión es la de atender las necesidades y demandas de las familias con integrantes Sordxs a través de proyectos pensados exclusivamente para ellos.

Brindan charlas gratuitas en escuelas de Sordxs y de oyentes, también, sobre temas como educación sexual integral, y un taller de LSA donde enseñan una comunicación básica, “En señas para incluir”, sobre cultura Sorda y LSA enfocado a niñxs, adolescentes y adultos oyentes. Otro de sus talleres más tradicionales y de los primeros realizados es el destinado a niñxs Sordxs y sus familias acompañado con el libro “Mis Primeras señas en familia” con más de 700 palabras ilustradas y los videos de las señas. Especialmente su tarea es además muy significativa en la elaboración de textos en LSA sobre ESI, publicados en su canal YouTube oficial incluye temas como: infecciones de transmisión sexual, VIH, mitos sobre la sexualidad, relaciones sexuales seguras, entre otros.

Festival internacional de cine Sordo (FICSOR)

Este festival tuvo su primera edición en el año 2016 (ciudad de Tigre) y la segunda en 2018 (ciudad de Buenos Aires). En ambas ocasiones, se organizó una competencia de películas y cortos. Además, reunió a escuelas de Sordxs de procedencia variada cuyxs estudiantes compartieron talleres muy interesantes particularmente en su segunda versión.

¹⁶ <https://www.fundador.org.ar/>

INADI: Demandas de la comunidad Sorda

La experiencia desarrollada en el INADI con relación a la comunidad Sorda tiene por objeto promover la autonomía y facilitar la comunicación, la comprensión y la manifestación de voluntad de la persona para el ejercicio de sus derechos a través de medidas de apoyo en consonancia con el artículo 43 del Código Civil y Comercial de la Nación.

Lemmo, P. (22 de mayo de 2017).¹⁷

Sus acciones se centran en garantizar la accesibilidad en LSA para la atención de denuncias, orientación y/o asesoramiento, la accesibilidad comunicacional en actos y eventos institucionales y trámites de la administración pública y el derecho a la salud. Se encarga del Servicio de interpretación en LSA de discursos presidenciales, la accesibilización de contenidos audiovisuales institucionales y de cursos de capacitación virtual. Realiza servicios de capacitación sobre accesibilidad a la información en medios de comunicación audiovisual y publicaciones sobre accesibilidad comunicacional en LSA. Trabaja en relación con organizaciones de la sociedad civil de la comunidad Sorda.

El INADI central en la ciudad de Buenos Aires cuenta con un equipo de “Interpretación LSA-español conformado por intérpretes de Lengua de Señas- español y un Asesor Técnico Sordo que aporta sus saberes lingüísticos y culturales como miembro activo de la comunidad, con el objetivo de vehicular las demandas de la comunidad Sorda” (INADI, 2017: 11).

Los equipos de interpretación

Más recientemente, se comienzan a constituir equipos de interpretación especialmente en las actividades públicas. En tales equipos, surgen nuevos roles como el de Asesor Técnico Sordo, “miembro activo y referente de la comunidad Sorda que trabaja y participa en todos los

¹⁷ <http://www.inadi.gob.ar/2017/05/22/comunidad-sorda-accesibilidad-tecnologia-y-deporte/>

proyectos, tareas y decisiones que lleva adelante el equipo” (Ibíd, p. 9). Su “función es impulsar el diseño de propuestas, proyectos, actividades e intercambios que fomenten y garanticen prácticas para el acceso a la información y a la comunicación, basadas en el respeto de la Lengua de Señas y la identidad lingüística y cultural de la comunidad Sorda” (Ibíd, p. 10).

Asociación argentina de intérpretes de LSA (AAI LS)

En 2018, se creó la primera Asociación de Intérpretes de LS de nuestro país. En 2019, algunos miembros de la Comisión Directiva participaron en congresos en París organizados por la WFD y WASLI, World Association of Sign Language Interpreters y el campamento de Jóvenes de WFDYS realizados en el mes de Julio de este año. Se resalta la importancia de la participación a nivel internacional en dichas actividades para el crecimiento e intercambio de experiencias a fin de conocer, aprender y socializarlo en nuestro país.

A partir de la sistematización de la existencia de las formas de organización colectiva de la Comunidad y las transformaciones experimentadas a través del tiempo que acabo de realizar, quiero dar cuenta de su proceso de institucionalización, de la construcción permanente de redes, y de la ampliación de derechos que viene buscando y conquistando especialmente en las últimas décadas, aún con materias pendientes por parte del estado. Estos procesos de reticulación son modos de territorialización que produce la comunidad en su propio fortalecimiento y que modifican sus relaciones exogámicas también.

Participación en la mesa de accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual (MACMA)¹⁸

MACMA es una mesa de reflexión, investigación, análisis y acción. Tiene por objetivo fomentar el acceso a la información y a la cultura mediante la incorporación de herramientas de accesibilidad comunicacional: audiodescripción, subtítulo, Lengua de Señas Argentina y

¹⁸ Información obtenida del sitio web oficial www.macma.org.

lenguaje claro. Entiende a la accesibilidad como un derecho que es a su vez condición necesaria para el ejercicio de los demás derechos. Es un espacio conformado por Organizaciones de la Sociedad Civil de personas Sordas e hipoacúsicas, y personas con discapacidad visual, también por otras que trabajan en conjunto con estos colectivos. Esta Mesa cuenta con el apoyo de prestadores de servicios audiovisuales accesibles y organismos del Estado. Comenzó su trabajo con una primera reunión realizada en el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales el 16 de agosto de 2019.

2.4. Situación sociolingüística actual

En la actualidad, la comunidad Sorda argentina es bilingüe, al menos, en LSA y en español en su modalidad escrita y con variantes de dominio en su modalidad oral. Reconoce la LSA como su lengua oficial y de pertenencia al grupo. El español le es necesario por ser la lengua familiar para la mayoría de ellxs, lengua de la escuela, de las instituciones del estado, de la vida social local y de la producción cultural acumulada.

En definitiva, la LSA y el español tienen distintos valores simbólicos para las personas Sordas. La LSA es lengua del endogrupo y excede ser lengua de prestigio ante otras, en tanto es natural y necesaria (Massone y Martínez, 2012). Con respecto al español, para varixs autores es una lengua segunda e incluso, en los trabajos de Lapenda y Rusell (2012) y Rusell (2016), también puede ser tratada metodológicamente como extranjera en función del grado de distancia que lxs sujetxs pueden experimentar en su adquisición. Para Massone y Martínez (Op. cit.), el español es una *lingua franca*, ya que se emplea en lxs intercambios comunicativos entre Sordxs y personas que desconocen la LSA.

Estas autoras señalan que la relación LSA-español en la comunidad Sorda no puede ser considerada una situación de disglosia al no estar distribuidas en relación con su distinto

prestigio y al no ubicarse en competencia entre sí, excepto que el español es necesario porque se convive con él inevitablemente. Además, lxs sujetxs Sordxs no pueden “formar parte de ciertos circuitos comunicativos o de todos los tipos de eventos comunicativos presentes en la sociedad oyente” (Massone y Martínez, Op. cit., p. 28).

En mi experiencia, observo crecientes interacciones en español escrito entre Sordxs por el uso las redes sociales, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en general, también en ámbitos de estudio (como la Universidad) y de trabajo. Algunas posibilidades a medio camino entre la oralidad y la escritura, que son propias de la cultura en este tiempo, también son compartidas por lxs Sordxs, por ejemplo: videollamadas en LSA, *chats*, tanto en LSA por medio de videos de ida y vuelta, como en EE, así como también los mensajes breves diferidos que también se pueden enviar en LSA (videos pregrabados) similares a los de audio y los mensajes de audio convertidos a textos escritos.

Además, más recientemente el interés y los usos de otras lenguas escritas, como el inglés y el portugués, e intercambios con personas oyentes desde la LSA son frecuentes, también. A su vez, Sordxs argentinx están teniendo experiencias con LLSS de otros países intercambiando con otras comunidades y con el “sistema de signos internacionales.”¹⁹ Algunos ejemplos de estos intercambios ocurren en eventos internacionales de distinta índole en los que están participando como protagonistas y como asesores Sordxs en situaciones de interpretación, entre otros.

2.4.1. La adquisición de la Lengua de Señas

La lengua es la expresión de que “la inteligencia empuja por manifestarse” (Benvenuto, Op. cit., p. 129), en tanto el pensamiento antecede al lenguaje. Como señalo al comienzo del capítulo, es en este sentido que se originaron las LLSS y la evidencia de que lxs niñxs sordxs se

¹⁹ El sistema de signos internacional es una variante híbrida de las LLSS de léxico acotado y de menor complejidad producida en diversos contextos internacionales de encuentro de personas Sordas de diferentes lugares del mundo.

mueven hacia la comunicación y al hacerlo, toman una orientación de acuerdo con las disposiciones de su cuerpo, según su forma de estar en el mundo, y no por compensación de su pérdida auditiva.

Según Cuxac (2000), desde la infancia lxs niñxs sordxs de familias oyentes experimentan el fenómeno de *iconización de la experiencia*, un proceso de creación de gestos en forma espontánea, que muchas veces fluyen de forma intrafamiliar (*lenguas de señas primarias*, según el autor). Personalmente, he comprobado en mi tarea docente la llegada de niñxs a la escuela de Sordxs en el seno de cuya familia se había elaborado un código de comunicación común tempranamente.

Estas formas prelingüísticas mencionadas por el autor también se constatan en niñxs Sordxs hijxs de padres Sordxs y por supuesto, en niñxs oyentes. Lapenda y Rusell (2007) describen la evolución comparada del desarrollo del lenguaje entre niñxs Sordxs (en LSA) y oyentes (lenguas fónicas) según las mismas etapas, como la prelingüística, desde los trabajos de otrxs autorxs a lxs que me refiero a continuación.

Estudios exhaustivos se ocupan de los procesos de adquisición de LLSS, aunque son prácticamente inexistentes respecto de la LSA. En particular, los de Petitto (2000) y Emmorey (2002) sobre la Lengua de Señas Norteamericana dan suficiente evidencia acerca de que lxs niñxs expuestos a ellas atraviesan las mismas etapas en su adquisición, que como ocurre con las lenguas de naturaleza fónica: etapa prelingüística, balbuceo, etapa de una seña, etapa de dos señas, etc. Los trabajos de Newport (1981) demuestran que lxs niñxs sordxs son capaces de analizar la composición morfológica de las señas de su lengua y en consonancia, otras evidencias empíricas manifiestan que pueden pasar de percibir las señas como totalidades a advertir errores en su producción.

Emmorey (Op. cit.) se dedica a la observación de los procesos de sobregeneralización y regularización que producen lxs niños. Los trabajos de Karmiloff-Smith (1994), Petitto (2000), Petitto et al. (2004) demuestran las dinámicas del proceso de adquisición y Karmiloff y Karmiloff Smith (2005) dan cuenta de la arbitrariedad con la que lxs niños Sordxs tratan las señas pronominales que designan a la primera y a la segunda persona del singular (YO y VOS). Si bien estas señas se articulan señalándose a sí mismx y al interlocutor, lxs infantes cometen errores al igual que lxs niños oyentes en la misma etapa del desarrollo del lenguaje al hacerlo a medida del adulto copiando la señas que este le dirige. De similar forma, las interacciones entre padres y sus hijos Sordxs registradas en sitios *web* por ellxs mismxs constituyen evidencias muy significativas del desarrollo natural del lenguaje en LLSS. Aunque Cuxac se haya centrado en el caso de hijos sordxs en familias oyentes, sus investigaciones arrojan luz en demostrar la orientación que adoptan lxs pequeños en dirección a lxs adultxs.

Como señalé en la Introducción, es palpable que “los cuerpos producen intercambios y estos producen cuerpos” (Bucholtz y Hall, Op. cit., p. 173), las lenguas interjuegan simbólicamente como productoras y como expresión de subjetividad inscriptas en el cuerpo. La lengua-cuerpo produce agencia (práctica cultural) desde la disposición engendrada en la capacidad física percibida (Ochs y Salomon, 2005; Keating y Hadder, 2010). La capacidad física percibida es, en principio visual, corporal, dotada de iconicidad para lxs niños sordxs, así es que se inclinan hacia lenguas visuales y espaciales en continuidad armoniosa con sus disponibilidades vitales.

Al respecto, Virole (2003) estudió que las interacciones tempranas madre-hijx (sordxs y oyentes) son las que marcan, en gran medida, la modalidad comunicativa predominante derivada de esas interacciones. En el caso de lxs sordxs, destaca que serán lxs mismxs niños quienes se

inclinen hacia alguna de las dos vías del lenguaje: auditiva o visual si tienen la oportunidad de una experiencia temprana no restrictiva, entiende el autor.

Asimismo, diferentes investigaciones dan cuenta acerca de cómo las figuras de crianza Sordas modifican espontáneamente su lenguaje cuando interactúan con sus pequeños Sordxs del mismo modo que lo realizan oyentes con sus hijos oyentes (Petitto, Volterra et al.). Así, por ejemplo, le adjudican gran importancia al contacto ocular y a la atención visual empleando diferentes estrategias. En ese contexto, además, pueden otorgarle a su bebé Sordx significación a través de los gestos, las miradas, el contacto físico.

Harris (2001) se ocupó de documentar las estrategias de las madres Sordas en la localización y la duración de las señas en distintas edades de desarrollo temprano del/la niño y la evolución de esos parámetros hacia la producción adecuada propia de la LS. También estudió el uso especializado de la visión según la etapa vital y el significado que se está co-construyendo en el intercambio. Estas interacciones son modelos muy elocuentes para las relaciones adulto oyente-niños sordxs antes de que la impotencia comunicativa se instale.

La autora también se interesó en las características de las interacciones entre madres oyentes y sus pequeños hijos sordxs focalizando en el contacto visual y táctil entre ellos. Documentó la comparación entre las madres Sordas y las madres oyentes en las interacciones en Lengua de Señas Británica con sus hijos de 18 meses de edad referidas a un objeto o evento en el foco de atención actual del niño. Si bien encontró ciertas diferencias en algunos aspectos entre ambos grupos, halló similitudes en el número total de ocasiones en que las madres redirigieron con éxito la atención de sus hijos o el niño se volvió espontáneamente para mirar a la madre.

Para Harris, esto sugiere que los niños sordos que están visualmente atentos a sus madres y reciben un mayor número de enunciados visibles con un contexto destacado.²⁰

También estudió el uso especializado de la visión según la etapa vital y el significado que se está co-construyendo en el intercambio, así como lo hicieron Baldwin y Markman (1989) y Barnes et al. (1983). Estas interacciones son modelos muy elocuentes para las relaciones adulto oyente-niños sordos antes de que la impotencia comunicativa se instale.

Precisamente otro grupo de trabajos se ocupa de las características de las interacciones entre madres oyentes y sus pequeños hijos sordos focalizando en el contacto visual y táctil entre ellos. Harris (2001) también documenta la comparación entre las madres Sordas y las madres oyentes en las interacciones en lengua de señas británica con sus hijos de 18 meses de edad referidas a un objeto o evento en el foco de atención actual del niño. Si bien encontró ciertas diferencias en algunos aspectos entre ambos grupos, halló similitudes en el número total de ocasiones en que las madres redirigieron con éxito la atención de sus hijos o el niño se volvió espontáneamente para mirar a la madre. Para la autora, esto sugiere que los niños sordos que están visualmente atentos a sus madres y reciben un mayor número de enunciados visibles con un contexto destacado.²¹

Gran parte de los niños sordos en familias oyentes se contactan con la LS al llegar a la escuela de Sordos y son quienes llevan la lengua a sus casas. Precisamente las perspectivas de la socialización *a través del uso* de las lenguas sustentan que, muchas veces, son otros los agentes de socialización lingüística y no necesariamente los adultos, ni tampoco los miembros de la familia únicamente. Para Luyk (2014), los niños pueden influenciar el desarrollo lingüístico de

²⁰ La traducción es mía

²¹ La traducción es mía.

los miembros de su familia; es decir que una familia Sorda-oyente configurará otras prácticas comunicativas, fundamentalmente gracias a la LS, pero sin ella también.

En principio, en el ámbito bonaerense y argentino, lxs niñxs llevan la LSA a sus casas directa o indirectamente a través de los talleres para familias y fiestas en la escuela de Sordxs, mediante las clases abiertas en esas mismas instituciones, también, por medio de las redes sociales, o al compartir sus trabajos escolares, por la comunicación cotidiana niñx-miembrxs de la familia, en los encuentros entre compañerxs. Son ellxs quienes enseñan la LSA a sus familias.

También, las familias viven alternancias y combinaciones entre lenguas entendidas como recursos de un *continuum* en la vida cotidiana y cuando participan de encuentros con otrxs Sordxs y con familias de miembrxs Sordxs. Es decir que los usos familiares cambian, son otros; las afiliaciones comunitarias se amplían. Otrxs sujetxs participan de la socialización de lxs niñxs y lxs integrantes de cada familia también son incluidxs en otro grupo, el grupo Sordo.

La adquisición de la LSA se torna indispensable en el llamado período crítico hasta los 3 años de edad, como lo evidencian lxs estudios de Newport (1990) y Newport y Suppala (1991) sobre la Lengua de Señas Americana al dar cuenta de una correlación entre la edad de adquisición y el nivel de competencia alcanzado en LS. Asimismo, esto es influyente en la adquisición de lenguas posteriores, también para Mayberry (1993), pero son mucho más relevantes los efectos nocivos de la adquisición demorada de una lengua 1 que los de una lengua 2 (Emmorey, Op. cit.), cuyo impacto no solo es lingüístico, sino afectivo y cognitivo.

En la provincia de Buenos Aires, los Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (CEAT) trabajan con niñxs sordxs entre 0 y 3 años desde hace mucho tiempo. Ellxs y sus familias han ido tomando contacto con la LSA y en especial, con maestrxs Sordxs cuando es posible. A partir de 2017, docentes Sordxs en parejas con docentes oyentes de los CEAT asisten

a los domicilios cada semana desde un enfoque centrado en la familia como parte de un proyecto de investigación/implementación.²² En las visitas, se comparten las situaciones cotidianas a través de la LSA.

En los domicilios, el cambio entre la LSA y el EO es habitual; la conversación entre maestrx Sordx, lxs adultxs y lxs hermanxs vehiculiza inquietudes y distribuye las lenguas; muchas veces se acercan otrxs familiares y vecinx. El saber familiar construido en la confianza en las interacciones se fortalece y la calidad de las interacciones se modifica: se vuelven más seguras, menos forzadas. Esto otorga a lxs cuidadores del/la niñx, confianza en sus propios recursos y particularmente, la posibilidad de hablarle al/la niñx, en lugar de que sea habladx por otrxs o marginado de las situaciones que se comparte en el seno familiar. Esto conforma un amplio rango de posibilidades comunicativas para el/la niñx en su constitución subjetiva cuando el ser miradx, amadx, alojadx en el deseo de lxs otrxs es decisivo para su desarrollo, cuestión fundamental para estar vivx y tomar la vida por sí mismx. Puede estar en el mundo siguiendo sus propias herramientas, además.

Si bien esta investigación/implementación en edad temprana en los domicilios está aún en sus fases iniciales, ya manifiesta que el contacto que lxs niñxs y las familias estrechan con lxs maestrxs Sordxs es realmente significativo. Además de las alternativas comunicativas saludables y amplias que se liberan, esta relación colabora con la posibilidad de imaginar una vida completa para sus hijxs, con el compartir de sus inquietudes de forma diferente a cómo pueden hacerlo con profesionales del área de la salud, desde el caso del paciente, o con lxs maestrxs que son oyentes.

En la misma línea, se orientan las experiencias de una escuela de Sordxs de José C. Paz en la misma provincia, donde lxs adolescentes contactaron a lxs profesionales del hospital del

²² El diseño metodológico fue elaborado en conjunto entre el nivel central de la Modalidad de Educación Especial y las escuelas inVol.ucradas.

barrio para transmitir la LSA para cuando aquellxs necesitan ir al médico. Es por esto que lxs estudiantes elaboraron cartillas y organizaron jornadas para la transmisión de pautas comunicativas básicas en LSA con el personal de enfermería y médicos pediatras. También, actuaron de la misma forma con los comercios cercanos a la escuela que ellxs frecuentan (la librería, por ejemplo). Este es un ejemplo de socialización lingüística producida por lxs mismxs niñxs y adolescentes ante sus necesidades. Más adelante, me dedicaré a algunas experiencias de los contextos de esta Tesis.

Desde la iconización de la experiencia hacia la apropiación de la LS, transcurre un proceso de construcción sorprendente en función de las características de la materialidad de la lengua. Al respecto, Peluso y Balieiro Lodi (2015) se refieren a la *visualidad Sorda* propia a partir de “la materialidad visual y espacial constitutiva de sus lenguas y la intrínseca relación que existe entre la lengua y la cultura” (p. 61) del discurso y en ello definen el carácter visual de lxs Sordxs.

Por lo expuesto, la LS es una opción lingüística ante la forma por la que lxs sordxs están en el mundo, primero en continuidad con quienes ellxs son, en relación armoniosa con sus cuerpos (Ladd, 2003) y no como la compensación de una falta que no experimentan. Esto no supone desestimar la apropiación de otras lenguas orales, si es su deseo y en la medida de sus posibilidades.

2.4.2. Nuevas literacidades²³

Como dije, las LLSS son de modalidad oral por discurrir en interacciones cara a cara y cumplir las funciones de la oralidad; no desarrollaron escritura basada en la representación de sus

²³ Literacidad es un término que se refiere al proceso de inscripción en la cultura letrada que involucra las prácticas sociales, los procesos cognitivos, y la sistematización del código de manera integrada. Todo ello supone, además, el desarrollo de una capacidad crítica y creativa ante las múltiples posibilidades en las que el lenguaje nos incluye en la participación en la cultura (Cassany, 2009).

unidades (fónicas) por medio de otras (gráficas). Como se sabe, los sistemas de escritura que derivaron de las LLOO dieron como resultado textos que pueden distanciarse de su autor y del momento de su enunciación y, por ende, los discursos pueden ser objetivados. Hasta hace no mucho tiempo, esto parecía imposible para las LLSS.

Sin embargo, una nueva visión abre la posibilidad de considerar que las LLSS pueden ser textualizadas de forma diferida mediante su registro en grabaciones en video. Las comunidades Sordas, y también la argentina, transitan una etapa iniciada en este sentido, hace tiempo, que cada vez se fortalece más. Ese fortalecimiento y esa expansión se deben a las prácticas crecientes de las comunidades junto con las investigaciones y los desarrollos teóricos.

Más recientemente, estas prácticas se han ido comprendiendo como una alternativa ante la posibilidad de que las LLSS sean registradas y conservadas gracias a las nuevas tecnologías de grabación. Asimismo, las tecnologías actualmente disponibles permiten comunicaciones orales que también pueden ser conservadas, como las que mencioné anteriormente. Esto ha ido cambiando la historia de la lengua y la vida de la comunidad.

Al respecto, Benvenuto (Op. cit.) se refiere a que lxs Sordxs franceses utilizan formas propias, inventadas para producir textualidad con lo cual rebate la tesis por la que algunas veces se considera que muchas personas sordas son analfabetas (imposibilidad total de leer y escribir, visión enfrentada, además, con la concepción de Freire de la alfabetización como lectura del mundo) o que son iletradas a causa de la sordera.

En principio, tales estrategias de elaboración y de transmisión de modos de decir, de leer y de escribir inventadas por personas Sordas «por sus propios de medios de traducción, de escritura, de técnicas, otras formas de visibilidad y de “audibilidad”» (Ibíd, p. 231) “no son tributarias del acceso a una lengua, sino el resultado de una relación de lxs sordxs al mundo que

parte del único principio que podemos erigir como principio irreductible, el de la inclusión a una comunidad de inteligencias” (Ibíd, p. 223).

Además, ser letradx supone fundamentalmente construir el sentido de los textos y eso queda demostrado al poder comprender un texto cuando es leído por una tercera persona o en otra lengua, enfatiza la autora. Por otra parte, fundamentalmente la actividad intelectual es la que es llevada a las formas originales de escritura y es por eso que sus estrategias originales «les permiten deshacerse de la identificación negativa de “iletrados”, de “incapaces”, de “invisibles”» (Ibíd, p. 231).

Más lejos aún, y como referí anteriormente, aunque las LLSS no hayan desarrollado escritura, las nuevas tecnologías que permiten la grabación y su conservación se fueron extendiendo cada vez más y dan ocasión a reconsideraciones conceptuales con respecto a las posibilidades de su uso en el seno de la comunidad Sorda.

Otro modo de “escribir” en lengua de señas se hecho visible con el acceso masivo de la población sorda a Internet y a la tecnología de la comunicación. La posibilidad de grabar, archivar y comunicar ha revolucionado las formas de “escritura” de la lengua de lxs sordxs. Ya no se trata de transcribir en una dimensión la multidimensionalidad de la lengua de señas. Con el soporte video y los medios de almacenamiento actuales, lxs sordxs pueden enviar correos electrónicos “escritos” en lengua de señas, mensajes visuales a través de los teléfonos celulares, presentar trabajos de investigación y ponencias “escritas” en lengua de señas. En Francia hablamos de “lengua de señas diferida”. Esta nueva modalidad de “escritura” implica reinventar el concepto, forzar sus límites, imaginar maneras de “diferir” un discurso en lengua de señas y pensar las nuevas referencias “textuales” que el lector de esos nuevos textos debe tener para poder

orientarse. No es lo mismo dirigirse a un interlocutor que tenemos frente a nosotros, que enviar un mensaje grabado en lengua de señas sobre un soporte digital. No es lo mismo leer un texto escrito en un papel, sobre el cual el lector podrá hacer anotaciones, leerlo siguiendo su propio orden, saltar capítulos, etc., que “leer” un texto escrito en lengua de señas (Ibíd, p. 232).

El planteo es muy interesante y digno de consideración. De esta manera, lxs sujetxs Sordxs, de acuerdo con la época, además pueden utilizar la computadora para “escribir” en Lengua de Señas, lo cual

implica entonces repensar el concepto de texto y de su estructuración e implica además repensar la propia lengua y descubrir su potencial cuando se ve “forzada” por el acceso a nuevos útiles de manipulación del “escrito” (encuadre, espacio de realización de las señas, modos de intervención sobre el “texto señado”) (Ibíd, p. 232).

En nuestra región, el investigador uruguayo Peluso (2018) adhiere a la proposición de los textos videograbados en Lengua de Señas Uruguaya como textualidad diferida que, además, posibilita la metacognición y el metalenguaje al permitir objetivar la lengua.

Asimismo, según consta en documentos de la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires desde 2006 y en Vogliotti et al. (2012), en las escuelas de Sordxs y más recientemente en las escuelas secundarias, se producen textos en LSA a cargo de docentes y también de lxs estudiantes ya desde que son pequeñxs. Los mismos se abordan desde el concepto de lectura. Además, se ha ido trabajando en procesos de escritura desde la planificación de textos en LSA por medio de secuencias de sencillos gráficos, como *storyboard*, realizando luego sucesivas grabaciones entendidas como borradores hasta sus versiones definitivas.

Incluso, se concretaron proyectos de divulgación de aspectos culturales de la comunidad, de producción de textualidad diferida en LSA sobre un *corpus* de literatura para el Nivel Secundario y anteriormente, una colección de textos sobre contenidos de Ciencias Naturales para el Nivel Primario (2012) con contenidos de progresiva complejidad, distribuidos a cada escuela de la Modalidad. Sus autores son maestrxs Sordxs en todos los casos. Por otra parte, en un aula virtual común entre escuelas, entre los años 2009 y 2018, se compartieron textos de estudio sobre Educación Sexual Integral, ciencias, poesías, crónicas y varios otros elaborados por las escuelas y también por lxs estudiantes luego de realizar estudios, investigaciones, etc. Muchos de ellos ya circulan en formatos QR, modalidad en la que también aquellxs entregan trabajos y evaluaciones solicitados por sus PRF.

Además, durante un proceso de formación que realizaron lxs docentes Sordxs entre 2008 y 2015, produjeron otras colecciones y valoraron las producciones en LSA de sus propixs estudiantes mediante la construcción de rúbricas. También esta cartografía recoge experiencias sobre trabajos con textos escritos en LSA y otros bilingües en las escuelas secundarias implicadas.

Asimismo, varios documentos jurisdiccionales recomiendan y registran situaciones de enseñanza en las que se han trasladado a esquemas la organización textual de los textos videograbados y hasta estableciendo marcas respecto de su contenido. Estos mismos esquemas han sido organizadores para la producción en LSA.

Por otra parte, los citados documentos recomiendan grabar las interpretaciones de las clases en secundaria con lo cual se puede disponer del discurso de la enseñanza *a posteriori*, volver a él para recapitular el contenido de la enseñanza, para estudiar, para realizar trabajos en LSA o intertextuales con el español y otras lenguas. Varias escuelas desde hace tiempo los

organizan en bibliotecas. Todas estas son formas de posicionar la lengua como lengua vehicular y como objeto de estudio.

Esta trascendente novedad de los textos videograbados como textualidad diferida en LSA no viene en absoluto en desmedro de que lxs Sordxs puedan dominar los sistemas de escritura alfabéticos, y de que sean lectores y escritores competentes del español, en nuestro caso, y de otras lenguas escritas, como estudian inglés. Por el contrario, este argumento arroja luz sobre una complejidad que no había sido considerada, al menos en estos términos. Sobre todo, revela la posibilidad de llevar la mente al texto, de producir discurso, y abre un camino que conecta las lenguas en una experiencia trasponible desde la LSA a las mayoritarias, como sostiene Peluso (Op. cit.).

Además, las relaciones entre la LSA y las lenguas de modalidad escrita tradicional se ven modificadas al permitir otros procesos metalingüísticos y metacognitivos, ya enunciados en trabajos de Lapenda y Rusell (2010). Por otro lado, es constatable que cuando una lengua puede elaborar conocimiento perdurable, esta y la comunidad se (re)posicionan. Se dispone de posibilidades para el desarrollo de su gramaticalización, la comunidad de usuarios está en condiciones de una mayor autonomía, de un “salto de escala” en palabras de Blommaert (2010).

Precisamente, el autor belga analiza que lxs hablantes participan de situaciones de comunicación policéntricas y estratificadas y que, por lo tanto, necesitan ajustarse a diferentes normas u órdenes conectados con diferentes centros de poder local y traslocal (Ibíd). Las prácticas discursivas, por ende, están distribuidas en forma desigual. Y aquello que tiene cierta significación en una escala local, entre los miembros de un grupo, por ejemplo, puede no coincidir en el significado en otro nivel de participación (un grupo más amplio, como regional). De esa forma, ciertas normas culturales propias de un nivel de participación se presuponen en

otro y ello no es así. Por lo tanto, poder participar en este último supone realizar saltos de escala. Esto es muy significativo para una comunidad cuyos miembros estaban afuera de la mesa de las conversaciones en la vida social.

Por otro lado, otro aspecto relevante en las nuevas literacidades son los discursos y las interacciones mediados por computadoras. Para Herring (2001), ello incluye no solo la mediación tecnológica, sino también los discursos y sus prácticas específicas entre las que menciona los modos de tipeo, la cantidad de participantes, la velocidad de la interacción, tan presentes hoy en las prácticas culturales a gran escala y en la comunidad Sorda, también. Esto también se relaciona con el concepto de salto de escala de Blommaert, dado que a partir de Internet y las múltiples redes sociales en un contexto de globalización se producen diferentes escalas de significación muy distintas a aquellas propias de contextos más próximos donde los sujetos comparten una historia común (Achugar y Canale, 2015 :4).

2.5. Perspectivas educativas actuales

En la Introducción, he hecho referencia a la progresiva extensión de los modelos educativos bilingües ante aquellos que consideran que la función de la educación es tratar la discapacidad auditiva de los sordos y su oralización, que se sostienen mayormente en las escuelas de gestión privada en nuestro país. Presento sucintamente el modelo educativo que se implementa en la provincia de Buenos Aires, del que retomaré algunos de sus rasgos en el capítulo 4, y según se manifiestan en las aulas de mi estudio.

Desde las consideraciones desarrolladas en este capítulo acerca de la comunidad Sorda y la LS, queda planteado que la LSA en la escuela es una experiencia de los sujetos, grupal, de relación, y no ha de ser jamás entendida como un recurso educativo para facilitar la enseñanza, jamás cooptada o manipulada por los educadores. Asimismo, esta perspectiva centra la escuela en

su función fundamental que no debe ser desplazada por versiones terapéuticas destinadas a lxs sordxs, aunque la educación bilingüe, en algunos casos, también integra la oralidad en español como área curricular.

En todos los modelos bilingües, la variedad de lenguas reconfigura inevitablemente la vida escolar y esto también es válido en el caso de aquellos donde la LSA es una de las lenguas de comunicación y de enseñanza. No quiero reducir entonces la LSA como una cuestión de accesibilidad, principio que debe regir cualquier acción educativa para todxs lxs estudiantes. La accesibilidad, que se refiere a la eliminación de barreras para poder participar en iguales condiciones que lxs demás, se debe garantizar en la vida pública a todos lxs ciudadanxs, claro está. Ahora bien, desde mi visión, en materia educativa se ha convertido en algo como “otra forma de acceso”, en lugar de problematizar las condiciones que se deben construir, que involucran a todxs lxs de la clase y no solo a algunxs, que serían diferentes; supone también integrar otros contenidos y formas de enseñar y de aprender.

Es así como planteo que la educación de lxs Sordxs puede entenderse como educación en primer lugar y luego, ser especificada en su particularidad como educación en y entre lenguas y culturas, a partir de reconocer la existencia de perspectivas comunitarias como formas de comprender el mundo, de habitarlo, que la escuela debe asumir y que debe impregnar la enseñanza y el aprendizaje.

Capítulo 3

Conexiones reticulares

Caracterización de la Lengua de Señas Argentina

SÓCRATES: Si quisiéramos mostrar lo de arriba y ligero, levantaríamos, creo yo, la mano hacia el cielo, imitando la misma naturaleza de la cosa; y si lo de abajo y lo pesado, la bajaríamos hacia la tierra. Y, si quisiéramos mostrar un caballo corriendo o algún otro animal, sabes que haríamos que nuestros cuerpos y nuestros gestos fueran lo más semejantes posible a los suyos.

Platón²⁴

3.1. Lenguas de Señas: debates por su reconocimiento como lenguas naturales

Me propongo comenzar el capítulo presentando el derrotero de las LLSS para ser reconocidas como lenguas “verdaderas”, fruto de un proceso que han recorrido entre detractores que las acusan de icónicas y defensores que las reivindican como lenguas completas con rasgos peculiares.

Por 1880 cuando el Congreso de Milán prohíbe las lenguas de lxs Sordxs en la educación, la ciencia se inclinaba hacia el estudio de la relación entre el hombre y la naturaleza que, de alguna forma se comprendía como la búsqueda de un mundo objetivo y objetivable, que también impregnó las teorías lingüísticas.

Precisamente la fundación de la Lingüística moderna a cargo de Saussure (1916), que marca gran parte del pensamiento de las ciencias humanas de la época, devalúa las lenguas de lxs Sordxs como mímicas primitivas. Los postulados sobre la doble articulación de la lengua, la

²⁴ Platón. Crátilo 423a, (2002). *Acerca de las lenguas de los sordos*. Traducción de Atilano Domínguez. Madrid: Trotta, 126-127.

primacía de lo acústico como intrínseco al lenguaje y la necesaria linealidad de los significantes (por ser fónicos) confirman esa desvalorización.

Más allá de los antecedentes de la presencia de las LLSS ya en la antigüedad griega y en otros países europeos en el SVIII, Saussure las asimila al alfabeto dactilológico (AD) en el que una forma discreta de la mano se asocia a un grafema de una lengua escrita, reduccionismo que no pocos sostienen aún hoy (Virole, 2006: 170). También según Virole (Ibíd), la independencia de las LLSS respecto de otros sistemas semióticos, como la escritura y el habla, es justamente lo que hace dudar de su doble articulación.

En adelante, voy a presentar en términos generales dos visiones sobre las LLSS entre los *estudios lingüísticos clásicos*, que las ubican en el conjunto de las lenguas en pos de su similitud con las LLOO y *lxs estudios de iconicidad* que también encuentran, por supuesto, sus similitudes en tanto todas ellas son lenguas, pero que valoran especialmente sus rasgos distintivos y estructurantes de iconicidad por ser lenguas viso-espaciales.

3.1.1. Estudios formales. Las razones de la arbitrariedad

En la segunda mitad del siglo XX, se inicia la historia oficial de la lingüística de las LLSS. Las investigaciones de tradición norteamericana y anglosajona se ocuparon de la identificación de sus unidades lingüísticas, de la arbitrariedad de sus signos, y de la distancia entre el sistema lingüístico y lo extralingüístico. El pionero y fundante trabajo del lingüista estadounidense William Stokoe (1960) contribuyó a la reivindicación de las LLSS como lenguas naturales y, por ende, a su ubicación dentro de los objetos de estudio de la Lingüística, habiendo sido prácticamente ignoradas hasta ese momento.

Stokoe (1960)²⁵ aplicó a las lenguas de lxs sordxs el mismo tipo de análisis que se empleaba para conocer las unidades mínimas distintivas de los signos de las LLOO.

Constató que las señas producidas por lxs sordxs no eran señas pantomímicas. Fue el primero en establecer que las LLSS son lenguas naturales por ser códigos doblemente articulados, es decir que están dotadas de significado (primera articulación), y a su vez, están compuestas por unidades mínimas carentes de significado (segunda articulación). En adelante, comenzó a desarrollar “un método descriptivo que le permitiera descubrir en ese código estructuras lingüísticas” (Oviedo, 2006: 1).

Describió el nivel fonológico de la ASL (al que llamó querología)²⁶: una seña se constituye en base a la combinación simultánea de tres rasgos específicos: la posición de la mano (*tabula*), la disposición de los dedos con relación a la palma de la mano (*designator*) y el movimiento de la mano (*signation*) (Val, 2018). Al homologar los signos gestuales a los fónicos, ya que ambos pueden ser descompuestos en sus unidades mínimas, estos son permutables y, por ende, modifican significados.

Posteriormente en los años setenta, investigadores de la Universidad de California continuaron la línea stokeana indagando en otros niveles. Klima y Beluggi se dedicaron a los fundamentos biológicos del lenguaje, a la estructura de las señas de la ASL, a las diferencias entre las LLSS y las LLOO y a algunos aspectos gramaticales. Incursionaron además en los aspectos metalingüísticos, en la poesía y el humor (Klima y Beluggi, 1979). Suppala y Newport (1978) investigaron la derivación de sustantivos y verbos; Suppala (1986) se interesó

²⁵ Stokoe postula que el origen del lenguaje humano está en los gestos visibles y que los patrones sintácticos de los lenguajes se derivan de la estructura gramatical implícita en los gestos manuales. Stokoe, W. (2005). *El lenguaje en las manos*. FCE.

²⁶ Stokoe llamó querología (*cherology*) a la fonología de la ASL a partir de tomar el término griego *chier* (mano), y así habló de queremas (*cheremas*) en lugar de fonemas, términos que se descontinuaron en el uso en gran parte.

particularmente por la descripción de los verbos de movimiento y locativos y por en el análisis de los clasificadores.

En los años ochenta, los estudios sobre la ASL fortalecieron la proposición de la secuencialidad de la seña al postular que es una unidad estructurada secuencialmente en segmentos fonéticos. Liddell y Johnson (1985) elaboraron el modelo de mayor desarrollo para la notación fonológica de las LLSS que sirvió de base para los sistemas de transcripción de otras LLSS, como las de nuestra región, cuyos estudios comienzan en esa misma década.

Se acuerda que las señas están constituidas por rasgos manuales (RM) cuyos parámetros son al menos: la configuración de la mano, la orientación de la palma, una ubicación específica en el espacio, un movimiento de la mano, en una dirección y con detenciones. Algunos trabajos posteriores, como los de Oviedo (2001) sobre la LS colombiana, añaden otros parámetros como las transiciones (T), siguiendo a Johnson (1985), concepto que describe un segmento de menor duración que una detención.

Otros de los constituyentes propios de las LLSS son los rasgos no manuales (RNM): movimientos específicos realizados por el tronco, cejas, boca, labios, ojos, mejillas, lengua, cabeza, hombros. Aportan información léxica, sintáctica o prosódica, co-ocurren con los RM y hacen a la economía lingüística propia de estas lenguas (Massone, 1994)

Las LLSS “permiten representar muchos más elementos y categorías distintas juntas en una sola expresión” (Talmy, 2006: 236). Son lenguas polisintéticas y aglutinantes en las que la información se da en forma secuencial y también simultánea (Liddell y Johnson, 1989; D'Angelo et al., 2009; Klima y Beluggi, Op. cit.) y mediante procesos de derivación y flexión que producen cambios en el significado.

Desde su temprana descripción fonológica (con mayor o menor continuidad con la línea de trabajo inaugurada por Stokoe), diferentes investigaciones a escala global continúan aportando a su descripción, incluso desde otras líneas teóricas (como las generativas, sistémico-funcionales y cognitivas).

Varios de sus aspectos distintivos no se han podido explicar siguiendo las categorías analíticas tradicionales de las lenguas fónicas. Al respecto, en varios de sus trabajos Virole (2005, 2006, 2009) expone que no es seguro que los modelos estructurales de las LLOO sean plenamente adecuados para describir las LLSS, rentables hasta un cierto punto, pero que no alcanzan a dar cuenta de los procedimientos semióticos propiamente visuales. Desde su visión, el criterio de la doble articulación del lenguaje (morfema/sentido, morfema/fonema) remite más a restricciones de la enunciación lineal a través de la cadena hablada que a un carácter esencial del lenguaje, así como principalmente el uso del espacio opera para establecer las relaciones de coherencia y cohesión por medio de ciertas características icónicas del léxico y del discurso (Val, 2018).

Coincidiendo en esta visión, hay quienes abordan la exploración de las lenguas visoespaciales²⁷ desde la perspectiva de la iconicidad.

3.1.2. Estudios de iconicidad

Un nuevo capítulo se abre en la Lingüística a partir de los estudios que extienden su interés hacia ciertos aspectos que los enfoques tradicionales dejan afuera de su análisis, como lo hace la lingüística corporizada, que menciono en la Introducción y en el capítulo 2 y los

²⁷ Un caso reciente acerca de la búsqueda de un sistema de descripción fonológica más adecuado es el caso uruguayo, donde Bonilla y Peluso (2010) y posteriormente Peluso (2014) proponen descriptores basados en símbolos y dibujos en lugar de utilizar abreviaturas de palabras del español. Este modelo permite incluir además otros parámetros como los de repetición y velocidad de los movimientos tan significativos en las LLSS.

enfoques cognitivos. En este sentido, Alisedo (2013) señala que es restrictivo definir una lengua exclusivamente en los términos de estructuras formales dejando de lado lo que corresponde cognitivamente al lenguaje humano. Y agrega que, dado que la lengua tiene un funcionamiento diferencial de las unidades léxicas, esto permite a los enunciados establecer redes lógicas de dependencias internas, traducir a otros códigos y a otras lenguas, crear mundos imaginarios.

En este punto, me referiré particularmente a los aportes sobre la iconicidad léxica y sintáctica de las LLSS que alientan, a su vez, indagaciones sobre las estrategias discursivas de los señantes, en especial las narrativas como el cambio de rol, los mecanismos de coherencia y cohesión, el valor del espacio, que serán significativos en los hallazgos de esta Tesis.

La iconicidad, entendida como la relación motivada o más transparente entre el significante y el significado, es un mecanismo disponible en grados en distintas unidades simbólicas de todas las lenguas naturales desde las unidades morfológicas hasta el discurso (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991) y es fruto de una operación cognitiva propia de la mente humana. Husserl (1998) expone que el mundo físico es proyectado dentro del ser humano como un espacio semántico donde las formas de los objetos se destacan, así como sus relaciones y dinámicas. En la mente, se articulan los sentidos, la percepción y el lenguaje y ello queda demostrado en la construcción de los conceptos. Los sentidos extraen de los objetos discontinuidades de las formas (se reconocen la ausencia y la presencia de variaciones de las formas por la visión y el tacto; la aparición /desaparición, el aumento/la disminución de las señales acústicas, por ejemplo). Y estas son reconstruidas en el lenguaje.

Taub (2001) demostró que las LLOO también poseen elementos motivados, por ejemplo, en lo fonológico, en la entonación, en la estructuración del discurso que respeta el orden en el que acontecieron los hechos, en la morfosintaxis, aunque en LLSS éstos son naturalmente más

transparentes a causa de su materialidad. Bastante antes, Klima y Beluggi ya discutían la iconicidad en la ASL, como publican en su libro *The Signs Language* (1979); hallaron que lxs no señantes podían identificar señas que les eran presentadas y asociarlas a su significado. Encontraron que algunas señas eran transparentes para identificar el objeto que denotan, mientras que otras no lo eran.

Por su parte, las LLSS retienen de aquello que designan un rasgo particular que va a representar al objeto en su totalidad a través de un proceso metonímico. Las señas se constituyen alrededor de las singularidades de los contornos, de los extremos de los objetos (las saliencias: puntas, ramificaciones, extremos, etc.) y sus dinámicas (Virole, 2005). Desde una selección prototípica del objeto designado, se avanza en una operación metonímica de selección de algún rasgo representativo del todo; luego, se procede a una esquematización del objeto y finalmente, ocurre un proceso de codificación articulatoria proyectando ese esquema conceptual abstracto en los articuladores implicados (Taub, 2001).

Lo interesante es además que el procedimiento metonímico se replica en el caso de los conceptos que no se refieren a objetos o a fenómenos observables visualmente, por ejemplo, los procesos psíquicos. Como señala Virole, también se extraen de los fenómenos y de los procesos sus características esenciales, específicamente sus interacciones dinámicas.

Un ejemplo tomado de la LS francesa por el autor explica cómo la seña COMPRENDER se articula mediante una operación cognitiva en la que se entiende la comprensión como “una asimilación de un objeto externo (el elemento a comprender) a un objeto más vasto (el sujeto que comprende). El signo “comprender” reproduce ese proceso dinámico tomando en el espacio un objeto virtual y acercándolo a la cima del cráneo.

Y añade que, el mismo análisis puede seguramente hacerse sobre el signo “comprender” del francés en el cual la yuxtaposición de los morfemas “prendre” y “com” reproducen juntos también este proceso. De todas formas, esto ocurre en parte solamente porque las indicaciones gestuales de la orientación exterior/interior, la localización sobre la cabeza, las flexiones sobre el movimiento, etc., permiten una simulación virtual cinética y pluridimensional mucho más realista, es decir más cercana al proceso dinámico por el cual podemos describir el proceso de la comprensión. Por esos procesos, la representación gestual simboliza concretamente lo abstracto.

Es precisamente la investigación francesa la que aporta conocimientos sistematizados sobre la iconicidad en las LLSS a través de Cuxac (1993, 2000), quien destaca que “todos los lenguajes de signos surgen del mismo proceso cognitivo-comunicacional [...] anclado en a) el mundo práctico-perceptual, b) la cognición visual, c) la intencionalidad semiótica de la comunicación propia de los seres humanos y d) las interacciones del discurso cara a cara”²⁸ (Op. cit.).

Cuxac (2000) interpreta la iconicidad y la viso-espacialidad como constituyentes centrales y diferenciales de las LLSS a partir de los cuales elabora la descripción de todos los niveles de éstas. Según el autor,

las lenguas de señas ofrecen la posibilidad de expresar una misma situación de dos maneras diferentes, bien con signos estándar bien a través de estructuras más icónicas que nos permiten describir una acción valiéndonos del espacio sígnico para asumir diferentes roles simultáneamente, describir formas, colocar elementos en diferentes puntos espaciales, etc.; este tipo de recursos se utilizan normalmente cuando contamos una historia, hablamos de algo que nos ha pasado, y suelen estar ausentes en contextos más formales (Fernández Soneira, 2009: 119).

²⁸ La traducción es mía.

Las estructuras “más icónicas”, a las que Cuxac denomina “estructuras de gran iconicidad” se caracterizan por la transferencia anamorfónica de las experiencias reales o imaginarias al espacio señante (Ibíd). Se clasifican en tres tipos de transferencias que, a su vez, se complejizan:

- a. *personales*: personificación en el propio cuerpo de las acciones de algún personaje animado asumiendo posturas, movimientos, rasgos faciales, mirada características del mismo y que serán estables cada vez que se asuma su lugar en la narración. En particular, en este tipo de transferencia la mirada del narrador se dirige sobre el personaje y su acción o sobre los otros sujetos del relato y no sobre el interlocutor;
- b. *situacionales*: se realizan mediante determinadas CM como actante y como locativo y un uso específico de la mirada desde lo locativo, hacia lo actante y luego hacia lo locativo (con lo cual se indica la finalización del movimiento de la mano dominante);
- c. *de tamaño y/o de forma*: involucran las manos, la mirada, el rostro.

Para el autor, la CM, la U y el M no carecen de significado, sino que son motivados en muchos casos. Por esta razón, postula una variante en la descripción de los signos que consiste en que “la CM, UB, M son componentes morfémico-icónicos” (Cuxac, 2000: 155) poseedores de un significado potencial al articularse con otros parámetros y construir una seña en la que la arbitrariedad no es absoluta (Val, Op. cit.).

La sintaxis en LLSS se despliega en el espacio tridimensional por lo que el orden espacial de los signos es más importante que el orden temporal de las palabras (Moody, 1983); este orden espacial y la mirada desempeñan un papel central en la cohesión discursiva. La sintaxis “es un

efecto de procesos semióticos internos a la imagen donde la simultaneidad de los elementos contenidos en una unidad genera relaciones entre esos elementos automáticamente”²⁹ (Virole, 2006:216).

En definitiva, si bien las LLSS están determinadas por relaciones de mayor iconicidad con sus referentes que las LLOO, al mismo tiempo están sometidas a las reglas de sus sistemas lingüísticos, por lo cual gozan de arbitrariedad.

Los aportes que repasé en este apartado enriquecen las posibilidades de interpretar los discursos de los señantes y ciertos aspectos descubiertos en esta Tesis, que serán retomados oportunamente.

3.2. Caracterización de la Lengua de Señas Argentina

En la década del 80 en nuestro país, fueron precursores los estudios de Alisedo y de Massone.³⁰ En especial, Massone y su equipo de investigación continuaron un proceso muy sostenido (Curiel, 1993; Massone y Curiel, 1993; Massone y Machado, Op. cit. y otros trabajos a nivel del texto de Martínez y Astrada, 2010 y Curiel y Astrada, 2013, por citar solo algunos) hasta los más recientes de Massone y Martínez (2012) en los que revisan y reformulan parte de los conceptos descriptivos iniciales de la LSA. Particularmente las investigaciones de Martínez (2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015) y Martínez y Morón Usandivaras (2013a, 2013b) se inscriben en el enfoque cognitivo-prototípico. También, otros especialistas suman aportes al estudio de la LSA (Cvejanov, 2018, 2014, y en otras épocas, Bianco y Banfi, 2006).

La descripción fonológica de la LSA con referencia en el modelo de Liddell y Johnson es la más desarrollada en nuestro país. Los primeros diccionarios de la LSA fueron publicados alrededor de los años 90. Uno, el publicado como fruto del trabajo de investigación de Massone

²⁹ La traducción es mía

³⁰ Otros equipos de investigación continúan actualmente aportando elementos para su descripción como Cvejanov (UNCOMA); Banfi y Bianco.

(1993) en español y en inglés y el segundo, dirigido por la lingüista Alisedo (1997), para un uso más escolar distribuido en su momento por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a todas las escuelas de Sordxs del país.

En la LSA, se identifica la presencia de variedad de lexemas: determinantes, sustantivos, pronombres, verbos, adverbios, conjunciones, interjecciones, subordinantes y preposiciones (Massone, 2010). Más recientemente, Massone y Martínez (2012) dan cuenta de la existencia de señas que tienen múltiples funciones como los verbos de estado que pueden operar como adjetivos, categoría que no habían encontrados antes, aunque sí fueron definidos en trabajos de Banfi y Bianco (2006). Algunos de los elementos gramaticales de la LSA no son reconocibles en otras LLSS, como la existencia de sufijos numerales, un marcador de concordancia, verbos cópula y verbos sufijados (Massone, Op. cit.).

Se reconoce además el gerundio, un participio pasado y la marcación de tiempo pasado perfecto y futuro. Asimismo, otros rasgos están siendo aún investigados: la coordinación y la subordinación, los clíticos, los procesos morfológicos, las funciones del espacio, la clasificación sistémica de los verbos (Massone, 2010).³¹

Por su parte, los RNM indican afirmación, negación, exclamación, topicalización y pueden afectar solo a algunos lexemas o a toda la oración. En este último caso, “determinan los tipos oracionales o modalidades de la oración: declarativa, enfática, interrogativa, dubitativa, negativa, condicional, así como la topicalización” (Massone y Martínez, 2012: 2, cap. 8): Por ejemplo, la interrogación se realiza con un adelantamiento del tronco y según la pregunta sea de tipo Q o sí/no, las cejas y el ceño sufren variaciones para indicar la diferencia.

³¹ Massone y García Negroni comenzaron a realizar la primera gramática normativa de la LSA (2010).

En particular, la mirada ha sido muy estudiada en las interacciones entre Sordxs señantes: esta interviene para tomar el turno, mantenerlo o para finalizar la conversación. La desviación de la mirada en una relación acompaña la interrupción de la locución del otrx (Massone, 1995).³²

Como mencioné anteriormente, en la LSA se reconocen clasificadores, componentes morfológicos de gran productividad también presentes en lenguas fónicas. En el caso de las LLSS, se trata de CM que describen o representan toda una clase de objetos (Virole, 2006) según la forma, la textura, el tamaño, o el modo de su manipulación. Desde que Frishberg (1975) enunciara por primera vez su presencia, con la intención de explicar en realidad la iconicidad presente en la CM de muchas señas de la ASL, distintos autores aportaron a su diferenciación a través de clasificaciones revisadas progresivamente.

Actualmente, Massone y Martínez (Op. cit.) definen la presencia de los clasificadores como morfemas que se pueden adjuntar a las señas verbales y que significan una entidad de mundo; las autoras los consideran como parte de la estructura interna de la seña y los clasifican en:

- *morfemas de entidad (representan a una entidad total)*. Por ejemplo: ALEJARSE; ACERCARSE; AGRUPARSE.
- *instrumentales (herramientas para realizar una acción)*. Por ejemplo: MARTILLO.
- *y de dimensiones (peso, alto, ancho, profundidad de un objeto)*. Por ejemplo: PINTAR-CON-PINCEL (un dibujo en una hoja de papel) es diferente de PINTAR-CON-PINCEL (una pared) y de PINTAR-CON-RODILLO.

³² La mirada no es el único marcador de toma de turnos, lxs sordxs utilizan una variedad de estrategias, tales como poner la mano delante de la vista, dar vuelta la cara diciendo NO, señalar ante la vista del destinatario la seña MIRAR-A-MI, etc., para ganar o pedir turnos (Massone, 1995).

Por su parte, la lingüista argentina Cvejanov (2014) redefine estas señas verbales como *verbos de movimiento*, denominación que parece ser más ajustada que haber tomado el término clasificador de LLOO (Ibíd).

En el uso del *espacio señante*, “se reconocen varios puntos de articulación que pueden estar en el cuerpo o en el espacio alrededor del signante” (Fernández Soneira, 2009: 120). El espacio es explotado en los distintos niveles de análisis desde el fonológico -localizaciones fonológicamente contrastivas-, el morfológico -morfología de concordancia verbal-, hasta el sintáctico -concordancia- y especialmente el discursivo –anáfora, referencia, deixis, coherencia (Massone, 2010). El señante realiza un proceso de construcción de diferentes espacios en un *espacio mental* compartido con sus destinatarios (Liddell, 2003; Taub, 2004), donde se desenvuelven las relaciones de cada uno de los elementos que conforman el contenido del discurso y que sufre modificaciones mientras avanza el relato (Fauconnier, 1985). Las palabras, las frases y las oraciones pueden describir elementos en un espacio mental inmediato o en uno no inmediato: entre señalar lo que allí está o lo imaginado, señala Liddell.

El orden canónico de la LSA es sujeto-objeto-verbo (Massone y Fojo, 2011), orden que obviamente puede ser modificado con ciertas restricciones de acuerdo con procesos de topicalización (Curiel, 2003). Esta operación por la que el objeto puede preceder al sujeto ubicado al inicio de la frase está compuesta por señas manuales modificadas en la duración de su estructura interna (prolongación) y RNM: cabeza hacia atrás, tronco hacia adelante, ojos abiertos y cejas levantadas (Massone y Curiel, 2004).

Otros trabajos disponibles a escala del discurso se dedican, en general, a los intercambios conversacionales y a las peculiaridades estructurales del texto. Profundizan fundamentalmente en la función de los RNM en los turnos conversacionales, en la marcación de los temas y de los

límites entre enunciados: inicio, cambio, finalización. Además, estudian el papel de los RNM para indicar tipos de intencionalidad discursiva, para marcar géneros, o enunciados metafóricos.

En la LSA (como en todas las LLSS), lxs señantes suelen utilizar distintas partes de su cuerpo (cabeza, cara, tronco, manos, información no manual) organizando una serie de estrategias discursivas que permite la adopción de distintos puntos de vista para representar las acciones, los pensamientos, las emociones de un referente. Este fenómeno es denominado por Padden (1996) como cambio de rol y otros autores, Liddell y Metzger (1998) y Liddell (2003), lo llaman acción construida (*constructed action*). Algunos autores, como Quer, investigador de la Lengua de Señas Catalana, entienden el cambio de rol como discurso directo. Lo más notable es que permite que el cuerpo pueda representar a distintxs participantes y, a su vez, acciones sucesivas y simultáneas.

Este fenómeno ofrece una variante denominada “diálogo construido”, donde el señante representa un diálogo entre dos personas indicando el cambio de turno mediante dos alternativas posibles y la modificación de los RNM. La primera, marcada por un adelantamiento y un retroceso del cuerpo y la segunda, levando el tronco hacia un lado y al otro con la rotación de la cabeza y la mirada hacia el lado opuesto (Padden, 1986). En estos casos, las señas se dirigen hacia nuevas posiciones, ya que los espacios dedicados a cada participante (*locus*) se desplazan también.

La marcación de la referencia en LSA se realiza mediante la utilización de señas indicativas y la mirada del señante hacia ubicaciones específicas del espacio del señante, la colocación de señas en el espacio del señante (ej. seña PERSONA en la derecha del señante); el cambio de rol y el diálogo construido adoptando la perspectiva de un participante particular en el discurso (Massone, 2000). En Argentina, algunos trabajos tratan diferentes aspectos del discurso en LSA, como los de Martínez (2019) que se dedican a una aproximación al estudio de la

referencia anafórica en LSA, y los de otrxs autores que abordan las características de los textos descriptivos y narrativos, a los que me referiré más adelante en este capítulo.

Si bien mi propósito en esta Tesis no es profundizar una descripción pormenorizada de la LSA, en la cartografía tomaré algunos aspectos particularmente significativos para la interpretación de las estrategias discursivas de lxs EST(S) y de lxs INT/PRB. Por otra parte, como he dicho en la Introducción acerca del sistema de glosas, las convenciones de transcripción que selecciono se circunscriben el modelo propuesto por Massone y Machado (Op. cit.), que es el desarrollado hasta el momento para la LSA. Igualmente, más avanzada la cartografía, algunos conceptos presentados en este capítulo serán valiosos para la interpretación de determinados fenómenos encontrados, como la transferencia de iconicidad.

3.3. Situación actual de la LSA

Sin ser hoy todavía totalmente libre de prejuicios, en el capítulo 2 describo que la LSA avanza con mayor legitimación ganando espacio en algunas políticas lingüísticas y en otros paradigmas educativos que la asumen. Este pasaje ha ocurrido en un campo de reivindicaciones junto con la reconstrucción del relato de lxs antepasadx Sordxs, la mayoría de lxs cuales no han pertenecido a la propia familia, pero que se significan como “lxs iguales” que han sufrido y librado la batalla de la invisibilización.

No obstante, para muchxs niñxs pequeñxs la LS es todavía hoy una alternativa negada por sus familias. La brutal irrupción de la sordera lxs ubica como “extranjerxs” en la propia casa, ya que un altísimo porcentaje de las familias de lxs sordxs son oyentes. Por ello, la mayoría ha de transitar etapas de inseguridad lingüística, en alguna medida, ya desde el seno familiar. A partir del diagnóstico de hipoacusia, se ingresa a lxs niñxs en un proceso de recorridas por profesionales, diagnósticos, operaciones quirúrgicas, colocación de prótesis auditivas,

tratamientos, usos lingüísticos permitidos/prohibidos (LS o LO mayoritaria), diferencias en la educación (centrada en la oralización o incluyendo la LS). En nuestro país, la educación bilingüe se ha ido extendiendo con desigual desarrollo desde fines de los años ochenta según las jurisdicciones.

Actualmente, en Argentina no existe un reconocimiento legal de la LSA a escala nacional, más allá del proyecto de Ley que la Comunidad Sorda ha presentado y que tuvo estatus parlamentario. En 2012, la CAS presentó un proyecto de Ley para el reconocimiento de la LSA a nivel nacional ante la Cámara de Diputados que fue tratado en comisiones y luego, perdió estado parlamentario. Por lo tanto, fue reingresado en 2014. El proyecto (INALA) contempla principalmente “la creación del Instituto Nacional de Lengua de Señas Argentina” a la vez que declara a la Lengua de Señas Argentina – LSA– como la lengua natural de las personas sordas para todo el territorio de la República Argentina.”³³

En 2012, 2014 y en 2018, se convocaron marchas frente al Congreso Nacional y en distintas ciudades del país en reclamo de los derechos lingüísticos del grupo. El 24 de septiembre de 2013, se desarrolló la primera Audiencia Pública en el Congreso Nacional para presentar los fundamentos científicos y testimoniales del proyecto de Ley de Reconocimiento de la LSA y Creación del INALA propuesto por la CAS.

³³ Fuente: <http://inala.cas.org.ar/el-proyecto/que-es-el-proyecto-de-ley-inala-2014/>

Figura 21.

Pañuelo azul: símbolo de la Lucha de los derechos lingüísticos y culturales de la comunidad Sorda argentina, 2018



Algunos años después, el grupo adopta el pañuelo azul como símbolo de la lucha que los congrega por sus derechos lingüísticos y culturales. El impulsor de la iniciativa es Juan Carlos Druetta, 34 líder de la comunidad.

En el pañuelo, figuran tres frases que él mismo pensó: "reconocimiento y respeto", "patrimonio cultural" e "identidad y cultural." En el medio luce un símbolo de las dos manos representadas por la LSA al que rodea un mensaje: "Nuestros derechos lingüísticos son nuestros derechos civiles." El color tiene base en el lazo azul, que desde la celebración en 1999 del XIII Congreso Internacional de la Federación Mundial de Sordxs es el distintivo de una causa que comenzó a concebirse mucho tiempo atrás. La triste historia se remite a la Segunda Guerra Mundial cuando en la Alemania nazi en 1933 se aprobó una ley que obligaba a esterilizar a todos aquellos que pudieran transmitir a su descendencia algún tipo de dolencia, entre ellos los "sospechosos" de portar el gen de la sordera. Los centros de terapia y las escuelas suministraban la información, y médicos,

³⁴ Fundador del Centro de Recursos para Sordxs de América del Sur CRESCOMAS, miembro de la Federación Mundial de Sordxs (World Federation of the Deaf) y la World Association of the Sign Language Interpreters (WASLI) y ex presidente de Organización Cordobesa de Sordxs (OCS).

abogados y jueces dictaminaban a quién se debería esterilizar mediante radiación y técnicas quirúrgicas. Con el objetivo de esterilizarlos o asesinarlos, a los detenidos se les colocaban símbolos identificatorios por color, según al grupo que pertenecían: personas judías, gitanas, homosexuales, opositores, entre otros. El azul era para las personas con discapacidad. Entre la población con problemas auditivos se presume –sin estadísticas certeras– que hubo más de 200 mil víctimas del régimen nazi en el marco del programa de eugenesia Aktion T4, que tenía como fin era eliminar sistemáticamente a aquellos señalados como "enfermos incurables, niños con taras hereditarias o adultos improductivos."³⁵

Sin embargo, existen otras reglamentaciones y acciones a nivel nacional y provincial:

- *Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual* (26.522/09). El artículo 66 establece que las emisiones de televisión abierta, la señal local de producción propia en los sistemas por suscripción y los programas informativos, educativos, culturales y de interés general de producción nacional deben incorporar medios de comunicación visual adicional en el que se utilice subtítulo oculto (*closed caption*), lenguaje de señas.

Esta decisión derivó en un trabajo conjunto entre INCAA, CAS e INADI quienes encabezaron consultas de alcance federal a las comunidades sordas de todo el país. Así se concluyeron ciertas características de accesibilidad: los subtítulos que se requieren para satisfacer al menos dos velocidades de lectura, las tipologías estéticas de las narraciones en LSA (posición, enmarcado, proporción respecto de la imagen total, fondo), la presencia de otro tipo de información que es necesario incluir, como indicaciones de efectos sonoros e integración de

³⁵Entrevista a Juan Carlos Druetta publicada en INFOBAE el 19 de noviembre de 2018. <https://www.infobae.com/sociedad/2018/11/19/una-lucha-que-se-comenzo-a-forjar-durante-el-nazismo-que-significan-los-panuelos-azules/> Acceso: 12 de febrero de 2019.

información adicional. También se debe incluir información técnica para la filmación (toma de imagen) de las narraciones: posición de lxs participantes, encuadre, etc. Luego del 2015, el cumplimiento de esta normativa fue discontinuado en muchos de los espacios que habían sido ganados a escala nacional.

Otras políticas implementadas son:

- la interpretación de los discursos presidenciales de la cadena nacional desde el 10 de diciembre de 2010, suspendidos en un período entre 2016 y 2019 y retomados recientemente.
- los artículos 14, 16 y 19 de la Constitución Nacional que el Ministerio de Justicia de la Nación incluye en su versión en LSA en el link “Constitución para todos”³⁶
- la Guía de Trámites *online* cuyo objetivo es orientar a los ciudadanos a través de información fácilmente comprensible en todos aquellos trámites que deben realizar ante la administración pública, también cuenta con explicaciones en LSA vehiculizada por la Jefatura de Gabinete de Ministros.³⁷

Ley de Accesibilidad de la Información de las páginas Web (Ley 26.653/2010)³⁸.

En otro sentido, se reglamentó:

- el Programa de Detección Temprana y Atención de la Hipoacusia (Ley 25.415/01), que consiste en la detección precoz en el momento mismo del nacimiento y la inclusión en el plan médico obligatorio de la provisión de dispositivos auditivos y atención fonoaudiológica.

³⁶ Disponible en http://www.infojus.gov.ar/index.php?kk_seccion=home

³⁷ Creada el por Decreto 378/2005, la Guía puede consultarse en plataforma disponible en <http://www.argentina.gob.ar/tramites/>

³⁸ Respecto de la web accesible, se pueden consultar los siguientes links: W3C, <http://www.w3.org/WAI/>: pautas para elaborar web de contenido accesible (sitio original). <http://www.sidar.org/traduccion/wcag20/es/>: pautas para elaborar web de contenido accesible (sitio en español). www.cesya.es, Centro Español de Subtitulado y audiodescripción.

Con respecto al estatus legal de la LSA, a escala provincial, varias jurisdicciones avanzaron hacia algún tipo de reconocimiento dispar de derechos de lxs ciudadanxs sordxs y la consecuente inclusión en algunas de sus políticas públicas. Un trabajo realizado por Lapenda y Rusell (2014) demuestra que las normas vigentes oscilan entre los criterios de discapacidad y de diferencia lingüística. Hasta ese momento, las autoras relevamos su existencia sobre el tema en diez jurisdicciones desde 1995 en épocas diferentes.

Entre 1995 y 1998, cuatro provincias sancionaron leyes específicas que reconocen la situación particular de los sujetxs sordxs: la provincia de Buenos Aires en 1995 (Ley 11.695), la provincia de Río Negro en 1997 (Ley 3.164) y en 1998, Córdoba (ley 8.690) y Tucumán (Ley 6941). Todas éstas convergen en la denominación de lxs sordxs como discapitados auditivos, en el espíritu de accesibilidad y en el reconocimiento de la LSA como forma de ésta.

Las cuatro leyes persiguen la “equiparación o igualdad de oportunidades de las personas sordas e hipoacúsicas” (Ley 11695/95 de la provincia de Buenos Aires) y consideran que el acceso a la LSA es una de las medidas para la equiparación. Sin embargo, los términos del reconocimiento se diferencian. En el caso de Córdoba, se menciona a la LSA y a la oralidad como los “medios de comunicación uniformemente reconocidos en el territorio provincia de la comunidad Sorda”. Por otra parte, la provincia de Buenos Aires y Río Negro se refieren al ámbito educativo: la primera menciona la necesidad de contar con docentes capacitados en LSA, insta a la “creación de carreras de intérpretes en el Nivel Superior”, así como la validación de las certificaciones que otorgan las instituciones formadoras de intérpretes, entre ellas las Asociaciones de Sordxs. La segunda propicia la educación bilingüe. Coincidentemente, en los cuatro casos se establece la incorporación de la LSA en los servicios públicos y medios de

comunicación, la instalación de dispositivos de señalización lumínica en dependencias oficiales y establecimientos educativos.

A partir de los años 2000, se promulga una serie de leyes en 5 provincias (Chaco, Mendoza, Salta, Santa Fe y Buenos Aires) y en la Ciudad de Buenos Aires.

En el caso de Chaco, en el año 2002 y en Mendoza en 2005 particularmente, se advierte un viraje hacia la reivindicación de la LSA como lengua identitaria, siendo declarada como lengua oficial en el territorio mendocino (ley 7393), mientras que, en Chaco, por la ley 5168, se le asigna la característica de valor cultural y derecho lingüístico, aunque “como medio de supresión de barreras comunicacionales.” En el mismo sentido, en la ciudad de Buenos Aires, se sanciona la ley 672/01 por la que “se reconoce oficialmente el lenguaje e interpretación de señas como lengua y medio de comunicación para las personas con necesidades especiales auditivas en todo el territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.”

Por la Ley 7238 de 2003, la provincia de Salta crea el Servicio de Atención en LSA “para discapacitados auditivos y mudos en los organismos públicos provinciales con el objeto de satisfacer su demanda de comunicación.” Para ello, el gobierno provincial se compromete a capacitar en LSA a un agente provincial por cada organismo público a través del Ministerio de Educación.

También en 2003, en San Juan, la Ley 7412 reconoce que, tanto la lengua de señas argentina como la lengua hablada son formas de comunicación de la comunidad sorda e hipoacúsica.

Asimismo, Tucumán modifica la Ley de 1998 por la ley 7.518/05 en la que se establece la gestión de la incorporación de la LSA en forma simultánea al lenguaje oral, ante los canales de

televisión por aire y por cable para “todas las emisiones de programas de noticias o de información, educativos y culturales.”

En 2007, la provincia de Buenos Aires, por la Ley 13804, comienza un proceso sistemático de formación de empleados de la administración pública. En 2007, incorpora la LSA como parte de su política curricular asignándole el rol de lengua vehicular en superación de un estatus de sola accesibilidad (Resolución Ministerial 3655).

Este grupo de leyes manifiestan cierta ambigüedad entre el concepto de discapacidad y el reconocimiento de la lengua como derecho identitario, aunque avanzan más claramente sobre los medios de comunicación.

En 2012, se sanciona en Santa Fe la Ley 13.258 que “tiene por objeto reconocer la Lengua de Señas Argentina (LSA) y el derecho que tienen las personas con discapacidades sensoauditivas a usarla como medio de expresión, comunicación y aprendizaje.” Además, en el artículo 7 establece que las emisiones de televisión abierta y de la señal local de producción propia deben incorporar subtítulo oculto, audio-descripción e INT de LSA.

En la ciudad de Buenos Aires la Ley 3969 de 2012, dispone en que los discursos pronunciados por el Jefe de Gobierno y en todos los actos oficiales del mandatario fuera de la CABA en el territorio argentino se incorporará la “traducción simultánea a la Lengua de Señas Argentina (LSA) [...] con el fin de garantizar su accesibilidad para las personas sordas e hipoacúsicas” (art. 1) por medio de un intérprete presente en el lugar físico en que se realice la actividad, según indica el artículo 2.

Posteriormente a la publicación del citado trabajo de Lapenda y Rusell en 2017 en la provincia de Buenos Aires se aprueba la iniciativa de incorporar la LSA en todos los planes de estudio de la carrera docente, aunque esa Ley aún no fue reglamentada.

En la provincia de Catamarca, por la Ley N° 5583 (2018), la LSA recibe reconocimiento como lengua natural en todo el territorio provincial con la obligatoriedad de su enseñanza en todas las escuelas públicas provinciales.

En diciembre de 2019, por la Ley I-674, Chubut reconoce la LSA como lengua oficial en la provincia. La Ley establece la incorporación de intérpretes formados profesionalmente en lxs Establecimientos educativos de los distintos Niveles y otros ámbitos públicos gubernamentales y no gubernamentales. Hasta tanto se implementen carreras de formación en el Nivel Superior, decide la creación de un Registro Temporario de Intérpretes de LSA para certificar y registrar, por única vez, a aquellxs Intérpretes que se encuentren actuando. Además, establece la creación de una Comisión de Investigación de LSA con una amplia participación de distintos profesionales y ministerios provinciales.

Recientemente, en octubre de 2020, la provincia de Entre Ríos da estatus oficial a la LSA en el territorio entrerriano por la Ley que la declara como lengua natural, patrimonio lingüístico, cultural de la Comunidad Sorda de esa provincia.

Algunas de las Leyes más recientes avanzan en la dirección del reconocimiento de la LSA como oficial, otras lo hacen en su estatuto como lengua patrimonial de la Comunidad Sorda, pero todas involucran al estado en su responsabilidad de garantizar amplios derechos de ciudadanía a lxs Sordxs.

A continuación, mi viaje explora las conexiones reticulares entre los 3 territorios de las escuelas de mi investigación: su existencia como aulas en escuelas plurilingües entre la LSA, el español y otras extranjeras en la provincia de Buenos Aires.

Capítulo 4

Conexiones internas y reticulares

Las aulas plurilingües LSA-español-lenguas extranjeras

en la provincia de Buenos Aires

4.1. Territorialización de condiciones pedagógicas

El modelo educativo orientado a estudiantes Sordxs/sordxs en la jurisdicción de estudio persigue objetivos educativos y lingüísticos integrados. Por su parte, los primeros se inscriben en la política educativa jurisdiccional que busca garantizar la trayectoria integral de todxs lxs EST por la educación obligatoria con continuidades y rupturas en sus fundamentos y en la aplicación de las políticas. En 2019, se recupera fundamentalmente la perspectiva del derecho social a la educación frente a la idea de brindar oportunidades equiparables para todxs lxs EST, propia del período 2015-2019.

Por su parte, los objetivos lingüísticos se definen en:

1. aprender a aprender lenguas y contenidos a través de ellas;
2. desarrollar la LSA para su progreso como sujetxs, para la comunicación, la enseñanza y el aprendizaje;
3. desarrollar la lengua escrita (LE) desde una visión de literacidad y la lengua oral (LO) en la medida de la posibilidad individual (repertorio posible);
4. aprender lenguas extranjeras: básicamente un repertorio escrito, mientras que la oralidad dependerá de las variantes individuales.

El modelo educativo jurisdiccional para lxs estudiantes Sordxs es intercultural y plurilingüe. Sus trayectorias educativas se realizan en escuelas de Sordxs de la Modalidad de Educación Especial en el Nivel Inicial y Primario o en escuelas de los Niveles educativos con

niñxs oyentes, según la elección familiar y/o las características locales, tanto en agrupamientos de niñxs Sordxs, como por la integración individual en una escuela con niñxs oyentes.

La educación secundaria es integrada en escuelas de ese Nivel educativo. Como explico en la introducción, con anterioridad a la Ley Nacional de Educación de 2006, que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, las opciones eran acotadas para el grupo sordo. Actualmente, además lxs EST pueden elegir la orientación que desean para sus estudios en ese Nivel educativo.

En todos los casos, los dispositivos educativos tienen que garantizar las condiciones necesarias para la implementación del modelo educativo plurilingüe e intercultural.

Los antecedentes del recorrido bilingüe, como señalo en la Introducción, se remontan a un período entre mediados de la década del 80 y finales de los años 90 cuando tuvieron lugar distintas iniciativas surgidas en forma autónoma en las escuelas de Sordxs de la provincia. Estas recomenzaron una búsqueda bilingüe desde los 2000 que fue recogida como antecedente por la planificación macroeducativa que se diseñó desde 2005.

El modelo educativo integra una dimensión intercultural, la cual recibe el tratamiento de perspectiva en la jurisdicción, orientación que atraviesa todos los Niveles y Modalidades integrada en los Diseños Curriculares con la posibilidad de elaborar propuestas pedagógicas particulares a partir de la declaración de la provincia como un ámbito plurilingüe. La Dirección de Educación Especial provincial asumió la autodefinición del grupo, dado que una lengua es la expresión de un colectivo. Así, reconoció la rica vida cultural de lxs Sordxs como grupo organizado y asumió el proceso recorrido en algunas escuelas en el contacto con distintas asociaciones, además de las demandas de los propios ex- estudiantes (Circular Técnica 1/07).

Fundamentalmente, esto se debe a que es imperioso garantizar el ingreso de lxs estudiantes Sordxs en la conversación general de la educación para que puedan “participar en el

debate cultural, educativo y de ciudadanía de la época, a partir del respeto y el reconocimiento de su singularidad y especificidad humana” (Skliar, 1998: 4).

El modelo educativo intercultural y bi/plurilingüe LSA-español (desde su modalidad lengua escrita diferenciada de la modalidad oral) abordado este último desde el enfoque metodológico de una lengua segunda/extranjera, incluye, desde 2012, también la enseñanza de lenguas extranjeras para lxs estudiantes que cursan en escuelas de los Niveles de forma obligatoria (sugerimos ver publicación editada entre la Dirección de Educación Especial y UNICEF). La LSA es la lengua fundamental, vehicular de los contenidos curriculares y además, objeto de estudio y en articulación con la enseñanza del español.

La jurisdicción cuenta con una Propuesta Curricular específica para las Prácticas del Lenguaje (Disposición 3/17. Anexo 6). Esta Propuesta Curricular, complementaria a los Diseños Curriculares provinciales, fue elaborada por la Dirección de Educación Especial provincial con la participación de una persona designada por la Confederación Argentina de Sordxs.

En los fundamentos, propósitos y contenidos de tal propuesta, se establecen las prácticas orales y de textualidad diferida en LSA. La LSA es una lengua oral por desplegarse en contactos interpersonales, en presencia. Pero también, como expuse en el capítulo 2, la creciente disponibilidad tecnológica ha llevado a la posibilidad de trabajar con videos cuya lengua es la LSA, a los que siempre se los ha denominado *textos*. Según los documentos jurisdiccionales, se alientan prácticas de lectura total, por partes, para búsquedas de información puntual, como así también el análisis de los componentes del discurso hasta llegar al nivel de las palabras, las señas, y sus componentes. Asimismo, otras prácticas vinculadas con la planificación y la grabación de esos textos con lxs estudiantes entre las nuevas experiencias de la comunidad Sorda vinculadas con la *escritura* en LSA en videograbaciones.

Con respecto a la consideración del español como lengua 2/extranjera, diferentes investigaciones y también las que he realizado junto con otrxs colegas confirman que las necesidades de lxs sujetxs que aprenden una lengua extranjera y las de lxs sujetxs Sordxs/sordxs son equiparables, dado que estos no la adquieren únicamente por lxs intercambios con el entorno y, además, generalmente ello tiene lugar en espacios formales como la escuela. Algunos de estos modelos educativos para Sordxs, como en Suecia, también dan a la lengua mayoritaria un tratamiento de lengua segunda en la enseñanza por haber demostrado que los grupos sordxs/Sordxs y extranjeroxs comparten las mismas necesidades ante lenguas que desconocen y, por ende, se benefician de abordajes de enseñanza análogos: gradualidad en el acceso al discurso de la lengua de enseñanza, explicitaciones lingüísticas mediante enfoques que construyan de forma indisoluble forma y contenido.

Al hablar de una formación de y en más de una lengua, no se desestima la educación en español oral, sino que se la integra desde una perspectiva pedagógica inscrita en los Diseños Curriculares sin negar que habrá intervenciones particulares que son necesarias. Finalmente, serán lxs EST quienes elijan su orientación lingüística predominante, así como los usos según la situación que atraviesen.

Los documentos jurisdiccionales sostienen que el tratamiento metodológico del español como L2/extranjera es pertinente más allá de cuál sea la primera lengua de lxs EST (español oral y/o LSA), más allá del momento y el orden de su adquisición. Además, un aspecto a resaltar es que el aprendizaje del español escrito se puede realizar independientemente de que se pueda o no hablar previamente en forma oral, es decir justificado por la independencia semiótica de ambas modalidades. En este sentido, se enfatiza el derecho a ser parte de la cultura letrada de la época, en tanto la lectura y la escritura no son solo prácticas sociales instrumentales, sino también

críticas. Ellas son, además, procesos necesariamente creativos porque implican la toma constante de decisiones con la necesidad de construir el código (la gramática), integrando los procesos cognitivos que leer y escribir suponen. Es decir, que la lectura puede ser la principal fuente de acceso al conocimiento del español como lengua al tratarse, además, de un código visual.

En la Propuesta Curricular mencionada, se adopta el concepto de literacidad para referirse al amplio espectro de prácticas vinculadas con la cultura escrita que, en el punto de vista de varios autores como Olson (1996), Cassany (2009), Zavala (2008), excede la tradicional idea de alfabetización, como refiero en el capítulo 2. Con relación a lxs estudiantes Sordxs, el concepto busca ampliar la concepción de la apropiación del alfabeto (a las correspondencias fonema-grafema, en realidad), para pensar en el discurso vinculado a su evolución por etapas y también para incluir prácticas letradas en LSA.

En este sentido, la literacidad comprende las prácticas sociales, el código (incluida la gramática) y los procesos cognitivos. Entonces, la escuela deberá promover una entramada construcción de estas dimensiones de forma tal de propiciar prácticas letradas que también producen transformaciones en la mente y, en consecuencia, en la subjetividad. Cuando se refiere a las prácticas letradas promovidas por la escuela, Gee (Ibíd) enfatiza que:

representan la visión del mundo de instituciones hegemónicas y con poder en nuestra sociedad: estas prácticas discursivas y su visión del mundo concomitante son necesarias para el éxito económico y social en ella [...], también ligadas al fracaso de niñxs en nuestras escuelas que no pertenecen a la sociedad hegemónica (p.24).

La comunicación conjunta provincial entre la Dirección de Educación Especial y la Dirección de Educación Secundaria (2017) expresa,

las escuelas LSA, español, lenguas extranjeras se constituyen como tales por una necesaria convivencia de lenguas ante la presencia de estudiantes oyentes y Sordxs hablantes de LSA en el mismo espacio escolar, ante lo cual se hace imprescindible profundizar las prácticas de enseñanza plurilingües y pluriculturales para todos lxs estudiantes (p.1).

Según observo, este dispositivo educativo que describo en el capítulo se caracteriza por algunas variables que componen su estructura de sostén: la inteligencia/cognición distribuida; la enseñanza mediada y distribuida; la distribución de las lenguas; el devenir dinámico de subjetividades. A continuación, me dedico a cada uno de estos rasgos.

4.1.1. La cognición distribuida

Ya hace tiempo, Perkins (1995) se refería a la inteligencia repartida en el aula, a un ineludible *tándem* “personas más entorno” (p. 134) para garantizar la comprensión y el aprendizaje mediante “la dispersión [...] de instrumentos físicos, sociales y simbólicos” (Ibíd, p. 135).

El entorno (“los recursos físicos, sociales y simbólicos” ubicados afuera de la persona) participa en un sentido real como una parte del pensamiento y, además, sostiene parte del aprendizaje, ya que lo que se aprende se encuentra en la mente de quien lo hace, pero también en la disposición del entorno (Ibíd, p.136).

Lxs estudiantes suelen utilizar instrumentos en los que piensan y registran, de modo que piensan con y por medio de esos instrumentos; ese es el sentido de los apuntes, por ejemplo.

Me pregunto qué apuntes toman estxs estudiantes Sordxs, cómo pueden registrar. ¿Toman notas visuales en LSA o mediante esquemas, ilustraciones; mediante algunas notas escritas en español? ¿Qué tareas intermedias y de elaboración de lo que construyen sobre un conocimiento? ¿Qué posibilidad de volcar en textualidades diversas en lugar de siempre volcar lo que se sabe para ser evaluado, en general? En general, observo poca

variedad de productos elaborados. De todas formas, el aula plurilingüe despliega otras posibilidades en la dinámica de las clases y como productos de aprendizaje bilingües.

Nota de viaje N° 4. 18 de mayo de 2018.

Lxs docentes también distribuyen la cognición en instrumentos cuando explican. Otro rasgo de distribución de la cognición en el aula está entre lxs sujetxs, entre los grupos, en la conversación que teje el discurso común, en su distribución social, en la diversidad de experiencias de vida de los miembros de la clase.

En mis diálogos con PRF y algunxs manifiestan:

En el diseño de las clases, hacemos utilización de carteles y dibujos y añado otras imágenes.

Despliego un mayor nivel de explicación. Hago uso de recursos audiovisuales.

Tiendo a la simplificación de estructuras sintácticas, a veces, cuando escribo.

Trabajamos contenidos específicos para ellos tomando en cuenta la inclusión en aula.

Diseño con la INT cómo será el desarrollo de la clase en LSA y en español.

Comunicaciones personales N° 1. 2017.

La distribución social, el conocimiento disponible afuera del aula también es relevante, por ejemplo, en la tan necesaria convocatoria a otros agentes de la comunidad. Ejemplo de ello es una convocatoria que la ES de Burzaco hizo a Fundasor³⁹ para dar inicio a un trabajo sobre la perspectiva de género.

4.1.2. La enseñanza mediada y distribuida

La enseñanza es una relación social, interpersonal y entre recursos. Para Freire (2012: 9), "es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica y humana, que exige la capacidad de luchar por la libertad." Y en este proceso, la actividad comunicativa es sustancial: "el diálogo como encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo es una condición verdadera para su verdadera humanización" (Freire, 2005: 112).

³⁹ En el capítulo 2, me refiero a esta Fundación que trabaja fundamentalmente con familias con hijxs Sordxs.

La enseñanza ocurre en los términos de una relación entre PRF, EST y saberes y consiste en una mediación *per se*. El territorio del aprendizaje y la enseñanza de mi exploración complejiza las características de esa mediación dado que supone la presencia de profesionales *ad hoc* a lxs habituales de la ES. Por un lado, lxs INT/PRB quienes median entre grupos culturales entre la LSA y el ESP/ el ING. Por otro, otrxs PRB y en algunos casos, profesores Sordxs (PRS). En algunos contextos, trabajan solamente PRB, quienes llevan adelante una acción didáctica integrada a la interpretación y ello adquiere otras características a diferencia de las clases donde trabajan INT en tareas de mediación exclusivamente, más PRB en otras tareas en la escuela. Esta co-presencia de enseñantes constituye un escenario que se presenta complejo *a priori*, donde esxs agentes tendrán que tejer tramas particulares trazando novedosas conexiones entre sí, con lxs EST, entre lxs y con los contenidos de la enseñanza.

Las prácticas de interpretación merecen una atención particular. Por una parte, constituyen una doble mediación del discurso de lxs PRF que llega a lxs EST(S) a partir del discurso de lxs INT y viceversa. Por otra, como práctica de mediación lingüística y cultural, pone en tensión cómo quien media abre el espacio de confluencia: si concentra la lengua, o la reparte, si crea el espacio entre lenguas, sujetxs, y saberes o solo “transmite” información.

Desde un análisis filosófico, Jullien (2017)⁴⁰ introduce otro rasgo de la traducción entre culturas al que entiende como “un asunto ético; es ponerse ante una dificultad de superar la propia posición.” Recurre al término francés, *écart*, que en español podría entenderse literalmente como “brecha”, para referirse a una “distancia creativa, dinámica, inacabada; como puesta en tensión, relación, comparación; como separación que pone en vilo toda identidad fija”,

⁴⁰ Conferencia “De lo universal, lo uniforme, lo común y el diálogo entre culturas” celebrada en el marco del año Colombia-Francia 2017. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=PDZsNpAgeKw>. Consultado en junio de 2020.

pero que no constituye una distancia definitiva, ni una diferencia irreconciliable. Por el contrario, tal separación “establece las condiciones necesarias para un verdadero diálogo entre culturas.”

Arriesga más aún al sostener que es posible traducir lo que resiste a la asimilación y eso abre “un entre.” Por ello, enfatiza que no se pasa de un idioma al otro; por contrapartida, la traducción debe desasimilar, afirma. En este sentido, la traducción ilumina, es promotora, productora. Por eso, entiendo que quien media también tiene la potencialidad de distribuir recursos para la comunicación y aún más, transformar las formas de hacer en el aula.

Una PRB relata una experiencia concretada entre las áreas de Educación Artística, Inglés y Prácticas del Lenguaje con lxs EST de las dos divisiones de tercer año en 2019.

La profesora de Educación Artística explicó cómo hacer un afiche, cuál era el propósito de hacerlo de forma un poco más estructurada. Cómo prepararlo desde el boceto: la imagen, una frase corta, un título concreto para comunicar de manera eficaz. En general, lxs estudiantes copian, copian y copian; terminan de hacer el afiche, lo pegan; luego, exponen y ese material queda sin ser considerado. En este trabajo, se abordó además la dimensionalidad y la tridimensionalidad, conceptos específicos del área, que se experimentan y luego se conceptualizan. En esas clases, según su elección, lxs estudiantes elaboraron los soportes para exposiciones que debían realizar en otras materias. Las profesoras de las materias lingüísticas hicieron sus aportes y también identificaron aspectos a profundizar en sus clases. Es interesante cómo en ese tiempo de trabajo lxs estudiantes trabajaron con varios profesores de forma complementaria. La profesora de Prácticas del Lenguaje viene trabajando con textos de Geografía y textos de Construcción de Ciudadanía; es algo que fuimos logrando y por supuesto, para hacerlo con todo el grupo.

Comunicación personal N° 2. PRB de Saladillo. 12 de noviembre de 2019.

Además, planteo una cuestión menos problematizada sobre las prácticas de la interpretación/traducción entre lenguas en las aulas como es su incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje entendiéndolas como prácticas de enseñanza, como trasposición didáctica. Justifico esta afirmación en varios puntos. El discurso de enseñanza llega a lxs EST (S) en LSA, lengua fundamental de su aprendizaje, a través de la interpretación, en gran parte, lo cual supone la toma de decisiones sobre el discurso cargo del/la INT, una nueva textualización

que su autxr propone y que incluye estrategias explicativas. Por lo tanto, su relevancia es superlativa y no debe ser entendida como simple pasaje de códigos.

En esta co-enseñanza, además se incluyen PRB que trabajan en contraturno con lxs EST(S), es decir que la enseñanza excede el espacio físico del aula compartido en un turno de clases, dado que ciertas situaciones de la enseñanza ocurren en la escuela de Sordxs.

Entonces, es claro que la enseñanza está distribuida, aunque algunx de lxs miembrxs del grupo pedagógico no sea estrictamente docente como sucede con ciertxs INT. Esto se sustenta en las actividades de complementación, de modo que cada unx realiza una parte de la tarea total con la posibilidad de planificar anticipadamente su implicación concreta y de ajustarla en la situación, si es posible. La posibilidad de institucionalizar la planificación aporta mayor seguridad a todxs, y especialmente a lxs EST, quienes podrán avanzar en el conocimiento curricular y en su competencia comunicativa, que incluye el español, la LSA y las lenguas extranjeras.

Con respecto a la planificación y al desarrollo de la enseñanza, en la citada Comunicación Conjunta entre el Nivel Secundario y la Modalidad (Op. cit.), la jurisdicción propone que

los profesores de ES puedan disponer de estrategias para planificar e intervenir cuando enseñan. Es decir, que estamos planteando distribuir el conocimiento entre todos. Los distritos que cuentan con maestros Sordxs también pueden incluir su participación, por ejemplo, en espacios específicos para la reflexión de la LSA que hasta podría ser grabada u online de modo sincrónico. Será preciso planificar en forma colaborativa de manera presencial y/u online partiendo de que la enseñanza transcurrirá en dos lenguas. Por ende, tendremos que pensar de qué forma se van a implicar cada una de ellas y que es preciso dar un espacio para trabajar el español de los temas de estudio. ¿En todos los momentos,

deberá participar el intérprete; cómo?; si se abordarán textos escritos, se buscará centralmente la lectura de lxs estudiantes Sordxs, excepto que su complejidad requiera de sus intervenciones, etc. (p. 13).

Y agrega,

el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje supondrá la distribución de roles de los profesionales, la organización de las tareas de aprendizaje en grupos, la gestión de los tiempos, la diferenciación de actividades entre grupos de estudiantes, etc. (p.14).

Lxs PRF manifiestan que realizan acuerdos sobre las interacciones y las actividades, que le anticipan el material a la INT, que realizan acuerdos en las horas institucionales o en cualquier día y horario en la escuela, ya sea en el aula misma, por mensajes de texto, o en la sala de profesores. Lo interesante es que las tareas que “le corresponden” a cada unx fluctúan, se comparten e intercambian en muchos casos.

4.1.3. Las lenguas distribuidas

Además de las situaciones de interpretación, la LSA se emplea en el momento en que es necesario vehiculizar el mensaje. Intervengo entre los sujetxs de una interacción, por ejemplo, diciendo de qué manera le preguntaría...; probá preguntándole así, la seña es tal. Después vemos si te entiende, sí, no. Algunos profesores saben la LSA básica para la comunicación y otros no la necesitan tampoco porque exploran otros recursos no lingüísticos y semióticos. Propicio que el profesor se maneje solo y yo permanezco cerca, acompañando. Que él haga el intento; es fallido, tiro algo, me voy acercando. Es fundamental que ellos puedan encontrar sus propias herramientas para la interacción. Cuando lxs estudiantes Sordxs le manifiestan que no comprenden, luego de esta serie de intentos, el profesor se acerca a ellos de forma más personalizada con otros tiempos. Y si el profe está con ellos, yo estoy con el resto del grupo y vamos haciendo esa rotación, también.

Comunicación personal N° 3. PBR de Saladillo. 18 de noviembre de 2019.

En las tareas complementarias entre lxs docentes, en la mediación, en las actividades de aprendizaje de lxs EST, las lenguas están distribuidas entre sujetxs y según los objetivos. Cada una de las lenguas dispone de un particular modo de codificar diferentes rasgos de los conceptos, que además puede actuar en complementariedad. Es por ello que, en situaciones donde las

lenguas se despliegan en simultáneo y en otros de forma secuencial, están distribuidas en sus funciones. Para la comunidad Sorda, como refiero en el capítulo previo, existe desde ya una distribución social y funcional que se puede constatar también en este contexto con lxs oyentes.

Desde primer año, se fue construyendo entre todos. Fuimos conversando acerca de que todos teníamos que aprender a hablar Lengua de Señas, a apoyarnos en otras formas de comunicación, a conocer la cultura Sorda. Con el tiempo, hubo cambios en la forma de trabajo. Al principio, yo solamente aportaba a las propuestas de los profesores; ahora, se piensa más en conjunto con algunos, aunque cada año se siguen incorporando nuevos profesores. Ciertas áreas han tomado la iniciativa de planificar en conjunto, de otra forma, clases alejadas de lo meramente expositivo y esto lo hacen todos los chicos de la misma manera.

Comunicación personal N° 4. PRB de Saladillo. 18 de octubre de 2019.

En la clase de hoy, los chicos me preguntan si pueden tener horas para estudiar la LSA como una materia, y conversamos acerca de que en todas las clases existen oportunidades para ello, especialmente en Prácticas del Lenguaje y en inglés. Pero enfatizo que en todas las materias se pueden generar momentos para pensar las lenguas, especialmente por la presencia de la PRB/INT.

Nota de viaje N° 6. Burzaco. 9 de mayo de 2018.

El discurso básico en el aula

Las escuelas provinciales se propusieron un tiempo inicial de clases en el que se distribuye un discurso básico del aula en LSA a través de un material distribuido en forma *online* y a través de documentos de orientación publicados. La Dirección de Educación Especial las invitó a realizar el propio, si lo desean.

El texto, también subtítulo en español, toma frases de uso frecuente en el contexto escolar en LSA y léxico fundamental sobre roles y lugares de la escuela, etc. Al estar destinado a personas oyentes, se subtitula en español para que, a partir de la intercomprensión entre lenguas, se pueda vincular el texto escrito con el discurso de la señante.

Figura 22.⁴¹

Captura de pantalla de texto en LSA sobre la comunicación básica en el aula



Figura 23.

Captura de pantalla de texto en LSA sobre la comunicación básica en el aula



Así se publica en la Comunicación Conjunta entre la Dirección de Educación Especial y del Nivel Secundario (Op. cit., p. 10).

⁴¹ Imagen autorizada por la intérprete de la provincia de Buenos Aires, Betiana Degenaro.

Figura 24.

Código QR de texto en LSA sobre la comunicación básica en el aula, 2017



Asistencia a cursos de LSA

Una PRF me comenta que asiste semanalmente a un taller de LSA a cargo de una docente Sorda de la escuela de Sordxs, taller que se brinda en la Municipalidad.

Nota de viaje N° 6. Burzaco. 9 de mayo de 2018.

Desde este año, la estudiante Sorda está a cargo de un taller al que asisten algunos de sus profesores y ex profesores (asistida por la docente intérprete y otra docente de Sordxs). Me invitaron a un encuentro de planificación donde juntas reflexionaban sobre la LSA y las actividades de la enseñanza y también compartí una clase.

Nota de viaje N° 7. 9 de Julio. 16 de Julio de 2019.

En mis primeros encuentros, algunxs docentes manifiestan la forma en la que se da la distribución de las lenguas, modalidad que observo a lo largo de mi estadía y que se va modificando, no solo porque el compartir invitó a otras experiencias, sino porque voy identificando otras características en su forma de hacer.

En este sentido, puedo sistematizar las manifestaciones más recurrentes de lxs PRB que trabajan en las instituciones:

Sobre la LSA

Utilizo la LSA en todo momento que sea necesario, ya que para la explicación, dependiendo del área o la consigna para la introducción al tema es necesaria, ya que lxs

Estudiantes no leen perfectamente el español. Y se emplea con todos lxs estudiantes sean del aula en la que se dan la clase o quién entre a ese aula, quizás a pedir algo.

La utilizo con las personas sordas, enseño lengua de señas a profesores y personas interesadas.

Con todas las personas Sordas. También, enseño a los profesores y/o personas que deseen aprenderla.

La utilizo para comunicarme en todo momento en la secundaria y en el contraturno en escuela especial.

Español escrito

Siempre los profesores se apoyan en la escritura. Creo que es porque creen con seguridad que así sería más fácil decir o dar algún tipo de explicación. Con todos lxs estudiantes.

Utilizo la lengua escrita cuando quiero transmitir algún pensar o comunicado en las redes sociales, también la utiliza al explicar un tema en alguna que otra clase cuando de manera oral, con L.S.A no se comprende lo uso de apoyo y escribo de manera personal como método catártico.

La utilizo para expresar mis pensaras en las redes sociales. la utilizo de apoyo cuando en clases un chico sordo no comprende por su lengua o la oral. Como por ejemplo con cuadros o redes. Y es un método catártico para mí.

Se utiliza con los alumnos en ambas escuelas, realizando las actividades propuestas.

El español oral

Siempre que sea necesario para transmitir a todos lxs estudiantes.

La utilizo con todos los seres vivos que me rodean. Cuando es sordo, la uso como apoyo.

Se emplea de manera corriente con los alumnos hipoacúsicos.

Comunicaciones personales N° 5. Distintxs PRF. 2017.

Estas primeras manifestaciones ya también dan cuenta de los entrecruzamientos entre lenguas que todxs experimentan. En conjunción, hay otra realidad por la que se expresa la distribución. Una persona o un grupo bilingüe dispone de repertorios asimétricos, tanto en los propósitos, como en su forma de enfrentar las situaciones comunicativas, posibilidades que varían a lo largo del tiempo y según las experiencias que se viven.

En la actualidad, la sociolingüística, ocupada de estudiar las relaciones entre lenguas y sujetxs, da cuenta de que las personas forjan complejas competencias plurilingües (Blommaert, 2010), que lxs sordxs también experimentan, en lugar de disponer de códigos lingüísticos antagónicos o separados.

Según Steffen (2013), la competencia plurilingüe es “la capacidad, única y homogénea para movilizar un repertorio lingüístico complejo y heterogéneo, hecho de varias lenguas y/o variedades de lenguas relacionadas con diversos ámbitos de uso y desarrolladas de forma variable” (Ibíd, p. 55). A su vez, se caracteriza por “el carácter desequilibrado y evolutivo del repertorio de recursos lingüísticos” (Ibíd, p. 56) orientada en función de la necesidad. Este punto será retomado y ampliado en los próximos capítulos de la cartografía profundizando sus implicancias.

Esta es una clave para la comprensión de las novedosas prácticas sociales multimodales de estas aulas que forman parte de las dinámicas de interacción adolescentes que cuajan en nuevas prácticas intersubjetivas: varias lenguas y hasta alternadas, distintos sistemas semióticos, dispositivos electrónicos, medios en papel y digitales, íconos, textos audiovisuales, herramientas de traducción y de autocorrección de la escritura, formas de escritura simplificada.

Por lo tanto, es necesario deconstruir las tradicionales prácticas de la ES y, además, superar la idea de la accesibilidad en la escuela, que se aleja de la complejidad de estos escenarios en la organización de la misma clase habitual, pero con interpretación en LSA, desde una limitada concepción de que el español y la LSA solo son lenguas en contacto y ubicando la LSA en un apoyo alternativo de acceso a la información.

4.1.4. La valoración de los aprendizajes⁴²

La evaluación de los aprendizajes es una oportunidad para que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 13), y, además, hace que la enseñanza pueda ser críticamente analizada.

⁴² Estos aspectos de la valoración son indicados en la Disposición 3/17 Anexo 6 de la provincia de Buenos Aires.

Para ello, es necesario reunir evidencias de aprendizaje, es decir recolectar información para fundamentar los juicios y las decisiones de la evaluación, incluyendo la planificación de su búsqueda y los criterios para su análisis e interpretación (Ibíd). Trabajos colaborativos, muestras, ferias, audiovisuales, tutoriales, también bilingües y trilingües, ensayos, mapeos, entre muchos otros vehiculizan elaboraciones e integraciones de saberes mucho más provechosas que la tradicional prueba.

En particular, la valoración de los aprendizajes en contextos de plurilingüismo debe contemplar los fenómenos que están ocurriendo en el aula e integrar los saberes que están siendo construidos por lxs EST. Esos saberes se integran y necesitan de su translenguaje, se construyen en el seno de territorializaciones plurilingües.

La jurisdicción recomienda que, en principio, se estimen tres focos de atención: 1. el desempeño en las prácticas del lenguaje independientemente de la lengua en la que se realizan; 2. el desempeño en cada una de las lenguas y 3. entre lenguas, la posibilidad de mediar, trasponer, traducir, comparar lenguas, producir cambios en el repertorio según el interlocutor, comprender una lengua y responder en otra.

En concreto, la valoración de los aprendizajes debe ser plurilingüe con la posibilidad de ir estableciendo objetivos de progreso a lo largo de la competencia comunicativa de lxs EST sin cristalizar que lxs Sordxs solo los evidencian en situaciones orales en LSA, son eximidxs de leer y escribir en ESP o simplemente, son evaluadxs mediante tareas de identificación de conceptos, de correspondencias de términos o con cuestionarios de elección múltiple.

La consideración de lo que en el documento llaman *entre lenguas* opera como un justo reconocimiento de la complejidad de los saberes puestos en acción y reconstruidos por estudiantes que no son monolingües. Sería injusto y parcial valorarlos solo por su desempeño en

español, tanto como omitir prestar atención a este desempeño en tanto ello permite planificar progresos.

En la Comunicación Conjunta 1 ya mencionada (Op. cit.), se incluyen recomendaciones para la valoración de los aprendizajes:

En LSA, además de instancias de exposición oral, debate, etc. es preciso introducir producciones escritas en esta lengua. Se trata de textos videograbados, previamente planificados, textualizados, corregidos, mediante la producción de borradores hasta su versión final. Los textos deben cumplir con ciertos requisitos de encuadre de la cámara, fondo, iluminación y posterior edición y presentación que puedan ser enviados a los profesores por medios digitales o bien ser presentados en formatos de código QR en formato papel, así como se especifican fuente, interlineado, márgenes en presentaciones en papel. *In situ*, se proponen videoevaluaciones, es decir consignas pregrabadas que se resuelvan de formas diferentes, también grabadas. Para ello, es fundamental planificar con antelación los dispositivos y los recursos que se pondrán en uso al momento de evaluar (p. 15).

Para el español, se proponen tareas de lectura y de escritura que supongan reelaboraciones y muchas veces, también sobre las lenguas en sí. Aquí se estará estimando el contenido disciplinar y la lengua segunda de forma imbricada. En este sentido, la valoración de la *interlengua* de cada estudiante es fundamental. La interlengua, el sistema del aprendiz de una nueva lengua, evidencia la construcción individual actual (aquello que se sabe) y, además, informa respecto de los aspectos que necesitan ser retomados.

Podemos pensar, entonces, variados instrumentos específicos para la evaluación, como por ejemplo: consignas bilingües o en las diferentes lenguas para trabajar en grupos según su L1;

consignas en lengua extranjera escrita para todos lxs estudiantes; consignas leídas por el docente con soporte visual (texto escrito) simultáneo; interpretación diferida para que cada lengua tenga su rol protagónico, es decir que se trata de sumar en lugar de complementar o sustituir.

Se prevé el empleo de videos, proyecciones simultáneas para la lectura en voz alta, la interpretación simultánea (siempre que se cuente de antemano con el material para elaborar la traducción y el análisis correspondiente en el equipo), códigos QR para utilizar con los teléfonos móviles, láminas y programas de exposición gráfica visual de apoyo, textos entregados previamente a lxs estudiantes Sordxs para agilizar los tiempos de lectura (individual o compartida).

A su vez, se sugiere la elaboración de matrices de valoración o rúbricas a través de escalas holísticas o analíticas, instrumentos utilizados desde hace muchos años en las escuelas de Sordxs provinciales para valorar la interlengua de lxs estudiantes y es deseable que continúen extendiéndose, como ya está ocurriendo, para valorar los aprendizajes en todas las materias de estudio.

La estructura de sostén de la educación planificada para este territorio queda abierta a ser interrogada a través de la cartografía, por lo cual algunos aspectos serán retomados más adelante a partir de aquello que sus habitantes dicen de sí mismxs en su forma de hacer y que me invitan a reinterpretar sentidos.

4.2. Territorios, territorialidades y territorializaciones en los espacios de enseñanza y de aprendizaje

En el capítulo 2, describo mi llegada a los territorios de las 3 escuelas de la investigación y mis primeras impresiones. Ya habiendo reconocido los espacios reales y observado las dinámicas territoriales de modo incipiente, con el tiempo y la mayor permanencia, puedo

identificar la existencia de una demarcación entre tres territorios: 1. el territorio oyente; 2. el territorio Sordo; y 3. el territorio de frontera, como describiré a continuación. A su vez, estos son reconocidos como territorios de origen en todas las experiencias, su punto de partida, pero reorganizados desde las dinámicas de las actividades compartidas y que, a través del tiempo, se modifican notablemente.

Mientras en ciertas clases encontré centralmente la marcada existencia de 2 territorios: el territorio “Sordo” y el territorio “oyente”, en otras, estos no son a simple vista definibles y es preciso permanecer para encontrar variaciones a lo largo del tiempo. Ocurren puntos de fuga que inauguran líneas tenues de conexión que, a veces, se pierden y solo fueron temporales, pero otras que se van engrosando y que ya es posible recorrer en varios sentidos, por las que se puede ir y venir. A veces, ya se han transitado tanto que se desdibujan, pero están, se diluyen y fundan una zona común donde las orillas de partida ya no están a la vista.

Este último, al que llamo “de frontera”, es donde los sujetos Sordos y oyentes cruzan con frecuencia los límites entre ambas posiciones y reconfiguran una nueva región más difusa, por establecerse, inestable, intermedia e intermediaria; es el espacio configurado desde los desbordes. Por qué y cómo ocurren esos desbordes es materia de mi investigación. A simple vista, ciertos sujetos toman la lengua que anticipadamente es de los otros y, a menudo, fundan nuevas territorializaciones basadas en novedosas interacciones, donde tienen lugar fenómenos plurilingües repetidos, variados, para llevar adelante la tarea propuesta. Así se instituyen nuevos espacios que se materializan en otras formas de enseñar, de aprender, de combinar o distribuir roles y lenguas o formas de hacer, de disolver posiciones subjetivas rígidas y otorgadas de antemano.

Estas delimitaciones no solo dan cuenta de cómo se viven las interrelaciones y fundamentalmente, de cómo se gestionan las lenguas y dan cuenta de las ideologías lingüísticas operantes, sino también de ciertas categorías en permanente negociación.

Precisamente en mis primeros contactos, identifico un aspecto recurrente: la historia narrada de muchos primeros encuentros entre EST y PRF revela ciertas categorías subjetivas que se atribuyen a los recién llegados a la escuela, lxs EST(S). Incluso, estas suelen amalgamarse o intercambiarse entre sí. Estos pares opuestos son: naturales y extranjeros, capacidad y discapacidad y competencia e incompetencia.

Por un lado, la dicotomía naturales-extranjeros es muy evidente y particularmente marcada por lxs PRF entre sus expectativas y la novedad de una nueva experiencia. También lxs INT y lxs PRB se sienten llegando a un nuevo espacio donde establecerse en el que habrá que trabajar con otrxs. Asimismo, lxs EST marcan diferencias en los recorridos previos y en especial, lxs EST(S) perciben las demandas de un nuevo contexto exolingüe. Lxs EST(S) se sienten como *recién llegados* y no solo a la escuela, sino a un *mundo de oyentes* que se entiende como más amplio que el propio, ya que el mundo, en general, está más disponible para ellxs.

Esta escuela es difícil; yo siento las diferencias. Me cuesta todo un poco más (JOA, Saladillo).

Me siento a gusto, aunque hay muchas cosas nuevas (PRI, Saladillo).

Por ahora, solo hablo con lxs sordxs y a los PFR no les entiendo demasiado (ANG, Saladillo).

Comunicaciones personales N° 6. 31 de octubre de 2017.

Por otro lado, observo una distribución *a priori* de la capacidad y la discapacidad entre lxs EST. Se trata de una categorización fuerte y homogénea del grupo sordo a causa de la falta de audición delimitada particularmente por algunxs PRF sin haber profundizado los contactos con lxs sujetxs concretxs. Se naturaliza la existencia de lxs EST(S) como colectivo único y uniforme

por anticipado desde la discapacidad auditiva, aunque algo generalizada a otros rasgos que se solapan con el par competencia e incompetencia.

Finalmente, la distribución de la competencia y la incompetencia aparece al presuponer que habrá dificultades determinadas por limitaciones lingüísticas de lxs EST(S), que se traslada a una concepción también limitada sobre la LSA. Se cree que la LSA es “concreta”, que “carece la posibilidad de hablar de cuestiones abstractas”, que “le faltan muchas palabras”, según me manifiestan algunxs PRF. Además, otras voces estiman que la competencia en español escrito por parte de estxs estudiantes también es algo acotada. Algunas veces, también se caracterizan sus posibilidades de aprendizaje como más limitadas porque “su pensamiento es concreto”, y “realizan las actividades más lentamente.”

Algunos otros enunciados de ciertxs PRF ratifican estos juicios:

Yo sé que la lengua de señas habla de cosas concretas; nos va a costar la abstracción.

Vamos a tener que hacer adaptaciones porque la comprensión de ellos es diferente.

Comunicación personal N° 7. 24 de abril de 2018.

Algunas líneas más arriba, me referí a que lxs EST(S) perciben diferencias en la forma de estar en el mundo. Estas diferencias en gran parte están determinadas “por la lengua y el discurso” (Peluso y Balieiro Lodi, Op. cit., p. 64). La ES es el territorio de otra lengua dominante, de otros saberes y de otro tipo de relaciones que habrá que conquistar. Asimismo, lxs pares oyentes se perciben como quienes “ya conocen cómo manejarse en esta escuela más grande” —EST(S)—. Algunxs EST(S) manifiestan que este nuevo territorio es *difícil*, ya que además es la primera vez que trabajarán con INT y no a cargo de PRB que dan su clase directamente en LSA.

Estas categorías prematuras que se establecen sin contactos profundos con lxs otrxs se diluyen, renacen, se negocian constantemente e inciden en la dinámica de la enseñanza muchas veces a través del tiempo; es decir que no siempre se superan definitivamente. En cada situación

y por la actividad de lxs sujetxs, las subjetividades se reposicionan. Estas categorías también contribuyen a fundar los territorios cuyos rasgos más sobresalientes describo a continuación.

4.2.1. El territorio oyente

Al llegar a las escuelas y al llegar cada vez, suelo encontrar que este es el territorio preponderante de la escuela secundaria. Se reconoce por las prácticas culturales en general hegemónicas a través del español oral como lengua de las interacciones espontáneas y formales de la enseñanza y por lo general, de la lengua escrita para registrar lo trabajado y dar cuenta de lo aprendido (en evaluaciones).

En esta configuración extensa, se destaca esa mirada hacia *lxs otrxs*, *lxs sordxs*, como diferentes, tal como algunxs docentes expresan en algunas conversaciones conmigo: “lxs compañerxs lxs integraron al grupo”; otro PRF relata: “al principio, no tenían mucha relación con sus compañerxs sordxs, pero con el transcurso de los días, aprendieron a entenderse mejor y aumentó su relación y comunicación.” Este tipo de expresiones indican el movimiento en una sola dirección: desde “*lxs naturales*” hacia “*lxs recién llegadx*” a lxs que hay que descubrir, y que pueden ser consideradx o ignoradx.

La lengua hegemónica de la escuela permite la organización en filas, un/una EST atrás de otrx. Esta cuestión no interpela a muchxs docentes acerca de que este tipo de organización deja a lxs estudiantes Sordxs/sordxs al margen de gran parte de la información que circula. Además, es la territorialidad de lxs docentes que son quienes organizan la dinámica de las clases, las características de las tareas que se realizan y valoran los desempeños de lxs EST.

Este territorio constituye la zona dominante durante buena parte del tiempo de clase, dado que la oralidad de la lengua fónica y sus pautas de interacción se imponen la mayor parte del tiempo desde la planificación de la enseñanza. Desde este lugar, se entiende que el contenido de

la enseñanza debe *ser traducido* para lxs recién llegadx que son diferentes y esa traducción está a cargo de una persona especializada, el/la INT.

Desde este territorio, se mira a quienes son sordxs/Sordxs desde concepciones disímiles respecto de la igualdad: “me dirijo igual que al resto de lxs alumnxs, solo les presto mayor atención; las maestras que lxs acompañan están, son el nexo de comunicación”, dice un profesor. En cambio, para ciertos docentes se trata de garantizar que no consideraciones particulares: “ellxs tienen que copiar en la carpeta, hacer lectura crítica y comprensiva, aunque las guías de estudio son las mismas”, dice una PRF. También se define el tiempo escolar ideal que se suele percibir más o menos aletargado a causa de *lxs nuevxs*: “a veces, hay que esperar a que terminen” o “no leen al mismo ritmo.”

Estas voces que convoco en los párrafos anteriores indican que, para ciertxs docentes, el esfuerzo de lxs oyentes es menor y hasta satisfactorio solo por ser los habitantes habituales de la escuela y autores de un ritmo que se interpreta como “el natural”, así como también son quienes establecen un nivel de trabajo, al menos conocido, a diferencia de lxs otrxs por quienes en una reunión se pregunta si por su causa hubo que “bajar el nivel”, cuestión que confirma mis primeras apreciaciones acerca de las dicotomías que se distribuyen *a priori* entre lxs EST.

Desde estas primeras percepciones, me pregunto ¿cuál puede ser aquí el punto de fuga para nuevas conexiones? ¿Qué se juega en el devenir subjetivo entre la igualdad y la divergencia?

A continuación, avanzo hacia otro territorio también de límites más rígidos: el territorio Sordo.

4.2.2. El territorio Sordo

Este territorio se caracteriza por el agrupamiento espacial de lxs EST(S) y, además, en general, por la prevalencia de la LSA y sus prácticas visuales concomitantes. El diseño del

espacio, en parte, está justificado por la ubicación del/de la INT o PBB y el agrupamiento de lxs EST(S) debido a la materialidad de la lengua y las posibilidades físicas del aula en momentos formales de enseñanza; así como también, por la organización de lxs EST(S) en rondas que permiten el diálogo. Sin embargo, en varias aulas y materias ellxs eligen sentarse en filas, también.

Asimismo, simbólicamente este territorio se constituye a partir de otras variables: usos particulares del español oral y escrito por tratarse de su lengua segunda (en forma distinta a lxs oyentes, para otros fines, con otras *performance* y ritmos de resolución de tareas), y debido a la presencia de personal adicional al de la ES (INT, PRB, PRS). Estas presencias pueden quedar, desde afuera, desde lxs otrxs, entendidas como ayudas adicionales, mientras que para lxs propixs son enseñantes bilingües o mediadores capaces de generar espacios claros y completos de enseñanza.

Sin duda, también el grupo se configura desde la mirada de lxs otrxs (lxs oyentes) y desde adentro, desde lxs propixs. Por parte de lxs primerxs, la categorización de este grupo, *a priori*, es a causa de la falta de audición y sus usos particulares de lenguas que naturalizan su existencia como colectivo único y uniforme por anticipado (desde la discapacidad); y, desde adentro, por la forma de estar en el mundo fundamentalmente “determinada por la lengua y el discurso” (Peluso y Balieiro Lodi, Op. cit., p. 64), como para otrxs por la diferencia sentida. Ejemplo de lo primero son las rondas para dialogar ya mencionadas, la seña personal en LSA (nombre de cada persona), el humor propio, entre otros. Lo segundo, queda al descubierto cuando un estudiante dice: “esta escuela es difícil; yo siento las diferencias; me cuesta todo un poco más.” Mientras otrxs dicen “me siento a gusto.”

Para ciertos sujetxs oyentes, este territorio goza de interés cuando se preguntan por sus sucesos característicos (¿“de qué están hablando?” “¿qué te dicen?”, preguntan algunxs compañerxs. “No se dirigen mucho hacia a mí; prefieren otros como intermediarios”, señala una PRF). Con el paso del tiempo, principalmente algunxs docentes y compañerxs destacan por sobre el resto a aquellxs con mejores desempeños de oralidad en español y, además, prescinden de la INT en la interrelación tomando a estxs como intermediarixs con otrxs pares Sordxs. Es decir que se dan ciertos movimientos hacia lxs que se perciben más cerca de “ser iguales.” Muchxs de ellxs se reúnen para trabajar en equipo, y otros logran relaciones de amistad que trascienden lo escolar, según me han relatado.

Ciertos materiales de las clases se presentan en LSA; se organizan tareas específicas sobre el español, otras tareas alternativas para la elaboración de los saberes.

Cuando la división territorial se hace evidente, desde afuera se superponen atribuciones de menor o mayor capacidad dirigidas hacia lxs sordxs al recibir esos apoyos adicionales y además, por no compartir, a veces, el español de la clase con la misma experticia que, como he expresado, da lugar a la presencia de otros profesionales: INT y PRB. Sin embargo, ello se debe especialmente por la presencia de un déficit orgánico (auditivo) que los ubica en posición de discapacidad desde un primer momento. Estas atribuciones no se dirigen hacia lxs individuoxs particulares, sino que se tratan de convenciones de categorización de un colectivo.

Desde adentro, la experiencia es la de una territorialidad constituida como ámbito de la actuación de la LSA como propia de individuoxs Sordxs y como rasgo fundamental de cohesión, así como lo descubro en los grupos más avanzados en la escolaridad y según observo, cuando deciden emplear la LSA más allá de que puedan hablar en español oralmente, cuando conversan

sobre temas sin participación de lxs oyentes, y por la mención explícita que ellos realizan a la oposición cultura Sorda- cultura oyente, más allá de que puedan comunicarse en forma oral.

Es así como el grupo Sordo puede ser entendido como el lugar en el que se dan relaciones intersubjetivas virtuosas entre individuos, que confirman al sujeto como tal y, a su vez, como parte del grupo, reafirmando a su vez al grupo mismo. Tales vínculos son necesarios para la subjetividad y también lo son para la continuidad del colectivo.

En este territorio, lxs sujetxs aprenden y saben cómo moverse en el grupo, de modo que pueden hasta elaborar e improvisar en las relaciones con otrxs. De hecho, lxs jóvenes están cambiando a la comunidad Sorda con su participación en otros ámbitos a los que antes no tenían acceso y, hasta dando otro estatus a la lengua, como para Mottez⁴³ (1992) en el grupo Sordo, se aprende a ser Sordx y a moverse entre lxs oyentes.

Con respecto a las posibilidades didácticas de la heterogeneidad del aula, se preconocen algunas desigualdades que alcanzan el campo del conocimiento. Dan cuenta de ello expresiones de algunxs docentes como: “de antemano, sabía que era difícil la transposición didáctica, ya que ellos manejan conceptos muy generales.” Hasta el momento, la diferencia es entonces una categoría negativa que se alimenta también a partir de la disponibilidad de conocimientos de los que dispondrían o no lxs recién llegadxs.

Asimismo, este juicio pareciera ser fortalecido por la presencia de esxs otrxs profesionales *ad hoc* a lxs tradicionalmente presentes en la ES y que se vive como exclusiva para con lxs diferentes cuando se dice: “ayudan a lxs sordxs”, colaborativa con lxs PRF: “preparamos juntos las clases”, “la PRB y la INT contribuyen a salvar las asimetrías que todxs

⁴³ Mottez, B. (1992). Savoirs, savoir-faire et façons d'être. La transmission chez les Sourds En Bernard Mottez, *Les Sourds existent-ils ?* Textes réunis et présentés Andrea Benvenuto, Paris : L'Harmattan, 2006, p. 170.

experimentamos en algún momento”, como invisible: “no modificaron las clases, que ellxs estén” o como el control por agentes externos: “muchas veces fui observada en mis clases y [...], si soy responsable en mi trabajo y cumplo con mis deberes, [...] no debe importarme ni repercutir su presencia en mis clases”. Se presupone que quienes provienen de trayectorias educativas en escuelas de Educación Especial tienen conocimientos muy generales, menos válidos.

Otro grupo de profesores identifica la relación entre contenidos y lenguas y vincula algunas dificultades de lxs diferentes a cuestiones lingüísticas y a “su” lengua: “algunos términos específicos de la materia comparten las mismas señas, y no tienen el mismo significado.” Incluso, prejuzgan prácticas culturales como cuando expresan “además como no miran televisión, noticias, hay cosas que no las comprenden.” Estxs mismxs PRF dan cuenta de las diferencias que salvan adaptando contenidos y evaluaciones entre la simplificación de las actividades tratando de “que sean lo más gráficas posible.” Otrxs destacan que ellxs realizan lo mismo que sus compañerxs y obtienen los mismos logros con mayor esfuerzo.

En estos casos, observo cómo operan categorías vinculadas con ideologías lingüísticas con respecto a la LSA, al desempeño de lxs EST(S) en español. También, se produce cierta asociación de las supuestas particularidades de la LSA a una desigual capacidad cognitiva de sus hablantes, sobre todo porque esta lengua no es fónica, y mucho más porque no dispone de escritura como tradicionalmente se la concibe.

4.2.3. El territorio de frontera: lo intermedio y lo intermediario

Esta territorialización identificable en las aulas es el lugar de los acercamientos de los cuerpos, de las variantes que combinan lenguas en presencia (LSA y español alternativamente, además, en simultáneo el español oral con ciertas señas de la LSA de modo aleatorio), tanto por parte de lxs sujetxs Sordxs como de lxs sujetxs oyentes, de otras normas de interacción, de la

conurrencia de las tareas compartidas y de las conquistas colectivas donde el orden que parece percibirse como natural se subvierte.

Esos desplazamientos originan aquello que denomino como lo intermedio y lo intermediario. Lo intermedio es el territorio que se gesta entre, lo que ocurre entremedio. Por su parte, lo intermediario tiene el rol de conectar. Ambos no se configuran como el lugar de una síntesis, sino como una territorialización por hacerse que se arma y se desarma.

Por ende, la territorialización de frontera es aquella que inaugura una novedad en las aulas: el pasaje de lenguas en contacto al habla plurilingüe (Nussbaum, 2012). Mayormente, son lxs EST más cercanxs al grupo Sordo quienes comparten estas formas del discurso mencionadas, incluso demostrando algunxs de ellxs el logro de una competencia significativa en LSA.

También, integro aquí las configuraciones alternativas cuando estos grupos mixtos se sientan en semicírculos, mientras otrxs EST deciden conservar las filas. Algunxs PRF también lo hacen cuando se acercan a ese sector particular o a alguien individualmente y gestionan de manera variada sus recursos entre hacer señas esporádicas, hablar oralmente en español, señalar y escribir en la carpeta de unx estudiante; aquellxs dan cuenta de sus propios logros al referirse a la percepción de su competencia en distintos momentos de las clases (que en otro pudo ser de incompetencia).

Asimismo, algunxs docentes exponen oralmente un tema cotejando la actividad del INT, consultándole si van muy rápido, haciendo más pausada y cuidada su exposición, y hasta reestructurando el discurso sobre la marcha porque entienden que no están siendo claros. También, advierto una territorialización común cuando una profesora de Prácticas del Lenguaje de Burzaco les expresa a lxs EST que tiene que estar atenta a seguir los avances de la intérprete durante su lectura en voz alta y cuando una alumna Sorda compara el inglés, la LSA y el español.

En el caso de dos de las escuelas donde distintos grupos de estudiantes Sordxs cursan allí hace tiempo, como en 9 de Julio y Burzaco, la LSA se hace mucho más visible. Observo su mayor integración a la vida de la clase; en ocasiones, la disposición espacial también cambia, y lxs EST(S) ya no se ubican juntxs por decisión propia. Sin embargo, en algunos momentos deciden que durante una conversación es mejor colocarse en semicírculo. Por ejemplo, una EST(S) expresa a sus compañerxs:

PRO1sg PREFERIR EN-RONDA

Prefiero en Ronda

Por otra parte, para la realización de tareas en grupos pequeños, varixs EST constituyen grupos mixtos de Sordxs y oyentes; las INT circulan ante la solicitud de lxs interesadxs, aunque muchas veces su intervención no es necesaria, o bien puede compartir el trabajo con los pequeños grupos.

En otro sentido, la LSA ocupa lugar de lengua de conversación y vehicular para todxs. En otros casos, las clases de inglés toman el AD como puente para la comunicación en las tareas y se elaboran textos bilingües en LSA y en ING con distintos fines: una campaña para el centro de estudiantes, reseñas de obras literarias, mapas de países, proyectos de mejora institucional, cortometrajes, etc.

Con respecto a la presentación de las tareas, algunxs PRF expresan que se presentan en español oral y la PRB, INT o lxs compañerxs transmiten las consignas. Otrxs informan que ambas lenguas en su modalidad oral presentan las consignas en forma conjunta o, a veces, de forma alternativa para todxs. La mayoría, recurre además al español escrito para comunicarse con todo el grupo de EST.

Con respecto a las tareas en grupos pequeños, observo el trabajo sin mediación o bien, pueden necesitarla excepcionalmente. Otrxs PRF expresan que, en general, la lengua de trabajo en grupo (oral) es LSA y español oral por momentos, y que el resultado de la tarea se presenta en español escrito. Otrxs exponen que están avanzando en presentar tareas también en LSA y/o en ambas lenguas (videos subidos a alguna aplicación de Internet o presentados en códigos QR).

También recojo la evidencia de que ciertas clases están diseñadas para el conjunto o con secuencias o proyectos que integran momentos en ambas lenguas y que directamente se proponen construir productos bilingües (ejemplos de ello son reseñas de cuentos trabajados en la ES de 9 de Julio y un cortometraje en LSA y subtulado en español realizado en la escuela de Saldillo).

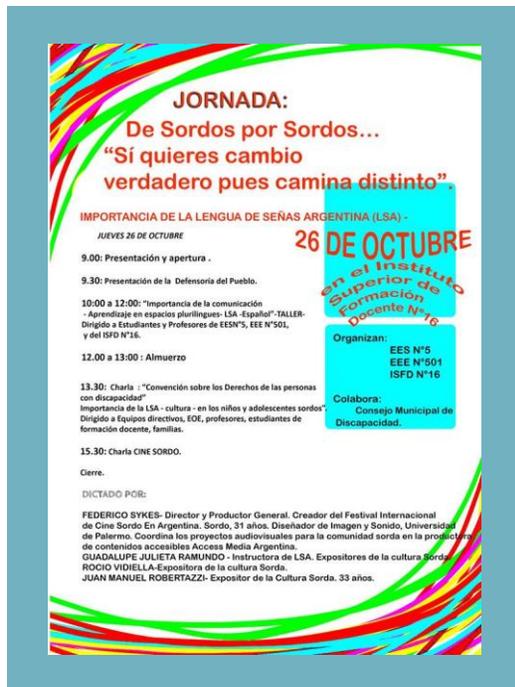
Las escuelas constituyen un espacio de construcción de territorialidades y territorializaciones complejas y de subjetividades imbricadas y no monolíticas. También, promueven territorialidades Sordas, pero compartidas con otros en una zona común.

Hay evidencia de la territorialización y territorialidad Sordas construidas desde la participación en eventos muy significativos para la comunidad Sorda compartidos con sus pares, gran parte de las veces: la participación en la marcha del pañuelo azul del 24 de septiembre de 2019, talleres de LSA abiertos a todas las familias en la ES de Burzaco, la participación de lxs EST(S) de Saladillo y de Burzaco en el festival internacional de cine Sordo. A su vez, estos espacios tan propios, aunque compartidos con sus pares y docentes oyentes, superponen una zona de frontera, en tanto se multiterritorializa de forma compartida.

Esta zona se territorializa, además, produciendo un desplazamiento de la categoría de discapacidad (la no audición) a ser sujetxs de otra subjetivación por la lengua y la pertenencia al grupo Sordo. Un ejemplo de ello es esta publicación en el Facebook de la ES 5 de Saladillo:

Figura 25.

Saladillo. Escuela secundaria 5. Agenda de la jornada de Sordos para Sordos



En la misma ciudad, en el polo educativo integrado por la ES 5, la escuela primaria y de nivel inicial próximas, niñas y adolescentes de diferentes edades comparten espacios de aprendizaje reorganizando la división por edades y niveles educativos como única forma de aprender. A su vez, reconfigura relaciones entre *expertos* y *novatos*, y revela un nuevo rostro para la diversidad. Pero, además, llevan allí y vienen aquí: se organizan otras conexiones, nuevos flujos y formas de habitar. Es posible ir y venir y compartir clases que no son establecidas por sus contenidos curriculares unívocos.

Por ejemplo, en 2017, en la clase de plástica en la ES 5 se elaboró el logo del polo educativo. En 2018, compartí la clase en el Nivel Inicial en la sala de 4 años cuando, en uno de sus encuentros, los estudiantes de 2° año de la ES llevaron juegos, canciones y cuentos en LSA.

Figura 26.

Saladillo. Interior de aula de escuela de Nivel Inicial, 2018



Luego, de regreso a la ES, la asamblea se reúne en el patio, evalúa lo vivido y se aportan ideas para una próxima vez.

Está claro que el objetivo es la distribución de la lengua y rasgos culturales Sordxs, pero hecho por todxs como grupo para construir una territorialidad y territorialización de confluencia. De regreso en 2019 en otras de mis visitas, comparto una nueva experiencia de encuentro. En esta ocasión, en la clase de inglés de 3° año de la ES participo de una clase con niñxs de 5to. año de primaria donde practicaban el nuevo Himno Nacional Argentino (HNA) en LSA⁴⁴. Las docentes a cargo eran la profesora de Sordxs y una estudiante Sorda. En un momento posterior, el PRF de Educación Física de la escuela primaria toma la palabra invitando a lxs niñxs a animarse a esa lengua. Luego de la práctica del Himno, lxs niñxs piden un cuento en LSA.

Nota de viaje N°8. 18 de septiembre de 2019.

En el sitio de Facebook de la misma escuela, encuentro otra forma en la que lxs jóvenes Sordxs son protagonistas en el planteo y el logro de sus propias demandas y donde la escuela participa en la territorialidad Sorda desde la confluencia.

Un grupo de estudiantxs de Secundaria Cinco Saladillo" Andrés Carrasco"- Escuela plurilingüe- participó del Primer Congreso Regional de Discapacidad. Profesoras, equipo de orientación escolar y estudiantes junto a estudiantes y ex estudiantes Sordxs de 25 de Mayo estuvieron presentes estos dos días capacitándose y capacitando en lo que

⁴⁴ EL HNA es una nueva versión elaborada por personas Sordas.

respecta al derecho a la educación y el trabajo con la discapacidad. También lxs pibxs no dejan de sorprendernos! Esta vez, invitando a personas oyentes a hablar acerca de nuestros derechos. Derechos lingüísticos y culturales. Armaron videos con interpretación en LSA y enseñaron a personas oyentes cómo hacerlo.

Captura de publicación en Facebook. Septiembre de 2019

En la jurisdicción de esta cartografía, la provincia de Buenos Aires, lxs Sordxs se benefician de muchos de los logros de las instituciones por su proximidad al estar en el conurbano bonaerense o porque establecen contactos con ellas y se acercan a las escuelas. Por otra parte, ciertas normas provinciales que los municipios adoptan y cada vez más, se hacen cargo de cuestiones de accesibilidad. No obstante, muchas acciones se adeudan, pese al trabajo de reclamo y las propuestas elaboradas desde distintos ámbitos; la falta de accesibilidad en el sistema público de salud, por ejemplo, es un tema urgente sin la debida atención.

En síntesis, en la territorialidad de frontera confirmo que existen formas necesarias de ir y venir entre territorialidades fijas, determinadas y cristalizadas de forma esencialista en razón del origen (donde podríamos ubicar la discapacidad), el lugar de procedencia, por la trayectoria educativa recorrida hasta el momento, por la disponibilidad actual de recursos propios de los individuos para participar de las interacciones.

Transitar entre espacios es dibujar líneas de conexión, primero tenues y luego cada vez más gruesas y firmes, como ya establecidas para ir por ellas o bien para abrir otras nuevas, así como es posible abandonar algunas en plena marcha. De esta forma, se establece una nueva área de confluencia, de acercamiento, de construcción de saberes y formas de relación.

Trazar líneas de conexión y espacios intermedios e intermediarios es también dar libertad para que cada uno pueda volver a otro sitio que siente como propio, sin por eso resquebrajar las conexiones.

Segunda parte

Nomadismo, desubicaciones y desbordes

Configuraciones de lo intermedio y de lo intermediario

Solo vemos aquello que miramos y mirar es un

acto de elección.

Berger, J.⁴⁵



Paisaje alerta. Luis Felipe Noé

«No es solamente un ojo y por eso una “vista al paisaje” lo que Noé nos muestra aquí. Es el ojo rodeado por su condición, metido en detalles de los cuales él mismo crea y de los cuales resulta.» Geuer, L. (2017).⁴⁶

⁴⁵ Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Penguin Books.

⁴⁶ Geuer, L. (2017). Entre paisajes con “Yuyo” Noé. Luis Felipe Noé. *Mirada retrospectiva*. Buenos Aires. Museo Nacional de Bellas Artes, (pp. 27-33).

Capítulo 5

Entre lenguas. Lo intermedio y lo intermediario

En un paisaje evolutivo, la confluencia de los flujos atraviesa las antiguas densidades de un saber cristalizado, creando novedades imprevisibles.

Serres, M.⁴⁷

5.1. Un alto en el camino. Notas de planificación

Permanezco, transito, y voy conociendo cómo se territorializan formas de aprender y de enseñar, desde qué posiciones subjetivas y produciendo qué configuraciones, donde se plasma lo establecido y aquello que opera como punto de fuga y que conduce al trazado de conexiones conocidas, repetidas, monótonas, o novedosas. Las territorializaciones cambiantes entre desplazamientos y permanencias que abren lo intermedio y lo intermediario consisten en avances en la actividad desde el uso de recursos que se superponen, divergen, se articulan o se ensamblan. Mis perspectivas de análisis no intervienen *a posteriori* únicamente; influyen en los eventos a los que les dispense atención y estas, a su vez, las modifican y me modifican.

Estos espacios de exploración claramente plurales imponen una percepción que se sobreponga particularmente sobre lxs EST(S) en comparación con lxs EST(O) y lxs PRF relegando a los primeros inevitablemente a una situación desfavorable (ante las lenguas mayoritarias). En cambio, es imperioso ampliar la mirada hacia los fenómenos complejos que lxs participantes producen y así comprender en forma adecuada la realidad de EST que disponen de repertorios mixtos, cambiantes, que no encajan en descripciones habituales de cómo un hablante

⁴⁷ Serres, M. Pensar es inventar. <http://lab.cccb.org/es/michel-serres-pensar-es-inventar/>

es o debe ser. Por otra parte, como desarrollo en el capítulo, todos lxs participantes se ven afectadxs en su forma de comunicarse, aprender y enseñar.

5.2. El ocaso del espejismo monolingüe

Desde los inicios de la humanidad, [...] con el lenguaje como rasgo definitorio, las lenguas no han parado de diversificarse, tanto en el tiempo, como en el espacio, como socialmente (Barrieras et al., 2009: 32).

Si bien los grupos humanos han desarrollado “formas más homogéneas, que es lo que llamamos lenguas” (Ibíd, p.35), todas ellas tiendan a diversificarse. No obstante la diversidad, unas lenguas han sido apreciadas como más completas que otras, incluso algunas puestas en duda para ser incorporadas a esa categoría. Esto pone de manifiesto que las lenguas son construcciones políticas resultantes de luchas de poder por las que alguna/s se impone/n sobre otra/s ubicándolas en un lugar subalterno, minorizado y hasta incluso, invisibilizado.

Estas atribuciones no hacen más que perpetuar el prestigio lingüístico y también social de ciertos grupos en función de su aparente autenticidad, lo cual se traduce en la degradación de las otredades. Sabemos, por ejemplo, que el emparentamiento una lengua-una nación ocurrió mediante el genocidio y la marginación de comunidades pre-existentes con la consecuente instalación de políticas colonialistas, que también colonizaron en esa hegemonía la subjetividad de las personas, como se ha sufrido en nuestro continente.

La uniformidad lingüística de una nación es un espejismo cuyo encantamiento se va resquebrajando, aunque la hegemonía de las lenguas mayoritarias siga en pie (y los privilegios de ciertos grupos, por supuesto). En este sentido, son significativos los efectos de las migraciones transnacionales y también aquellos que ocasionan otros nomadismos en el mismo espacio nacional, el propio de grupos hasta el momento postergados que alcanzan, por ejemplo, el

ingreso a nuevos espacios como en la educación (como es el caso de la Comunidad Sorda). Lo que ha ocurrido antes es la mirada sensible hacia las marginaciones lingüísticas (y por supuesto, sociales) sufridas por ciertxs ciudadanxs y por las que ellxs mismxs han luchado.

Inevitablemente nuevos encuentros conducen a la transformación de los ámbitos de la vida social a medida que las sociedades se complejizan y las personas ya no abandonan sus lenguas y sus culturas para asimilarse sin más a los territorios que habitan. Pero, más allá del reconocimiento de sociedades multilingües, muchas veces ha persistido una visión monolingüe sostenida en la separación de lenguas. Durante mucho tiempo, lxs estudios sobre la convivencia de distintas lenguas se han interesado precisamente en su delimitación. Este punto de vista del tipo lengua de partida (hablante nativo)-lengua de llegada (hablante extranjero) se ha perpetuado por décadas.

Sin embargo, las experiencias culturales ponen de manifiesto que, en sus contactos con otras lenguas, lxs sujetxs producen una serie de fenómenos lingüísticos y subjetivos de una gran vitalidad. Tanto la antropología sociolingüística (Duranti, 1997), como la etnografía de la comunicación con Gumperz (1972) y Hymes (1972), ya hace tiempo desarrollaron las nociones de repertorio lingüístico para referirse al conjunto de recursos de las personas de los que disponen para actuar socialmente (Gumperz, *Ibíd*). En la actualidad, estas nociones se revitalizan y se modifican, como dije, a la luz de procesos de decolonialidad en los espacios nacionales, de los flujos migratorios, de las comunicaciones globales sincrónicas y asincrónicas y, además, gracias a los dispositivos tecnológicos disponibles que impactan en estas.

Un rasgo indiscutible de la actualidad es la *superdiversidad* (Vertovec, 2007), caracterizada por el surgimiento de nuevas prácticas discursivas, producto de migraciones transnacionales conectadas y estratificadas por condiciones socio-económicas y sociales

fundamentalmente. En estas prácticas, las comunidades de habla se redefinen imbricando vínculos antes inexistentes en nuevos espacios semióticos y sociales *off-line* y *on-line*.

Lo cierto es que el dinamismo entre lenguas es un fenómeno de gran magnitud, que impone la superación de las estáticas clasificaciones e interpretaciones lineales de lo que se ha entendido por bilingüismo. Para Schira (2005: 1), el bilingüismo “es más bien un hecho cotidiano en constante crecimiento originado por la movilidad voluntaria e involuntaria de lxs individu@s.” Lxs sujet@s realizan un uso pragmático según las situaciones comunicativas concretas; así es que los usos lingüísticos plurales son parte de la vida de la mayoría de lxs seres human@s y no, un fenómeno ocasional.

Esto llevó a que, en la segunda mitad del S XX, buena parte de la sociolingüística mudara su interés desde las lenguas como sistemas cerrados a los comportamientos de los hablantes, así como lxs estudios de adquisición pusieron en jaque nociones como *lengua materna*, *hablante nativo*, *hablante extranjero* y otros emparentados con ellos. Asistimos, entonces, a un viraje de mirada hacia una perspectiva que se aleja de modelos unitarios, normativos, de lengua estándar y atiende a microprocesos, en los que la variación es la regla. A su vez, este traslado de interés trajo aparejada la interpelación al mito del hablante nativo “por tratarse de un concepto que fija, excluye y estatiza, cuando en realidad, nadie es “poseedor” de una lengua, puesto que el dominio total de la lengua es una quimera, el resultado de una idealización” (Bono, 2014: 3) y la automática atribución de autoridad natural a ese hablante.

No obstante, las objeciones al mito del hablante nativo y la diferencia natural-extranjero, los procesos de lenguas consideradas minoritarias, minorizadas en realidad, revisten otras particularidades. Sus hablantes han vivido procesos de degradación de sus subjetividades,

desvalorización de su capital cultural, de su forma de estar en el mundo a través de la lengua. Es por eso, que, en ciertos casos, se reivindica la propiedad de la lengua.

En particular, la LSA por ser lengua de naturaleza tan diferente a las orales mayoritarias conlleva una complejidad en su adquisición por parte de quienes somos oyentes, además de que continúa siendo objeto de estudio. Actualmente, circula una idea a la que algunos grupos de la comunidad Sorda argentina están adhiriendo progresivamente, la idea de apropiación cultural, por la que se denuncian la banalización de la lengua en un uso inadecuado.

Retomando entonces el paradigma actual desde la lengua como objeto, es decir desde “la variante estándar en su característica de lengua normativa en el centro de atención, la perspectiva se dirige a los hablantes y a los usos lingüísticos vitales” (Lüdi y Py, 2009: 6). En este paradigma sociolingüístico, interesa “el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes” (Schira, Op. cit., p. 1), por lo cual las lenguas no son consideradas como objetos sino como recursos.

En contextos de diversidad lingüística, lxs sujetxs emplean formas lingüísticas de más de un sistema y formas multimodales en sus intercambios. Estos ponen de manifiesto variaciones y alternancias como indicios que contextualizan sus acciones y formas de actuar compartidas *ad hoc* creadas en las mismas interacciones, situadas y muchas veces, intransferibles de un contexto a otro.

Lxs hablantes realizan un uso simultáneo de variedades, es decir que se expresan en forma plurilingüe (Lüdi y Py, Op. Cit.), y ya no alcanza con referirse a la utilización de tal o tal lengua. Entre fines del siglo XX y la primera década del siglo actual⁴⁹, se empiezan a fortalecer nuevas perspectivas de análisis interaccionista que interpretan que los fenómenos plurilingües

⁴⁹ Esta perspectiva se inicia sobre todo en la lingüística suiza.

son atribuibles al uso del lenguaje, entendido este como un conjunto de recursos semióticos del que las personas disponen para comunicarse.

Existen muchas evidencias para argumentar sobre la imposibilidad de establecer delimitaciones claras entre lenguas en estos repertorios plurales (Alvarez Caccamo, 1998) si se quiere ser fiel a cómo las prácticas de lxs hablantes son (Gafaranga, 2000). Por ende, el habla plurilingüe es superadora de la idea de lenguas en contacto. Discusiones mediante, se robustece una posición según la cual estas prácticas también llamadas heteroglósicas demandan una comprensión diferente.

Se confirma, entonces, la pertinencia explicativa de la noción de *competencia plurilingüe* (Coste, Moore y Zarate, 2009) integrada por todas las actuaciones que transitan entre la negociación de la mutua comprensión y combinaciones y alternancias, puesta en funcionamiento en una forma contextualizada, tanto en situaciones de simetría como de asimetría lingüística entre lxs actores. Todos estos recursos constituyen una competencia nueva y original, única (Coste, Moore y Zarate, *Ibíd*; Lüdi, 2006; Pekarek-Doehler, 2011). Esta competencia se adquiere a lo largo de la experiencia vital a través de la participación en prácticas comunicativas (Nussbaum, 2012).

5.2.1. Realidades educativas

A lo largo del siglo pasado, las prácticas educativas dominantes también se caracterizaron por el desinterés respecto de los conocimientos de los grupos con otras experiencias lingüísticas ubicados, generalmente, en una posición desfavorable al ser comparadxs con la competencia de lxs hablantes que dominan la lengua de la escuela.

Fundamentalmente, esta visión abre la discusión en varias direcciones para interpelar el planteamiento hegemónico de la lengua de la escuela que sostiene su supremacía ante los

repertorios de lxs EST de grupos minoritarios. En primer lugar, es preciso cuestionar el enjuiciamiento hacia las otras lenguas de lxs EST por considerarlas de menor valía. En segundo lugar, es necesario discutir la idea del dominio absoluto y natural de una lengua por sus hablantes, que se proyecta en los propósitos educativos con la pretensión de llegar a una adquisición de logro definitivo en el aprendizaje de otras lenguas (Bono, Op. cit.).

Sin embargo, más allá de las posiciones hegemónicas monolingües, Nussbaum (Op. cit.) expone que buena parte de los conceptos de la lingüística del contacto impregnaron la educación especialmente para la caracterización de interlenguas de lxs EST: las nociones de interferencias y de préstamos entre lenguas, especialmente en la didáctica de lenguas extranjeras en la escuela y para la comprensión de los procesos de su adquisición. Precisamente, según la autora, ciertos enfoques influenciados por la sociolingüística variacionista se dedicaron a la interpretación de los repertorios de lxs aprendices de lenguas no primeras entendiéndolos como dialectos dinámicos, evolutivos, reconociendo la influencia de distintas circunstancias sociales y de la motivación para el aprendizaje.

Si bien estas visiones enriquecieron la planificación de la enseñanza y la valoración del aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación formal, lo hicieron en una proporción mucho menor con respecto a las prácticas de EST que viven necesariamente entre lenguas y que, en la escuela, encuentran desajustes, como ocurre en muchas situaciones en nuestro país. Esto persiste, aunque existan desde hace décadas prescripciones curriculares que integran la visibilización de las diferencias lingüísticas en sus territorios, como en la provincia de Buenos Aires. Lo cierto es que muchxs EST conviven en familias o comunidades multilingües y en la escuela, no han sido desarrolladas demasiadas alternativas que asuman estas realidades en las prácticas concretas de enseñanza.

Para ello, es necesario que la escuela interprete adecuadamente las lenguas como “construcciones discursivas que experimentan transformaciones constantes fruto de una fertilización mutua, de las necesidades del hablante a lo largo de su vida y del modo en el que éste se concibe a sí mismo y a los demás” (Bono, *Ibíd*, p. 1). Y es en este sentido que los estudios sobre el plurilingüismo conducen a una profunda deconstrucción de la idea del dominio absoluto de lenguas. A su vez, demuestran que el plurilingüismo de lxs EST multiplica las posibles fuentes de información, ya que ellxs disponen de varios modelos de funcionamiento lingüístico, por lo tanto, y diluyen la oposición rígida entre la L1 y la L2.

Es primordial ubicar los recursos lingüísticos de todos los miembros de las clases a la par de modo de poder distribuirlos sin juzgarlos. Así lo expresa también Zavala (*Op. cit.*),

La enseñanza de formas lingüísticas escolares [...] debe ir más allá de enseñar reglas de “lo apropiado”, con el objetivo de abordar conflictos y batallas más amplias que ofrezcan a estos estudiantes herramientas para desafiar las inequidades que enfrentan. El empoderamiento no se logra solo dándoles acceso a las formas lingüísticas del poder, sino formándolos para que se conviertan en agentes transformadores del poder (p. 11).

. Los sujetxs hacen uso de estos recursos “de una manera flexible y eficiente, dependiendo de las situaciones comunicativas particulares” (*Ibíd*, p. 9). En las interacciones experto/no experto, por ejemplo, son significativas las secuencias que varían su atención entre el interés por el contenido de la comunicación, y la focalización en la forma de la lengua (De Pietro, Matthey y Py, 1989), hecho de gran potencialidad didáctica.

Así como en el apartado anterior me refiero a cómo la superdiversidad conduce a la transformación y a la hibridación de los sistemas lingüísticos en las prácticas conversacionales plurilingües y en los usos multimodales en los textos escritos, también lo hace la presencia de los

grupos minorizados, hecho que varía el escenario de la educación. La superdiversidad modifica las competencias de los habitantes autóctonos y de los recién instalados en un territorio. En la escuela, se transforman las competencias de todos lxs EST por el aprendizaje de nuevos recursos para comunicarse (Corona, 2012).

Es claro que, aun en modelos bilingües, puede perdurar una idea del bilingüismo como la suma de competencias de diferentes lenguas (Lüdi y Py, 2009), como señalo en el apartado anterior. Por eso, estxs autores destacan la importancia de disponer de “modelos alternativos, conceptos y marcos teóricos en el estudio del multi/plurilingüismo y su potencial en el estudio de lenguas y en la comprensión de la adquisición de una segunda y tercera lengua” (Ibíd, p. 1).

Las multiplicidades observadas en el territorio de mi investigación, caracterizado por un plurilingüismo imprescindible y sumamente complejo, sobrepasan actuaciones que pueden ser entendidas como disglósicas de grupos que se mueven necesariamente entre repertorios y experiencias culturales plurales. Es por ello por lo que fue necesario también mi propio movimiento entre conceptos, como es el pasaje entre el concepto más amplio de “plurilingüismo”, hacia el más ajustado de “translenguaje.” A continuación, me dedico a profundizar esta perspectiva por su fertilidad para comprender las situaciones en los contextos de mi exploración.

5.3. Translenguaje y educación

Según García (2018), “plurilingüismo” y “translenguaje” son conceptos que tienen en común haber inyectado dinamismo a la sociolingüística y con el tiempo se entrelazaron, aunque el origen de cada uno y su evolución son diferentes. El primero se establece en el Consejo de Europa, apunta a la formación de una identidad mayor que las locales nacionales gracias al reconocimiento de las diversas lenguas europeas, e incluso más allá de ellas. El segundo, con

antecedentes en una escuela de Gales, intenta promover la lengua y la cultura de grupos minorizados, se concentra en los recursos articulados por los hablantes y no en la segmentación de las lenguas como entidades separadas.

Desde el concepto de plurilingüismo, el interés se centró en el particular modo en que las personas gestionan una variedad de recursos a su disposición, desde un punto de apreciación exterior de las interacciones en las que participan. Como expuse, por un lado, a aquellas se les atribuyen competencias parciales y diferenciadas en alguna/s de la/s lengua/s de sus repertorios y por otro, se les reconocen usos fundamentalmente orales a los que denomino entre lenguas (traducir, fusionar, alternar, hablas en dos lenguas, etc.), que superan la idea del contacto, ya que se integran en una nueva competencia y donde la alternancia de código (*code switching*) es una de las estrategias preponderantes. A su vez, se desestima la noción de hablante nativo como el ideal, ya que es prácticamente innecesario y tal vez hasta inconcebible, como ya afirmé también en este capítulo. De esta perspectiva, se reconoce la existencia del habla plurilingüe caracterizada por su versatilidad en la intersección de recursos, hasta incluso, en este sentido, estos cambios son también propios de hablantes monolingües si se escapa de la idea de lenguas como no asimilables a códigos.

En particular, los estudios que se agrupan en la perspectiva de translenguaje igualmente se focalizan en “las prácticas lingüísticas de las personas, y no en las lenguas definidas, construidas, y hasta inventadas por naciones-estados y sus instituciones” (Makoni y Pennycook 2007, citado en *Ibíd*, p. 354). Asimismo, consideran que los sujetos movilizan un repertorio dinámico de recursos [...] de forma activa (García y Otheguy, 2014) de acuerdo con las demandas de la vida social. Sin embargo, ponen el foco de atención en la propia actividad tal como es percibida por los hablantes, por lo cual estas autoras entienden que estos gestionan sistemas lingüísticos distintos de forma dinámica y simultánea, más que pasar de uno a otro.

García (2009, citado en García, 2012: 354) define:

el translenguar como el conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas. El translenguar es diferente de “code-switching”, que se refiere a una alternancia o cambio de código, sino al uso de prácticas discursivas que, vistas desde una perspectiva bilingüe, no pueden ser fácilmente asignadas a una u otra lengua.

Por lo tanto, se reconocen prácticas discursivas heteroglósicas de lxs hablantes que se caracterizan por la simultaneidad de elementos lingüísticos utilizados de forma peculiar en un determinado contexto (Ibíd). Y subraya que el translenguar bilingüe es lo que caracteriza al ciudadano del siglo XXI.

En este sentido, quien dispone de más de un sistema lingüístico no podrá conocer a cada uno de igual forma, ni dominar alguno de forma absoluta; sus prácticas serán siempre heterogéneas. Además, se nutre de visiones diferentes influyentes en varias direcciones no opuestas entre sí; múltiples fuentes de información hacen que sea imposible distinguir qué conocimiento se ha construido a partir de qué lengua porque más bien sucede en colaboración. Bajo este prisma, el concepto de *codeswitching* pierde vigencia por tratarse de “una estrategia puramente compensatoria destinada a paliar un conocimiento deficiente de una u otra lengua” (Bono, Op. cit., p. 2).

Lo que interesa es, entonces, la propia percepción de lxs sujetxs sobre sus recursos lingüísticos y sus posibilidades en el alcance de sus objetivos. En esta dirección, García destaca la innecesaria discriminación en el uso acerca de qué lengua pertenece el recurso utilizado,

cuando lo importante es que este forma parte de sus posibilidades en el lenguaje como un sistema unitario de significado, un repertorio complejo y completo.

De este modo, el foco se coloca en lxs hablantes y no en relaciones jerárquicas entre lenguas, que no son ni primera, ni segunda, ni tercera, sino producto de la selección de alguna dentro del propio repertorio e incluso, en una fusión compleja. Entonces, se postula que aquellxs disponen de un repertorio verbal único cuyos componentes son objeto de una selección estratégica por la que responden a las necesidades de cada situación comunicativa (Moore y Brohy, 2013).

En este mismo sentido, y también de acuerdo con los argumentos desarrollados en páginas anteriores, otros autores coinciden en referirse al *uso del lenguaje* (y no a lenguas) y emplean términos como *linguaging* (utilizar el lenguaje) y *plurilinguaging* (Makoni y Makoni, 2010), denominaciones no normativas y afines a las dinámicas interaccionales propias de contextos sociales de diversidad lingüística.

En los ámbitos educativos, a los que particularmente dedica su investigación García, aboga enfáticamente a favor del translenguaje, ya que considera que mantener el poder de la lengua dominante y su uso no compartido con ciertos EST conduce a que las lenguas de los grupos minoritarios sean consideradas como inferiores y sus prácticas discursivas, menospreciadas. Por lo tanto, cuando no se permite a los grupos minoritarios emplear translenguaje se está generando una situación desigual. En consecuencia, el translenguaje en la educación es también un acto político, de justicia social (Infante y Licona, 2018) que puede promover las prácticas del lenguaje científico requeridas en la escuela.

Calvi (2018)

explica que el uso de los recursos lingüísticos suele ser secuencial y que acciones en lenguas diferentes no traducen los mismos contenidos de una lengua a otra, sino que

contienen mensajes distintos, dirigidos a diferentes destinatarios. De esta manera, el actor elige entre los diferentes modelos de interacción disponibles los más adecuados para los diferentes destinatarios potenciales; por ejemplo, [...], envía a la comunidad más directamente implicada un mensaje que favorezca la afiliación o manifieste cierto posicionamiento, y a la población autóctona, o de otra procedencia, una invitación a acercarse a un mundo que no conoce directamente (p.156).

Cuando García describe la existencia de momentos “que no traducen los mismos contenidos de una lengua a otra” (Ibíd), alude, además, a la distribución de roles que suelen asumir cada uno de los recursos lingüísticos disponibles, hecho que se constata en mi investigación. Tal distribución descansa en factores que llevan a “la selección de una lengua determinada como lengua fuente de información de naturaleza lexical, fonológica, morfosintáctica, pragmática, etc.” (Bono, Op. cit., p. 5) cuando quien aprende tiene varias lenguas a su disposición. Entre esos factores, la autora menciona la distancia tipológica entre las lenguas, el nivel de competencia de lxs sujetxs en cada una de las lenguas de su repertorio (aunque puede haber transferencia entre lenguas aun a partir de una competencia parcial), la frecuencia de uso de las lenguas, el efecto “lengua extranjera que influye especialmente en privilegiar la L2 como modelo de funcionamiento lingüístico en el aprendizaje de una L3, por el que quien aprende se esforzará ante todo por evitar su lengua materna, percibida como intrínsecamente propia.

Los enfoques diglósicos de la educación bilingüe no consideran cómo “los niñxs usan pragmáticamente sus dos idiomas para maximizar la comprensión y el desempeño en el hogar, la calle y la escuela” (Lewis, Jones y Baker, 2012: 643) y, por lo tanto, académicos. Para García y Lin (2017), la pretensión de un bilingüismo equilibrado en el aula limita los recursos lingüísticos,

cognitivos y sociales de los que disponen lxs EST para dar significado y hacer que el contenido de estudio sea más accesible y relevante.

Específicamente en el campo de mi investigación, considero que hablar de translenguaje permite reinterpretar las distintas *performance* en español (oral y escrito) de lxs Sordxs en comparación con lxs oyentes. Muchas veces estas son consideradas como insuficientes, incompletas, deficitarias y muy poco, en sentido inverso, se valoran las de lxs oyentes hacia la LSA, por ejemplo. Aunque sea fácilmente distinguible el uso de la LSA y otras lenguas en función de su naturaleza distintiva, la complejidad de los recursos amalgamados por parte de lxs Sordxs indica la presencia de una actuación compleja que no se reduce a tiempos diferentes para el uso de cada una de estas lenguas.

Lxs EST(S) emplean lenguas orales de distinta modalidad (LSA y español y probablemente, otras), también de acuerdo con sus posibilidades, dado que además no son orgánicamente accesibles para ellxs y, por ende, equivalentes en las posibilidades de uso. En ocasiones, varían entre una lengua oral y una escrita (incluyendo la LSA) y también, entre lenguas escritas. Es decir que, además, opera la diferencia de funciones y restricciones de las lenguas para distintos fines y según las posibilidades individuales. Asimismo, son partícipes de interacciones *on* y *offline*, con dispositivos electrónicos y/o analógicos y todo ello, puede ocurrir en una misma situación comunicativa y hasta en el mismo turno de interacción.

Producen fenómenos de superposición de códigos en la misma locución cuando en intercambios con oyentes incrementan la gestualidad, la yuxtaponen a las locuciones orales u organizan una sucesión con todos esos recursos con la intención de comunicar lo más claro posible. A veces, las superposiciones se deben a la disponibilidad léxica en una lengua u en otra, y otras tantas al estilo comunicativo fruto de su historia de adquisición de lenguas. En ocasiones,

la actividad oral en la interacción obliga al cambio debido al desconocimiento de algunos de lxs interlocutores con respecto a la lengua del otrx o a la imposibilidad de tomarla, como también debido a otros índices de la situación.

En otros casos, la alternancia de recursos es motivada por el tipo de tarea que deben realizar (entre leer y conversar, por ejemplo), los mismos motivos que otras veces mueven a lxs hablantes oyentes, aunque en el mismo código lingüístico. Incluso, como la LSA no desarrolló escritura tradicional, es inevitable el pasaje a otro sistema y a otra modalidad (de fónica a visoespacial). Por otra parte, muchxs sujetxs Sordxs pueden comunicarse en español oral e igualmente en ocasiones eligen la LSA como lengua de conversación asumiendo una posición subjetiva como Sordxs.

Todo lo nombrado no tiene por qué ser atribuido a un déficit de competencia ni a competencias parciales en alguna de las lenguas. Contrariamente, más que indicar dificultades, revela la presencia de una compleja actividad organizada por frondosas e incrementables capacidades.

Por lo expuesto, considero que el concepto de translenguaje es un concepto fructífero para hacer visibles las alternancias y las combinaciones de recursos que lxs sujetxs movilizan y que conforman parte del *continuum* de su repertorio, tal como ellxs lo experimentan. Se trata de un acompasamiento entre lenguas y otras posibilidades no verbales que no estaría suficientemente caracterizado en su envergadura si se reduce a la existencia de competencias parciales, si las lenguas son vistas en forma compartimentada y si se considerada cada una de ellas como un sistema encriptado, inmutable. Por el contrario, es preciso reconocer un *continuum*, en el que lxs sujetxs producen manifestaciones de gran complejidad dejando en evidencia su inmensa capacidad comunicativa, interaccional y de aprendizaje.

Al llegar una y otra vez a la escuela de Saladillo, recibo los orgullosos relatos de una múltiple realidad institucional a cargo de distintos actores, en la cartelería de la institución, en los anuncios en ambas lenguas, en el alfabeto dactilológico dispuesto en el comedor, en los eventos que tienen en el centro de interés la cultura Sorda, la reunión semanal en la que el directivo y profesores aprenden LSA para la comunicación básica, además de situaciones vividas a escala distrital y otras compartidas con familiares. Lxs oyentes cruzan la frontera rígida con frecuencia.

Nota de viaje N° 9. 31 de octubre de 2017.

En este *continuum* de recursos, otros aspectos más amplios que los sistemas lingüísticos puros juegan un papel decisivo en la actividad que lxs participantes de una relación comparten y en su coordinación en su coordinación (Mondada, Op. cit.): posturas físicas, el uso del espacio (distancia y proximidad, contacto, etc.) y otros índices como la actividad antecedente, los sujetos participantes y sus roles. Incluso, es preciso amalgamar los objetos que se emplean como mediadores de lxs intercambios, ya sean objetos físicos, analógicos y digitales.

En especial, actualmente los dispositivos electrónicos (DE), entre ellos los teléfonos móviles, dan curso a interacciones orales y también escritas a medio camino entre prácticas de oralidad y de escritura (y también multimodales) que, como referiré más adelante, igualmente inciden sobre la LSA y la actividad de la Comunidad Sorda. Todas estas posibilidades también operan en la actividad individual en la interacción con los objetos de aprendizaje.

Por lo dicho hasta aquí, es preciso reivindicar la igualdad de todas las lenguas y también la unidad esencial por lo que hace al grado de dominio en alguna determinada. En aspectos fundamentales, no hay hablantes buenos y malos y, “desde el punto de vista del estudioso del lenguaje, hay que rechazar con energía el traslado de los maniqueísmos morales al mundo de las adjetivaciones lingüísticas” (Tusón 1989: 26). Dentro de la educación bilingüe donde participan grupos minorizados, es importante que la pedagogía del translenguaje no solo sirva de andamiaje, sino también de transformación del espacio escolar y social (García, 2018).

En los siguientes apartados, me dedico a describir el translenguaje en el territorio de mi exploración y, desde él a ampliar sus sentidos. Por un lado, integro la corporalidad como parte del sistema lingüístico en lugar de considerarlo como un elemento periférico. Además, establezco relaciones entre la gestualidad y la LS. Por otro, retomo las implicancias de las prácticas de traducción entre lenguas, a las que ya me referí en el capítulo 4. Dado el momento más avanzado de mi viaje, estas requieren una reinterpretación a la luz de los fenómenos y la didáctica de translenguaje que caracterizan el territorio por el que deambulo.

5.4. Relaciones entre lenguas, actividad corporal y gestualidad

La corporalidad humana quedó relegada de lo que se considera “lengua” y así lo demuestra, por ejemplo, la distinción entre lo lingüístico y lo paralingüístico, aquello que rodea al lenguaje. Según Escobar et al. (2020) ello se debe, en parte, a la aparición de la escritura y su influencia para cristalizar el estructuralismo lingüístico y así lo manifiesta la vacancia en los estudios de la gestualidad humana hasta los años 70 del siglo XX, si bien se encuentran algunos antecedentes en los años 30.

Sin embargo, desde una visión más integradora acerca de qué fenómeno es el lenguaje, la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 2003) considera que, para ser miembro de una comunidad de habla, se precisan “no solo los elementos de la formación adecuada de estructuras de lenguaje (y su composicionalidad semántica), sino los recursos disponibles y sus formas convencionales de uso como parte de la identidad lingüística (el *ethos* lingüístico)” (Escobar et al., Op. cit., p. 2). Por ende, para el autor, todo recurso utilizado para comunicar es un componente lingüístico. Es por esto que, desde esta amplia perspectiva, habla y gestualidad integran el mismo sistema comunicativo (Ozyurek 2012: 630) como parte de una misma expresión multimodal (Kendon, 2004).

Desde la corriente cognitiva, McNeill (1992, 2005, 2016) afirma, además, que el lenguaje humano está compuesto por una unidad con dos caras que se distinguen por su forma de expresar significado: la gestual y el habla. La primera incluye “las expresiones globales y sintéticas (como las fotografías). La segunda “se expresa a través de formas compuestas y analíticas, donde el resultado del mensaje depende de sus componentes” (Escobar et al., Op. cit., p. 3).

La gestualidad es el componente de comunicación que “expresa la imaginería, [...] los significados globales, tipo imágenes y representaciones mentales que hacemos explícitas con las manos (entre otros recursos gestuales)” (Ibíd., p. 3). En complementariedad, Bucholtz y Hall (Op. cit.) trabajan en la lingüística corporizada, línea a la que me refiero en las páginas de la Introducción y que presta particular atención a la actividad del cuerpo.

Los gestos superpuestos al habla solo se comprenden junto con la locución verbal y situacionalmente. Por ende, una aproximación adecuada a la comprensión del lenguaje consiste en admitir la multimodalidad, dimensión fundamental en esta Tesis. Por otra parte, la comunicación tiene una dimensión intersubjetiva por la que lxs participantes organizan la selección de sus recursos durante la misma interacción.

Lengua de Señas y gestualidad

“Las lenguas habladas vocalmente se valen considerablemente de los gestos (señalar cosas, gestualizar acerca de las cosas, mantener cosas en las manos, etc.) para distinguir entre espacios mentales inmediatos y no inmediatos” (Liddell, 1996: 13). El uso de gestos es extremadamente importante y esa necesidad durante el discurso de una lengua hablada se consigue articulando los gestos mientras se habla”, cuestión que parece muy dificultosa para el caso de las LLSS dado que en ellas coinciden el canal y los articuladores para lo verbal y lo gestual.

Lxs hablantes de LLSS también integran lo verbal y lo gestual (gestos convencionales de uso social) y cada vez más se hace más dificultoso trazar una frontera tajante entre ellos. Oviedo (2000) propone la existencia de continuidad entre lo lingüístico y lo no lingüístico. De un lado, las señas de la LS y del otro, gestos de uso corriente. Según Liddell, también lxs señantes producen gestos dirigidos hacia el espacio mental inmediato mientras se seña, es decir en combinación con las señas.

Janzen y Shaffer (2002), Liddell (2003), Wilcox (2004), Armstrong y Wilcox (2007) abonan la idea de que los gestos y las LLSS deben ser estudiados desde marcos conceptuales unificados. Particularmente Wilcox (2004, 2005, 2009, 2012) se dedicó a reconstruir el camino por el cual gestos no lingüísticos fueron incorporados a los sistemas lingüísticos de las LLSS y que identifica como procedentes de dos posibles vías. Una de las vías responde a un proceso de gramaticalización por el cual gestos manuales de uso común fueron lexicalizados en las LLSS y la otra consiste en dos caminos independientes. Por un lado, la cinemática de un gesto se manifiesta en la forma fonética del movimiento léxico y se convierte en marcador gramatical como intensificador y como aspecto verbal. Por otro, los gestos faciales, los movimientos de la boca y de la lengua se convencionalizan en la LS al convertirse en marcadores gramaticalizados de temas, de enunciados condicionales e interrogativos (Ibíd). 50

También Escobar et al. (Op. cit., p. 6) aplican la misma distinción entre imagería global y significados analíticos al discurso de la Lengua de Señas Mexicana y exploran ciertas particularidades. En principio, es claro que la imagería global y los significados analíticos discurren por el mismo canal viso-gestual.

⁵⁰ La traducción es mía.

Por su parte, Liddell (Op. cit.), argumenta que la "realidad" no es parte de ninguna lengua. Pero entiende que las lenguas de señas se valen gramaticalmente de la realidad, ya que dirigen las señas hacia cosas reales. Por ende, todas ellas dirigen señas hacia entidades que no forman parte de esas lenguas.

Elabora una distinción,

la locación hacia la que se apunta en el Espacio Real no depende de rasgos lingüísticos. Las señas que usan el espacio son dirigidas por medios gestuales no-discretos hacia elementos de un espacio mental inmediato. Tales señas son una mezcla de elementos lingüísticos y elementos gestuales. Las configuraciones manuales, ciertos aspectos de la orientación de la mano y los tipos de movimiento se pueden describir con rasgos lingüísticos discretos. La dirección y el punto al que se dirige el movimiento constituyen un componente gestual de la seña. Las señas que se dirigen hacia hablantes presentes se dirigen hacia el cuerpo de las personas y no hacia lugares fijos en el espacio (Op. cit., p. 10-11).

5.5. La traducción entre lenguas y culturas

En el capítulo 4, me referí a la mediación entre lenguas y culturas como una de las estructuras de sostén de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de mi exploración. En este apartado, profundizo en algunos otros sentidos de la traducción, tal como el viaje de mi investigación va develando otras facetas del fenómeno. En especial, me detengo en la elaboración de los textos de la enseñanza a cargo de lxs INT y PRF.

En adelante, utilizaré el término “traducción” en un sentido amplio para referirme a la gestación de un texto común entre diferentes culturas y lenguas, si bien en un sentido estricto se distinguen las prácticas de traducción (entre lenguas escritas) y las de interpretación (entre

lenguas de modalidad oral). Esto es relevante porque hasta el momento en el campo de lxs estudios Sordxs se consideraba prácticamente solo la segunda, y hablar de traducción es más bien una novedad. Solo cuando quiera distinguir expresamente estas prácticas, recurriré a términos diferentes.

Retomando el aporte filosófico sobre la traducción y desde el uso más amplio del término, en la citada conferencia, Jullien (2017) expone que entiende aquella como una práctica de gran vigor, que interviene allí donde se produce el *desfase* entre los recursos de diferentes culturas. El filósofo prefiere referirse a *desfase*, a brecha de recursos de distintas culturas, en lugar de hablar de diferencia, en tanto entiende que es necesario hacer surgir lo que distancia para que pueda brotar algo común. Incluso, desde su visión, no hay identidad cultural ni recursos propios, sino recursos de la humanidad que existen para ser compartidos, pero que nacen precisamente de la distancia, de la extrañeza, y no de la búsqueda de uniformidad. En tanto los recursos de diferentes culturas producen desfases, es imperioso dejar de empeñarse en lograr un denominador común que solo surge de acuerdos blandos (Ibíd).

Asimismo, postula que dos lenguas frente a frente con este desfase, con una brecha en tensión, hacen surgir el *entre* donde puede nacer lo compartido. “*Entre* es abierto; no es el centro”, enfatiza. “El *entre* crea la tensión y puede promover lo común; desplegarse, desarrollarse. Así puede también surgir el *entre dos idiomas*” (Ibíd). Este hecho es absolutamente cierto en cuanto somos todos sujetxs de la traducción. En este lado del mundo, hemos leído autores, estudiado teorías que nos han sido traducidos, la gran mayoría de origen europeo. Incluso, el filósofo llega a postular que la lengua común es la traducción.

Los aportes del especialista francés también iluminan el tratamiento de los problemas de la traducción no solo en un sentido amplio, sino también en un sentido estricto (en lo que ocurre

de un texto oral o escrito en una lengua a otro en otra lengua). Desde su punto de vista, la traducción es una novedad para el texto de partida, señalé en el capítulo 4. Una nueva textualidad solicita de forma radical pensar los conceptos que se quieren traducir (sobre todo cuando no se encuentra la palabra justa, señala) y, por ende, traducir es una exigencia y una responsabilidad. Aún más, enfatiza que la traducción es una oportunidad para el texto; su resultado es algo original que ha sido arduamente trabajado.

Como una producción original que ha sido trabajada, implica una nueva conceptualización por parte de su autor y un ofrecimiento para la comunidad meta, pero también para la cultura entendida como cualquier cultura o todas las culturas. Además, posibilita saltos de escala en tanto muchos discursos no habrían sido parte de los propios de ciertos grupos, sino a partir de su traducción. Estas novedades se pueden convertir en el germen de otros textos, de otras conversaciones, de otras prácticas discursivas con sus propias palabras engendrando otras conceptualizaciones, no exclusivos para el grupo, sino para ser compartidos. Por otra parte, el surgimiento de la propia comprensión, sin mediaciones, es algo fundamental que también debe ser promovido; es una gran oportunidad para ellxs y para su lengua.

Tomadas también en un sentido estricto, las prácticas traductológicas sobre textos de la enseñanza en las aulas comportan problemas de diversa índole: su autenticidad, su equivalencia y para algunos, su fidelidad al texto fuente. Por un lado, es claro que traducir en la educación obligatoria supone una importante responsabilidad para quien lo hace, dado que muchas veces sus textos gestados desde el español a la LSA constituyen el único discurso en esta lengua, la única voz sobre los contenidos que son objeto de aprendizaje, de evaluación, y de certificación de saberes para lxs EST(S). Por otro, demandan decisiones entre qué y cómo transmitirlo, lo cual los trasciende como hechos únicamente lingüísticos. Incluso, es imposible obviar a quien traduce.

Estos aportes necesariamente interpelan la elaboración discursiva de los contenidos de enseñanza. No se puede soslayar en absoluto que, desde el lenguaje, con él y a través de él, se procesan los conceptos, se producen generalizaciones, se relacionan ideas previas con otras nuevas, y aquellas anteriores sufren transformaciones. Evidentemente toda esa elaboración es discursiva, sucede por medio del lenguaje.

En esta dirección, Gajo (2005) profundiza la importancia de las acciones de *mediación* y *remediación* en contextos escolares de diversidad lingüística, dos procesos interdependientes entre la transparencia y la opacidad lingüística. Por su parte, la *mediación* supone ajustes lingüísticos permanentemente (desde decisiones sobre la gestión del espesor discursivo hasta otras más locales de construcción temática, incluso a nivel oracional y del léxico). La *remediación* trabaja en el plano metalingüístico, en la reflexión sobre el lenguaje.

En el territorio de mi investigación, la construcción del discurso de la enseñanza implica una dinámica interaccional compleja. Esta se caracteriza por la gestión multidireccional entre diferentes recursos lingüísticos y además, la bifocalización entre saberes lingüísticos y disciplinares. Sin duda, esto requiere el acompasamiento entre la actividad de INT y PRF, donde las decisiones de traducción son necesariamente acciones de enseñanza no neutrales y que inciden profundamente en los procesos de aprendizaje de lxs EST.

5.6. Cambio de punto de observación

Hasta aquí, mi travesía expuso, desde un lente gran angular, la perspectiva sociolingüística de comprensión de los fenómenos que adopto para la interpretación de los fenómenos que describo en la cartografía. Ese lente me permitió ampliar el sentido de lo que se considera “lenguaje”, complejizar las relaciones entre sujetos y lenguas en situaciones de

diversidad, donde estas integran los recursos lingüísticos de hablantes que gestionan recursos más amplios que los sistemas lingüísticos y lo hacen de forma única, situada y original.

En adelante, progresivamente mi mirada se acerca a secuencias interaccionales del aula a modo de un zoom. A continuación, en este capítulo, explico la perspectiva que adopto para observar más atentamente los lugares de ese acontecer a una escala bien micro: la actividad en curso en episodios interaccionales.

5.6.1. Las situaciones, los episodios interaccionales y la actividad

Como señalo, para el análisis de micro-secuencias interaccionales que caracterizan la actividad, mi UA, focalizo en secuencias de interacción consistentes en intercambios que suceden en el tiempo y en el espacio para enseñar y aprender y que están inscriptas en propuestas didácticas planificadas por lxs PRF.

En esas secuencias de interacción, identifico episodios, fragmentos que integran situaciones reconocibles por lxs participantes, donde pueden advertir qué está sucediendo y su diferencia con otras experiencias que pueden resultarles similares. Los episodios que selecciono son identificados a partir de *aquello que desborda*, es decir cuando en la tarea “se supera un umbral crítico y tiene lugar una transición de fase” (López Medina, 2000: 27), como señalé en la Introducción. *Lo que desborda* se aleja de la actividad en curso, que además fue prevista de antemano, y traza zonas intermedias e intermediarias de resolución y de intercambio entre la actividad negociada y coordinada entre lxs participantes, los saberes y los objetos. Lo que desborda es algo que opera como punto de fuga, es decir que aquello que supera el umbral se mueve hacia otra forma, plural. Hay algo que es interrumpido sin por ello detener el flujo de la actividad misma. Por su parte, en la actividad es necesario seleccionar el comportamiento más

adecuado de acuerdo con los roles de lxs distintos sujetxs y concluir desde qué estructura organizar la interacción (Wolf, 1979; Chihu Amparán, 2018).

Para este análisis, anclo en la perspectiva etnometodológica de Goffman (2006) y en la teoría de la actividad, formulada inicialmente por Leontiev en los años 70, enriquecida por los postulados de mediación cultural de Vigotsky y retomada posteriormente por Engeström (1987, 2001).

Por su parte, Goffman (Ibíd), señala que la delimitación de una situación “se elabora de acuerdo con los *marcos* que constituyen los principios de organización que gobiernan los acontecimientos sociales y nuestra participación subjetiva en ellos” (p.11). El marco es una estructura predefinida en función de experiencias anteriores, ya integrado en el propio bagaje cultural, lo que permite el reconocimiento de algo ya conocido en nuevos acontecimientos y el ajuste de las propias acciones. El marco es

un dispositivo cognitivo y práctica de organización de la experiencia social que permite comprender lo que nos ocurre y tomar parte en ello. Un marco estructura tanto la manera como definimos e interpretamos una situación como la forma en que nos comprometemos en un curso de acción (Isaac, 1999: 119).

El marco ordena, por ende, el desarrollo de cualquier interacción, por el que lxs participantes comprenden, infieren, negocian significados. Gracias a él, las acciones son interpretables como ocurrieron y re-interpretables según los marcos posteriores y por eso, generan un nuevo conocimiento para futuras interacciones.

Para el autor (1986), es relevante la dimensión temporal: el marco se desarrolla de modo gradual, mediante transformaciones, rupturas, hacia el establecimiento de otros marcos e introduce una diferenciación entre marco diacrónico y sincrónico. En el primero, existe una actuación secuencial y en el segundo, simultaneidad de posiciones o posturas en una misma

situación, por lo cual los marcos pueden ser incrustados unos en otros, señala (1995), a través de gestos hasta mínimos, por ejemplo, y así movilizar una escena principal hacia otra secundaria.

Por eso, introduce el concepto de *postura* para ayudar a comprender la ubicación social que se modifica sin abandonar totalmente otra previa desde la que se pueden asumir roles más/menos cercanos, como por ejemplo ser compañerx adoptando tareas diversas con un par, como tutor, o acercarse más a un EST para colaborar con él en lugar de ser un PRF distante. Además, alternan formas de participación: se puede estar en el centro siendo protagonista, ser un espectador de otra situación, y hasta estos lugares pueden superponerse.

Los cambios de marco y las alternancias de postura desencadenan cambios de actividad y además, esto se codifica en el uso del lenguaje por desplazamientos entre la alternancia y/o la combinación de recursos y entre posiciones subjetivas que diluyen y reorganizan categorías.

Por otra parte, trazando una línea evolutiva entre Vigotsky, Leontiev y él mismo, Engeström sintetiza que la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora, un sistema que produce acciones y se desarrolla por su intermedio, aunque no se reduce a ellas, que tiene un principio y un fin determinados en el tiempo de lxs individuuxs o grupos. Los sistemas de actividad están en constante negociación entre las distintas metas y perspectivas de lxs participantes y evolucionan adoptando la forma de instituciones u organizaciones, incluso diferenciando entre acción individual y actividad colectiva.

La actividad es contextual, orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social, basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la condición humana y es una teoría del desarrollo que intenta

explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos (Daniels, 2003: 133).

La comprensión de las acciones sociales intersubjetivas e individuales en las interacciones también ayuda a interpretar que las acciones lingüísticas de lxs sujetxs (entendidas en un sentido amplio) responden a decisiones que los reubican a expensas de las demandas de una actividad en particular. Así, estas encuentran su horizonte de posibilidad en los recursos disponibles en el repertorio lingüístico de cada unx de ellxs y en las mutuas producciones entre sí, es decir en un espacio entre ellxs y entre las lenguas; entre el cuerpo y los recursos estrictamente lingüísticos; entre otros recursos semióticos y los anteriores; entre posturas cambiantes y subjetividades.

La presentación que realicé en el capítulo 4 acerca de la existencia *a priori* de territorios interaccionales delimitados, en principio, por la categoría posibilidad – imposibilidad, enraizada en otra más amplia: capacidad-discapacidad, se hace evidente en ciertos discursos y en sus prácticas cotidianas de identificación de grupos. Muchas veces, la pertenencia a una categoría está en tensión entre el reconocimiento y el reduccionismo, dado que la visibilización es un acto de reconocimiento que puede desencadenar estados de justicia, aunque cuando esta es totalizadora y se cristaliza opera como trampa.

Los puntos de fuga que provocan desplazamientos en el transcurso previsto de la actividad mediante un cambio de recursos se mueven hacia otras conexiones (secuencia interaccional y actividades) y hacia otras categorías subjetivas. Algo tiene que desplazarse para que surja lo común entre territorios de demarcación fuerte, como también para que se despliegue la construcción de saberes en la actividad local individual.

Me interesan estos puntos de fuga, es decir los fenómenos que provocan reterritorializaciones; los *cómo* se cruza el propio campo de agenciamiento y en qué dirección. En las conversaciones *ad hoc* de las clases encuentro puntos de fuga, desbordes hacia una actividad paralela que intenta profundizar los sentidos, lo no comprendido, construir el saber de forma completa.

Para explicar la identificación de los índices que marcan los episodios de actividad a los que presto atención, en los siguientes puntos retomo algunos tópicos ya presentados algunas páginas más arriba, pero de otro modo en esta oportunidad. Vuelvo a pasar por algunos lugares y permanezco otra vez allí mirando lo que no había visto antes.

5.6.2. Los índices de la actividad

El reconocimiento de la actividad depende de los índices identificados en su misma progresión. La organización del discurso, la corporalidad, la entonación, las palabras funcionan como pistas que señalan que, a partir de este momento, hay que interpretar la necesidad de un cambio de marco y de postura.

Esto opera como un punto de fuga que despliega nuevas conexiones en la coordinación de las acciones entre sujetos, lo cual supone un permanente monitoreo de la situación y de las expectativas de los demás, monitoreo que, en general, opera a nivel meramente práctico (Goffman, 2015).

A su vez, los índices funcionan como recursos disponibles para la interacción para resolver obstáculos, para construir aprendizajes. Las prácticas de translenguaje movilizan recursos plurales de los EST para su participación en las actividades de las clases, negociados secuencial y localmente, e incrementados durante las mismas interacciones. En este sentido, la comprensión de la actividad y la adquisición de saberes tanto disciplinares como lingüísticos son actividades interaccionales y adquisicionales.

Ahora bien, los elementos que constituyen índices de la situación no son fijos, su significado no es único, de modo que el conocimiento compartido debe ser reactualizado de un momento a otro como sostiene Garfinkel (1967) y, entonces, esos índices son dependientes de reinterpretación.

El discurso y su organización

El uso del discurso es un índice fundamental en todos los niveles de su organización. Este procede por operaciones lingüísticas que lxs otrxs deben decodificar. En principio, el contenido del discurso excede a su locutor, se trata de una red de relaciones de voces. Es claro que las formas del discurso de la clase convocan otros textos y construyen relaciones, referencias de épocas, redes intertextuales, es decir polifonía. Ello aparece en el discurso de forma directa, indirecta, parafraseado, reformulado mediante proposiciones originales del hablante o señante. Esos textos se intersectan con la participación de los otros. Y en espacios de translenguaje, estas transformaciones son exponenciales. Incorporo en la organización del discurso la secuencialidad y la simultaneidad de recursos, como he mencionado. En los próximos capítulos de la cartografía también distingo el discurso de lxs enseñantes y de lxs aprendices y su mutua colaboración.

Ahora bien, no solo las fronteras dinámicas que lxs sujetxs constituyen se establecen en las interacciones cara a cara, sino que también los materiales de enseñanza y de aprendizaje (los textos, las tareas de comprensión y producción en español, la apropiación de conceptos, los usos de las lenguas para el aprendizaje, la enseñanza y comunicación) y lxs sujetxs conforman un discurso polifónico y un sistema de redefinición de territorios.

El espacio material

Para Mondada (2005), el espacio configura la acción, no es preexistente a ella, y las actividades cognitivas están localmente situadas, constantemente ajustadas a las contingencias del contexto, y explotan las características del espacio como recursos para la organización de la

acción.⁵¹ Esta visión coincide con la de Perkins (Op. cit.), convocada por mí en el capítulo 3, quien también señala el carácter local, situado y distribuido de la actividad cognitiva, que inviste el espacio de significado.

El espacio se habita y se significa con la disposición espacial y física de sus integrantes, (en filas, en círculo), según dónde se ubican lxs PRF, lxs INT/PRB, lxs EST y cómo se distribuye el mobiliario, las mesas compartidas o individuales que se acercan, se alejan para el trabajo común o individual. La distribución en el espacio habla también de las relaciones sociales de la clase.

La actividad corporal

En páginas anteriores, me referí a la actuación del cuerpo acompañada o no de locuciones orales en alguna de las lenguas o ante otros recursos semióticos y dispositivos, como recursos de la interacción. En esta oportunidad, profundizo en aspectos que operan como índices: la disposición el cuerpo, la distancia, la cercanía de los cuerpos, el tacto y la mirada a la que me referiré especialmente.

Por su parte, la postura física interviene en la co-producción del espacio de la interacción. La del locutor, por un lado, y la del interlocutor, por otro, que lo incluye como participante en la interacción. La aproximación física, por ejemplo, es el primer indicio de la asistencia prestada directamente a algún EST o para hacerse cargo de un papel protagónico en una interacción, como sucede en el caso de momentos de explicación a cargo de PRF Constituye una de las formas muy utilizadas por estxs con todxs sus EST para atender a diferentes necesidades. A partir de la aproximación, el marco es de mayor intimidad y otros son los recursos disponibles dirigidos especialmente a esx EST.

Particularmente en el territorio de mi investigación, lxs PRF se acercan a lxs EST(S) para desplegar una variedad de recursos, así como también son estos últimos quienes se aproximan a

⁵¹ La traducción es mía.

lxs PRF o a sus pares. Por otro lado, lxs docentes suelen permanecer en el mismo lugar o cerca de lxs EST(S) mientras atienden a otrxs EST(O), haciendo un mayor seguimiento de las tareas de aquellos, a diferencia de lo que suelen hacer con lxs oyentes. Cuando consulté a lxs PRF por estas actividades, se refirieron siempre a la cuestión lingüística y a su propia escasez de recursos para asegurarse de la comprensión de lxs sordxs, especialmente si lxs INT o PRB no están presentes y prácticamente no relacionaron estas decisiones con las competencias de lxs EST(S).

La gestualidad

En este mismo capítulo, me referí a la gestualidad que acompaña o reemplaza el habla y a su contribución al discurrir de la interacción. Varias disciplinas, entre ellas la antropología lingüística, como exponen Duranti y Goodwin (1992), se interesan en ello. Estos autores convocan el ejemplo de los trabajos de Farnell, quien acompaña las transcripciones con dibujos de la gestualidad, con lo que les otorga un gran valor descriptivo.

La gestualidad ocupa un lugar muy importante a través de la exacerbación de gestos de uso corriente, que muchas veces, también se hibridizan con RNM de la LSA. Fundamentalmente, las manos, el tronco, los hombros, la cabeza, los ojos, los labios indican gran parte de aquello que se solicita, se anuncia, a lo que se invita, de lo que se asiente, se niega o se interroga. Los gestos pueden ser voluntarios e involuntarios.

Ekman y Friesen (1972) clasifican los gestos según la función que desempeñan:

- **Emblemas:** señales emitidas intencionalmente y con un significado convencional (pulgares levantados). Son fácilmente reconocibles por los miembros de una comunidad dada.
- **Ilustradores:** acompañan a la comunicación verbal. Matizan, remarcan o ejemplifican el contenido verbal. Si bien se utilizan intencionalmente, el manejo consciente de los ilustradores es menor que el de los emblemas.

- Reguladores: sincronizan y organizan la comunicación oral. Se utilizan para tomar el relevo en la conversación, para iniciar y finalizar la interacción o para ceder el turno.
- Transformaciones culturales: si bien no están tan convencionalizados como los emblemas, muchos de ellos también son fácilmente reconocibles y de uso corriente, por ejemplo, ofrecer un apretón de manos para finalizar una conversación.
- Gestos que expresan estados emocionales o muestras de afecto: este tipo de gestos reflejan el estado emocional de la persona en un momento particular. Además de los gestos faciales que indican una determinada emoción, Ekman y Friesen sostienen la existencia de movimientos corporales que denotan una determinada emoción. Por ejemplo, el encogimiento de hombros como manifestación de tristeza, un movimiento frenético de manos y brazos puede ser una manifestación de nerviosismo, etc.
- Adaptadores y autoadaptadores: son gestos que se utilizan para manejar emociones que no queremos/podemos expresar. Son la exteriorización de emociones reprimidas en mayor o menor medida. Pueden distinguirse los signos dirigidos a uno mismo (como, por ejemplo, pellizcarse, rascarse, frotarse una parte del cuerpo), los dirigidos hacia los objetos (jugar con un bolígrafo, lápiz, cigarrillo, etc.) y los dirigidos a hacia otras personas (apretar el brazo, abrazar, llevar la mano a la cara o al cuello, etc.). Son mayormente inconscientes, como por ejemplo morderse las uñas o chuparse el dedo, algo bastante común en los niños pequeños, aunque comparten ese rasgo dual con los reguladores, puede existir cierto grado de conciencia.

En particular, el señalamiento es una estrategia predominante en las interacciones entre los EST(S) y sus pares oyentes o entre aquellos y sus PRF. Incluso, en ocasiones, estos lo utilizan para

organizar un trayecto explicativo al trazar un recorrido entre objetos de aprendizaje sugiriendo un orden a seguir o del mismo modo, lxs EST(S) consultan por un procedimiento.

La deixis está vinculada a aquello que está presente, que es mostrado en el momento de una expresión lingüística y que solo es interpretable en ese contexto; es acompañada por la mirada, la orientación, la dirección. El campo deíctico está organizado desde el emisor como centro (Bülher, 1979) y desde su punto de vista. Desde el emisor, se establece el receptor del discurso. Desde estas posiciones se refiere al espacio, al tiempo y a las personas.

Los gestos tienen la propiedad de ser deícticos al señalar a algo o a alguien en alguna dirección determinada en presencia de esos referentes. Esta función se realiza mediante una variedad de formas entre señalar con el dedo índice, extender el brazo, indicar a través de la mirada, adelantar el tronco, la cabeza, la barbilla, entre otros, y muchas veces, también por sus combinaciones. Se trata de “gestos que señalan” (Escobar et al., Op. cit.).

Ahora bien, en LLSS el uso de señalamientos implica algunas diferencias, ya que existe otro fenómeno, la indicialidad, que no tiene en cuenta lo que se puede mostrar, sino que expresa elementos y relaciones gramaticales como los pronombres, los determinantes en un espacio creado a escala del discurso, es decir el espacio señante. Es decir que, como expuse anteriormente, existe una continuidad entre recursos que pertenecen y otros que no pertenecen estrictamente a la LS.

La mirada

La mirada es un elemento sincronizante de la conversación fundamentalmente al marcar los turnos conversacionales. Distribuye los roles de locutorxs e interlocutorxs, incluso de forma compartida entre varias personas. Cumple el rol de ratificar al interlocutor como tal, como de habilitar a otros no ratificados, para la derivación de secuencias laterales de interacción

(Goffman, 1995; Goodwin, 2007).⁵² Este último se ocupó de estudiar pormenorizadamente la participación de la mirada en el curso de interacciones donde los participantes hacen contacto visual en concurrencia con expresiones lingüísticas, la devolución acerca de cómo son interpretadas esas locuciones y la actividad posterior que provocan. Es claro que hay diferencias entre sostener la mirada, retirarla definitivamente, rehuirla por breves segundos, etc. La mirada desempeña funciones específicas como señalar una petición o una respuesta, invitar, buscar coordinar la acción con el interlocutor, asegurar el entendimiento común, aseverar, negar.

Multimodalidad

En la Introducción, mencioné el concepto de multimodalidad para referirme a la realidad que documenta esta cartografía y que integra las nuevas literacidades que presenté en el capítulo 2. Estas involucran otros usos, otras identidades y procesos cognitivos, dispositivos (pantallas, y no solo Internet) y relaciones sociales.

Kress, teórico de la semiótica social, es uno de los autores más prolíferos en el estudio de la multimodalidad. En principio, una de sus contribuciones más resonantes es que todo acto de comunicación ocurre por medio de textos que emergen de prácticas discursivas y en alguna medida, todos son multimodales (Kress, 2011). Entiende que toda forma de lenguaje es un modo que construye significado (visual, musical, escrito, etc.) y que la comunicación multimodal, entonces, supone decir de distintos modos para favorecer las evidencias de la enunciación. Ahora bien, propone que no solamente disponemos de modos diferentes, sino también de convenciones sociales acerca de cuándo usar unos u otros. Y señala que siempre alguno de los modos es el que transmite mayor caudal de información de acuerdo con ese objetivo.

⁵² Goodwin (1979, 1981) elabora convenciones para introducir la descripción del uso de la mirada en las secuencias conversacionales.

Kress (2003) también llama la atención acerca de la importancia semiótica actual que adquiere el predominio de la pantalla sobre el papel. Entiende que el *tándem* libro como medio y escritura como modo están dejando paso a la articulación entre el modo imagen y el medio pantalla; por lo tanto, la escritura sufre cambios notables.

En este sentido, estas argumentaciones invitan a pensar acerca de las prácticas de literacidad en la que lxs EST participan en la escuela y en particular, cómo lxs Sordxs viven otras prácticas letradas y de oralidad, incluso en LSA y entre lenguas, de notable vigencia y consustanciados con la época.

Tomar la lengua “de otrx”

El concepto de *crossing* (elaborado por Rampton, 1995), tomar la lengua que, en principio, es de otrxs (también como identificación) se corresponde con prácticas discursivas que indican, además, un reposicionamiento identitario (Bono, Op. Cit., p. 10). Tomar la lengua de otrx es un movimiento discursivo y subjetivo de apertura e implica, además, compartir la responsabilidad en la interacción mediante la coordinación de acciones de colaboración. Este dinamismo “subvierte la noción del bilingüismo como una etapa transitoria” que alguien deberá atravesar “para devenir miembro legítimo”, por lo cual debe adoptar una lengua en particular (Ibíd, p. 10). En cambio, los recursos que traen *lxs nuevxs* son tomados por *lxs naturales*.

Los objetos

Los objetos actúan como reguladores de las interacciones, como referencias de la acción: el libro en papel, los instrumentos para escribir, aquellos solo para leer u otros dispositivos electrónicos, etc. Es tan significativa la disposición entre ellos, como su manipulación.

Una secuencia de uso de objetos dispone al movimiento de la situación. Por ejemplo, el uso compartido de estos puede ocurrir como en un diálogo: durante una explicación, un

participante toma la goma de borrar para corregir algo del trabajo que realizó, con lo que evidencia una nueva comprensión que supone modificar algo a causa de la interacción.

Por otro, la distribución de los objetos de conocimiento: si lo que elaboran lxs EST puede ser o no visto por otrxs, quién tiene la autoridad de hacerlo a la vista de todxs, como escribir en el pizarrón.

De modo muy influyente, también los actuales dispositivos tecnológicos (DE), por ejemplo, para la consulta, están muy presentes como mediadores para el diálogo interpersonal, y así producen modificación de las relaciones; también intervienen en los procesos de pensamiento, por lo que generan nuevas relaciones con el conocimiento. En particular, el acceso a Internet no solo se caracteriza por la inmediatez en la disponibilidad de información, sino que también permite el contacto con un vasto rango de recursos semióticos entre imágenes fijas, audiovisuales, textos escritos, materiales subtítulos, multimodales. Por otra parte, en las escuelas de mi estudio, la disponibilidad de cámaras posibilita grabar en vivo textos de interpretación, permite escrituras en LSA, o la toma de apuntes.

5.7. Un alto en el camino. Notas de recapitulación

En el capítulo, recorro el tránsito desde la comprensión del bilingüismo como un fenómeno centrado en las lenguas como objetos inalterables a adquirir hacia la actividad de lxs hablantes en prácticas heteroglosicas, dinámicas, cambiantes que instan a modificar obviamente las intenciones educativas y las formas de hacer. Presento el *tandem* plurilingüismo-translenguaje y explico por qué, en esta Tesis, me inclino por este último como perspectiva de comprensión de los fenómenos que ocurren en las aulas de esta cartografía: se trata de prácticas territorializantes entre recursos que lxs sujetos experimentan como parte de su único repertorio plural. Asimismo, analizo las implicancias educativas de los enfoques a los que me refiero en el recorrido del texto.

Luego, cambio el punto de observación desde un gran angular hacia un zoom que me permite ingresar en la definición de las situaciones interaccionales y los episodios que recortaré para describir la unidad de análisis: la actividad interaccional de enseñanza y aprendizaje entre lenguas y subjetividades y que coloca en una relación adquisicional y transaccional particular los saberes disciplinares y los lingüísticos que son objeto de mi investigación. En este punto, describo los índices de la actividad entre la actividad estrictamente lingüística, corporal, multimodal, la relación con los objetos que guiarán mis análisis. También, me refiero a la relación entre gestualidad y LSA como una relación de convivencia.

A continuación, hago un alto en mi recorrido para introducir mis notas de planificación de la descripción de los episodios interaccionales que decidí recortar y organizar en dos dimensiones cartográficas, además de presentar los rasgos de transcripción de los mismos y las convenciones adoptadas para ello.

Un Alto en el camino

Notas de planificación. Las dimensiones cartográficas

Mi viaje se focaliza en la actividad de translenguaje de lxs sujetxs para enseñar y aprender en los episodios interaccionales que decido recortar y que organizo en dos dimensiones. Describo esas dos dimensiones como capas integrables que se organizan como territorializaciones sociales dinámicas de enseñanza y de aprendizaje a raíz de **desplazamientos**. Los desplazamientos desde territorios estáticos *a priori* provocan movimientos que crean zonas intermedias e intermediarias.

La dimensión I se denomina Desplazamientos y entremedios para la elaboración de saberes disciplinares. En esta, la territorialización resulta de desplazamientos de expansión de los saberes disciplinares que prolongan su elaboración atendiendo a necesidades abordadas mediante trabajo lingüístico.

La dimensión II, Desplazamientos y entremedios para la elaboración integrada de saberes disciplinares y saberes lingüísticos, se gesta por desplazamientos de articulación de ambos tipos de saberes mutuamente implicados al intensificar sus relaciones.

Los desplazamientos suceden como formas de transitar, gestar y desbordar hacia esas otras zonas que se fundan por el movimiento mismo. Ponen en relación de alternancia y combinación recursos plurales constitutivos de los repertorios de lxs sujetxs: recursos lingüísticos (donde integro también los tradicionalmente considerados como no lingüísticos, según presenté en el capítulo 5), otros semióticos y dispositivos culturales.

Se despliegan en situaciones monológicas y/o dialógicas compartidas por lxs participantes de las clases. Es allí donde los recursos plurales se orientan en favor de enseñar y

de aprender en las interacciones, al mismo tiempo que producen movilizaciones de las posiciones subjetivas.

Como expliqué en la Introducción, en el nivel de las situaciones interaccionales, selecciono ciertos episodios (extractos) donde la actividad de lxs sujetxs es secuencial, simultánea y localmente administrada en la forma en la que las acciones mutuas se coordinan y los saberes se negocian. En los episodios, profundizaré el análisis en el nivel de la actividad de translenguaje local de la interacción de lxs PRF y lxs EST.

Una vez descritas ambas dimensiones, presento algunas implicancias didácticas que se involucran en estas. Mediante ensamblajes con las prácticas didácticas, en el capítulo 8, describo la incidencia de las decisiones de la enseñanza que abordo a modo de deriva, porque así suceden, y dado que su análisis no será exhaustivo. Sin embargo, referirme a ellas es ineludible, dada la necesaria integración de los saberes de la enseñanza con los saberes disciplinares y los lingüísticos en una propuesta educativa.

Los rasgos de la transcripción de los registros audiovisuales

La transcripción de los registros audiovisuales, fundamentales en mi trabajo, consiste en un proceso analítico *per se* que incluye un rango de decisiones de implicancia teórica (Ochs, 1979, citado por Gandulfo, 2012). La transcripción es en sí misma una forma de categorización al demandar una reflexión metalingüística para decidir qué acontecimientos resaltar y cómo marcar las secuencias de estos: diferencias entre las intervenciones, y su orden, sus objetivos, sus efectos, su modalidad, etc.

Como ya referí anteriormente, la cartografía se compone de territorializaciones constituidas por estudiantes y profesores, al menos, mediante dos lenguas de diferente modalidad, la actividad corporal que no se inscribe en la LS, otros recursos semióticos y el

empleo de dispositivos electrónicos o analógicos. La complejidad se incrementa entre transcribir participaciones de los sujetos que son secuenciales y a la vez simultáneas, como secuenciales y simultáneos son sus recursos empleados en el transcurso de la actividad.

Para resolver esta complejidad, encontré inspiración en la propuesta de Mondada gracias a su vasto recorrido en transcripciones multimodales y en la de D'Angelo et al. (2009) en Argentina en su "Método de análisis del discurso multimodal audiovisual" con un esquema de trabajo de los programas de postproducción audiovisual. Este esquema permite desplegar los recursos que co-ocurren en un esquema similar a una partitura musical y analizar, por ejemplo, el carácter anidado de la LSA (Ibíd).

A partir de una serie de exploraciones entre ambas proposiciones, decidí organizar las transcripciones en grillas dispuestas en columnas y en filas. En las primeras, consigno la modalidad de participación, los participantes del episodio y el tiempo de su turno. En las filas, el contenido de las intervenciones, lo que da cuenta de lo simultáneo y lo secuencial en la interacción. Para resguardar la identidad de los participantes, fundamentalmente de los menores de edad, voy a referirme a sus nombres con siglas formadas por tres grafemas. Todos ellos han aceptado voluntariamente y firmado el consentimiento informado correspondiente. Los menores que aceptaron participar fueron autorizados por sus padres.

Convenciones de transcripción

Las transcripciones resultan de una integración de tres tipos de convenciones con ciertas adaptaciones. Por un lado, siguen el modelo de Jefferson (1984), las propuestas por Mondada (2019) para los registros multimodales y las convenciones elaboradas por Massone y Machado (1994) para la transcripción del discurso en LSA.

Convenciones de transcripción de las intervenciones en español oral

¿ ? interrogación

/ tono ascendente

\ tono descendente

[texto_] corte abrupto en medio de una palabra

| pausa breve

|| pausa mediana pausa larga indicando segundos de duración sin pausa

< 9 > pausa larga indicando segundos de duración

<0> sin pausa

:: alargamiento de un sonido

=texto= =texto= solapamiento en dos turnos

[+texto+] transcripción fonética o aproximativa

XXX fragmento ininteligible o dudoso

° susurro o expresiones más silenciosas que el resto

((texto)) comentario de la transcritora

Convenciones de transcripción multimodal (simplificación)

Delimitación del gesto

* *

^ ^

+ +

Indicación del comienzo / fin de un gesto de un participante (un símbolo por participante)

descrito en la línea siguiente.

Estos símbolos serán utilizados cuando la gestualidad sea producida en forma simultánea a una locución oral o escrita (LSA o en español) en la línea inmediatamente inferior, sin

espacios. Cuando no haya emisión oral o escrita simultánea, la actividad corporal será indicada en la columna correspondiente a modalidad como AC (actividad corporal).

Trayectoria del gesto ⁵³

*---> La acción descrita continúa en líneas posteriores.

---->* hasta que se alcance el mismo símbolo (mantenimiento).

>> La acción descrita comienza antes del comienzo del extracto.

--->> La acción descrita continúa después del final del extracto.

((texto)): comentarios de la transcriptor.

Denominaciones de las partes del cuerpo (elaboradas por mí)

Empleo las 3 primeras letras del nombre de cada parte del cuerpo para referirme a ellas. Lo mismo, para las orientaciones (der, izq, arr; aba, adel, atr).

Convenciones de transcripción de la LSA en glosas

El sistema de glosas no constituye una forma de escritura de las LLSS, sino un medio para su estudio exhaustivo. Las glosas pueden variar en el grado de detalle de su formulación, según los objetivos propuestos. De acuerdo con la propuesta de Massone y Machado (Op. Cit., p. 92-95), realizo una adaptación:

Las palabras en LLSS se denominan “señas”. Se escriben en mayúscula con el significado más cercano a la seña y respetando el orden sintáctico. Ejemplo: PROFESORA. PROFESORA COMER.

Si la seña requiere más de una palabra para su transcripción, estas se escriben separadas por un guión. Por ejemplo: AUTO-ESTACIONAR.

⁵³ Les symboles utilisés sont inspirés des notations de Goodwin pour les regards

Las señas con un alto grado de lexicalización se escriben SEÑA^SEÑA, por ejemplo: OIDO^NO-TENER (= SORDO).

Las colocaciones con un bajo grado de lexicalización, unidas por el signo más como HABITACIÓN+DORMIR (= cuarto).

Se añade información gramatical en minúscula y entre paréntesis a continuación de la palabra en mayúscula: PERSONA(pl) —plural—.

Los pronombres se glosan con la sigla PRO cuando el señante los marca explícitamente agregándoles la persona (1, 2, 3) y el número (sg, pl): por ejemplo, PRO3pl (ellos).

Los verbos pronominales se glosan indicando persona y número. ILLAMAR3 (yo lo llamo).

La información vinculada con alguien designado en el discurso se señala con un índice (IX) acompañado de un subíndice alfabético. Por ejemplo: IXs MUJERs El índice IX funciona como determinante y se instancia antes y después del sustantivo.

Los rasgos no manuales (RNM) se indican en la parte superior de la glosa marcando su inicio y su fin.

Los fragmentos del discurso en los que el señante cambia su rol desde narrador a protagonista, cambio de rol, decido señalarlos con una línea continua de la misma extensión que las señas implicadas y con la palabra ROL al final de la misma como superíndice.

_____ROL

SEÑA SEÑA SEÑA

*Rasgos No Manuales (RNM)*⁵⁴

En el glosado, explicitaré el tipo de intención enunciativa (interrogación, negación, etc.), en lugar de describir los movimientos de las partes del cuerpo con especificidad.

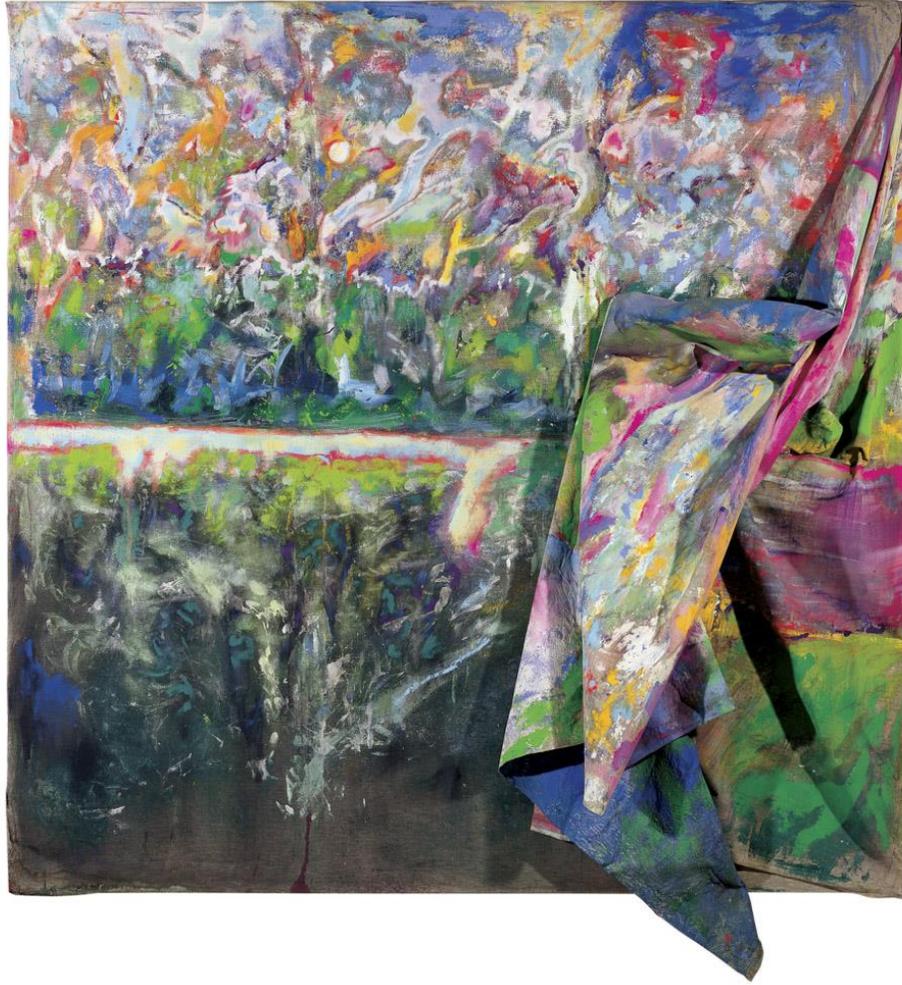
⁵⁴ Veinberg, S. (1993). La función lingüística de los rasgos no manuales en la aseveración, la negación y la interrogación en la Lengua de Señas Argentina. Signo y Seña. UBA.

	Descripción
Int	Interrogación
Af	Afirmación
Neg	Negación
Top	Topicalización
Cond	Oración condicional
Enum	Enumeración
Disy	Disyunción
Intens	Intensificación

Por ejemplo, una enunciación interrogativa se transcribe:

PRO3 VIVIR DONDE ^{_____int}

¿Dónde vive él?



Dentro Del Paisaje, Luis Felipe Noé.

Capítulo 6

Dimensión I

Desplazamientos y entremedios para la elaboración de los saberes disciplinares

El lugar es otro; hay algo que podríamos llamar “otra parte.”

Jullien, F.

6.1. La elaboración de los saberes disciplinares

En la escuela, la enseñanza necesariamente pone en juego, por un lado, lo relativo al diseño y al desarrollo de las secuencias didácticas y por otro, cómo lxs sujetxs resuelven los desafíos que enfrentan mediante su propia actividad que oscila entre lo individual y la coordinación local con otrxs en el curso de las interacciones. En este sentido, la comprensión mutua y de aprendizaje es un logro secuencial, situado y corporizado construido durante la actividad interaccional.

La elaboración de lo que se aprende es, a la vez, un proceso adquisicional. Se realiza mediante las tareas planteadas por lxs PRF y su forma de presentación, de modo que existe una integración entre comprender qué, cómo hacerlo y la elaboración del contenido en tratamiento. Asimismo, sucede por la propia actividad no planificada por otrxs de forma externa, ya que el aprendizaje es responsabilidad de quien aprende “entre la interacción y la adquisición, en la medida en que se supone que fija, estabiliza los conocimientos que circulan en la clase y en la materia escolar en cuestión”⁵⁵ (Gajo y Grobet, 2008:114).

La elaboración de los saberes disciplinares siempre implica necesariamente el lenguaje cuando este es posible; no puede escapar de él (aspecto que retomaré en breve). Sin embargo,

⁵⁵ La traducción es mía.

esto no constituye un proceso que se agota en lo declarativo. La construcción de conocimiento es fruto de operaciones cognitivas, y como tal es también procedural, involucra un saber hacer.

La actividad corporizada es también protagonista. No es solamente la manifestación de aquello que se construye o se negocia, y de quien se es; es además aquello que *pasa por el cuerpo* para ser aprehendido; que es apropiado desde la actividad del cuerpo. La actividad del cuerpo opera tanto como indicador de comprensión como de su solicitud. Su influencia no es tal vez suficientemente valorada; sin embargo, su involucramiento es fundamental, especialmente en aulas plurilingües.

En el capítulo 5, me dediqué a la enunciación de los índices de la actividad en curso tanto para demostrar como para solicitar comprensión y acoplar acciones mutuas. En esta dimensión cartográfica, incrementaré la formulación de sus efectos, ya que en los registros interaccionales será posible observar el rol preponderante que estos indicadores asumen entre sujetos cuyos repertorios son plurales y divergentes y entre los desplazamientos desde posiciones individuales, a veces fijadas, hacia un intermedio de lo común, es decir de lo “puro” a lo mixto.

Ahora bien, el lenguaje no es el único responsable de los aprendizajes, sin embargo ocupa un lugar central, no solamente por ser vehículo de comunicación, sino como agente de conceptualización. Toda apropiación de saberes es fruto de un proceso operacional, intersubjetivo y de procesamiento discursivo, es decir que sucede a través de ellos y a la vez, se define como su resultado, siempre provisorio.

6.2. El rol de las lenguas en la elaboración de los saberes disciplinares

Las dinámicas de la enseñanza y del aprendizaje suponen una bifocalización: en los saberes disciplinares y en los saberes lingüísticos. En el plano discursivo, las ideas que se comparten como contenidos de la escuela están formateadas por sus contextos históricos y ya

han sido articuladas por la lengua de producción. No solo los conceptos y las teorías que estudiamos y enseñamos provienen mayormente de contextos específicos, muchas veces alejados de los propios y como sabemos mayormente europeos, sino que ya han sido entrelazados en una malla discursiva definida por las restricciones y las particularidades de la lengua de formulación. Más aún, gran parte de lo estudiado fue traducido cuando llega a nosotrxs.

Las personas conceptualizamos el mundo construyendo categorías para interpretarlo, ya que estas no existen “naturalmente.” Por el contrario, son la consecuencia de procesos cognitivos humanos. Y en esos procesos, cada lengua en particular aporta especificidades relevantes que no se pueden soslayar. En este sentido, la categorización del mundo es sensible a las particularidades de las lenguas en las que se articulan y las experiencias culturales y peculiares de sus enunciadorex.

Aprendemos cómo usar el lenguaje para pensar, para aprender, para comunicar el pensamiento, modificarlo y modificarnos a nosotrxs mismxs en el encuentro con otrxs. Incluso, aprendemos las formas de establecer la representación proposicional de las ideas: su enunciación, las estrategias del entramado textual en los modos de vincularlas, argumentarlas, generalizarlas, ejemplificarlas, producir ciertos efectos en lxs interlocutorxs, más allá de cuestiones ligadas al léxico, que en contextos como los dominios específicos como son las materias escolares, tienen relevancia significativa. La elaboración de conocimiento es entonces una transformación.

Toda construcción de conocimiento disciplinar en un sistema educativo pasa, en diversos grados y de diversas formas, por un trabajo lingüístico que contribuye a la abstracción, la conceptualización, la vinculación de conceptos, más en general a la elaboración cognitiva

de un dominio (Castellotti y Moore, 1997; Moore y Castellotti 1999; Vigner 2001 citado en Coste, 2011).⁵⁶

6.3. Desplazamientos de expansión



Denomino desplazamientos de expansión a la prolongación de la actividad de la construcción de los saberes disciplinares hacia saberes lingüísticos. Estos desplazamientos se producen como una extensión de la tarea planificada en curso cuando la dinámica interaccional desborda hacia algunas actividades orientadas hacia aspectos que resultan opacos, tanto en relación con el contenido como con la lengua de trabajo o enunciación.

En su desarrollo, la inteligibilidad de la tarea, la densidad conceptual o lingüística que no puede ser absorbida provoca puntos de fuga al modificar la acción en desarrollo y, por ende, establece nuevas conexiones mediante la movilización de combinaciones y/o variaciones de recursos lingüísticos. Esto reubica a lxs sujetxs en función de la tarea en particular; allí se desbordan también las posiciones subjetivas al plantearse una redistribución de prácticas, posturas y categorías sociales.

⁵⁶ La traducción es mía.

La decisión de desplazar es territorializante. Esta se incuba en la opacidad⁵⁷ (Gajo, 2005) o, por el contrario, en la transparencia a nivel conceptual y/o lingüístico como para promover aprendizajes. En este sentido, los problemas que pueden surgir en función del volumen conceptual durante la exposición de contenidos disciplinares conducen a elaboraciones explicativas o estrictamente lingüísticas, en general sobre el léxico, para su resolución (muchas veces como secuencias laterales, según será evidente en este relato cartográfico).

Los movimientos de expansión se realizan mediante estrategias centralmente explicativas que ponen en juego los recursos propios en el desarrollo de la actividad o al ir hacia los recursos que se identifican primariamente como “del otrx”, de otra identidad lingüística. En este caso, se trata de un primer acto de disponibilidad hacia posibilidades que no se consideran inicialmente “las propias”, que se pueden tomar de lxs divergentes o bien, construir en común en colaboración. Esto puede organizarse tanto permitiendo que suceda a cargo de otrx enseñante (INT/PRB), mediante un relevo, como también a cargo de lxs mismxs EST y posiblemente implicando también a lxs PRF.

Encuentro estrategias discursivas de ampliación en LSA y también en español (por analogía, ejemplificación, definición, comparación). Se despliega una serie basada en la gestión de la diversidad de recursos de los repertorios: la actividad corporal y en particular, la gestual, o en demostraciones procedimentales de quien lidera el turno en la interacción, así como el tránsito entre lenguas y una compleja superposición de lenguas y actividad corporal.

La actividad de lxs INT, en este sentido, se desplaza entre la mediación y la remediación, procesos interdependientes entre la transparencia y la opacidad lingüística (Ibíd), a los que me referí en el capítulo 5.

⁵⁷ Lxs sordxs suelen calificar como TEXTO OSCURO, INFORMACIÓN OSCURA los fragmentos textuales ininteligibles.

Para Gajo y Grobet (2008), la *saturación* es un indicador de que se ha alcanzado la suficiente disponibilidad de herramientas para construir saberes disciplinares. Este concepto proveniente del ámbito de la química y que se refiere a “una disolución que ya no acepta más cantidad de la sustancia que disuelve” (RAE). Trasladado a la enseñanza supone, por un lado, la necesidad de una cantidad suficiente de información para estabilizar el saber y por el otro, la disponibilidad de herramientas lingüísticas suficientes para avanzar en el discurso. Entonces, en la búsqueda de saturación del saber disciplinar hay un prolongamiento explicativo monolingüe o bilingüe, y además, una inclusión del saber lingüístico en el tratamiento del contenido disciplinar.

Los saberes lingüísticos en negociación, en general al nivel del léxico, ocupan distintas posiciones, según el caso. Algunos de ellos son saberes centrales, otros son compatibles, y un tercer grupo, periféricos. Los primeros se convierten en necesarios para la comprensión de los saberes en juego. Los términos compatibles aportan a la integración de saberes en tanto constituyen una facilitación (como las reformulaciones), mientras que otros son aleatorios, aunque relacionados dado que constituyen una expansión conceptual, pero puede prescindirse de ellos (Steffen, Op. cit.).

Toda esta dinámica depende, en gran parte, de las anticipaciones que se formulen en la planificación y, además, de la actividad interaccional emergente en una situación determinada. En esta última, por un lado, el esfuerzo del enseñante o del locutor se debe orientar a ofrecer información completa y clara. A partir de allí, los interlocutores en sus turnos irán comunicando la comprensión, la necesidad de la ampliación o de la variación de los recursos y ello guiará la dinámica interaccional. Al mismo tiempo, la interacción “se relaciona con la dinámica del

conocimiento” (Ibíd, p. 116) y en este sentido, depende del ofrecimiento suficiente de saberes para la comprensión, incluso algunos complementarios, aunque es importante que no sean excesivos.

A continuación, presento dos capas que integran esta dimensión: 1. la comprensión de las tareas de aprendizaje y 2. la construcción discursiva del saber disciplinar (conceptualización) para avanzar, en cada caso, con la descripción de la dinámica interaccional observada en las aulas a través de la transcripción de episodios.

6.3.1. Comprensión de las tareas de aprendizaje

Los saberes se elaboran secuencialmente a través de las tareas presentadas por lxs PRF. Estas pueden ser de observación, de experimentación, gráficas, de construcción, de elaboración de textos (escritura, lectura, conversación), entre otras.

Algunas veces, la formulación de las tareas propuestas presenta particularidades que constituyen una dificultad para la comprensión de lxs EST, dificultad ubicada a nivel de la identificación de cuál es la tarea solicitada. Las consignas de trabajo pueden favorecer u obstaculizar su realización, además de la comprensión que lxs EST puedan organizar como la mejor resolución a su alcance.

La comprensión de cuál es la tarea planteada está distribuida también entre aquello que solicita la consigna en relación con el contenido que involucra, el producto de aprendizaje pedido y cómo llegar a ese producto. Cuando, además, están implicados saberes lingüísticos de la lengua de aprendizaje es fundamental que lxs EST dispongan de la posibilidad de usar todo el abanico de su repertorio, como señala García (Op. cit.).

En esta instancia de la cartografía, demuestro las estrategias de los desplazamientos que se orientan hacia la comprensión de las tareas en cuanto a qué y cómo resolverlas. Por una parte, la consigna puede ser analizada como un género en términos discursivos en función de cuál es la

operación solicitada, el contenido demandado, el producto a ser elaborado en su resolución y la/s lengua/s de producción. Por otra, incide su forma de presentación; será diferente según cuál sea la/s lengua/s de su formulación (si el producto pedido es mono o multilingüe) y si se trata de una actividad individual o grupal.

Asimismo, las estrategias que describo se movilizan entre las alternativas monolingüe/de translenguaje, así como el traslado entre los contenidos de la enseñanza y las lenguas para la construcción de los primeros y, además, esos movimientos se encuentran o no distribuidos entre sujetos. Además, estas hacen visibles las categorías subjetivas que se entretajan en las actividades. Como fruto de las situaciones, nuevas configuraciones de frontera o que se alejan de ella están siendo territorializadas. En síntesis, la realización de las tareas moviliza una serie de desplazamientos entre sujetos y recursos que, a su vez, supone la (re)construcción de categorías sociales.

A continuación, presento la descripción de episodios interaccionales donde identifiqué e interpreto los desplazamientos de expansión.

a. Interacción explicativa con énfasis procedimental y gestual

a.1. Episodio ES de Saladillo. Plástica

Escuela: Saladillo. 1° año. 2017

Área: Plástica

Contenidos de la clase: el color como elemento central en el diseño de una imagen.

Situación: Lxs EST trabajan en la creación de un logo para el polo educativo que integra la ES. La PRF les plantea un ejercicio individual de representación gráfica de conceptos que va a proponerles. Ella circula entre ellxs para prestarles colaboración. La PRB está ausente ese día.

Extracto de video: SiEIS

La PRF se acerca a una EST(S), ANG, para andamiarla en su producción gráfica, que integra un saber disciplinar del área curricular. ANG había iniciado el dibujo de un *abanico* y ante la imposibilidad de continuarlo, convoca a la PRF que se sienta frente a ella.

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			PRF	EST
1	0.00	AC	<i>borra parte de las líneas que realizó ANG.</i>	ANG: <i>borra parte de las líneas.</i> PAB(O): <i>señora</i>
2	0.15	EO	((se dirige a PAB, lo orienta con respecto a las proporciones del cuerpo)). <i>Compará el tamaño de los homb y del tr</i>	
3	0.20	AC	<i>*vuelve al trabajo de ANG*</i> Redibuja líneas del abanico <i>¿Viste que quedó chato ahí? *Mirada a ANG*</i>	

4	0.22	AC	<i>*dorso de la palma sobre el borde superior del abanico movimiento de arr a ab* ((indicando líneas achatadas))</i> <i>*mirada hacia el papel*</i> <i>*mirada hacia ANG* *reitera gesto*</i>	
5	0.24	AC		<i>observa a la PRF y le muestra la goma. La acerca a la hoja.</i>
6	0.25	AC EO	No <i>*negación con cab e índ*</i> <i>*dibuja el contorno sup del abanico*</i>	
7	0.28	EO	Ahora	
8	0.30	AC	<i>gira la hoja y dibuja. Toma la medida con ded de una man y con otra man marca líneas en el aire. Se detiene. Levanta la mirada y le muestra las líneas en el aire.</i>	
9	1.00	LSA		<i>_cab</i> <i>ANG: SÍ</i>
10	1.20	AC	<i>muestra otras líneas mirando a ANG: vuelve preguntar con la cabeza: sí.</i>	
11	1.25	AC	<i>*--->traza líneas</i>	<i>asentimiento con movim exagerado de cab y sonrisa</i>
12	1.26	AC	<i>---- >* *Toma la regla*</i>	
13	1,28	AC		<i>mirada hacia ad hacia la activ de otros compañeros.</i>
14	2.00	AC	<i>*golpe tenue sobre la mesa* ((para llamar la atención por el ruido general))</i>	<i>mirada hacia PRF</i>
15	2.05	AC EO	<i>*muestra sobre el papel la forma de arco*</i> No me paso <i>*Muestra con índ. Hace ángulos con índ y pul y sobre la hoja* ((uno de esos ángulos sale del papel))</i>	
16	2.10	AC	<i>gira la hoja y le da el lápiz a ANG</i>	

El episodio se centra en el andamiaje de la PRF a ANG para la realización de una tarea gráfica que se corresponde con un contenido disciplinar a partir de tener que borrar gran parte de lo ya ejecutado por ella. La estrategia explicativa predominante de la PRF es de énfasis en la *demostración procedimental* facilitada por el tipo de tarea a resolver y fundamentalmente los recursos disponibles por esta que puede compartir con ANG. En cambio, el tipo de andamiaje que la PRF da a PAB(O) (línea 3) ocurre mediante un razonamiento verbal y la tematización de los aspectos a considerar para mejorar su producción. Esto puede deberse a las posibilidades de ambos de compartir el español oral, con lo cual las estrategias explicativas verbales de la PRF son mayores que con la EST(S) y al estar ella comprometida con el trabajo de ANG.

En el curso de la interacción, secuencialmente la PRF se traslada entre realizar la actividad (en la línea 4) y mirar a ANG (para confirmar su comprensión y, por ende, indicarle que la secuencia de acciones continúa hacia adelante) y luego, reformular verbal y gestualmente lo previamente realizado. Justamente entre la línea 3 y 4, la secuencia es explicativa a cargo de la PRF y transcurre entre graficar, preguntar por la evidencia “¿Viste que quedó chato?”; graficar, mirar a ANG, emplear un gesto de uso corriente con el dorso de la palma en forma horizontal hacia el papel demostrativo de “líneas chatas” (sic).

A nivel del discurso, la reformulación es multimodal de forma alternada y aparece como un recurso de insistencia para favorecer la comprensión de un concepto que se podría enunciar como “las líneas deben ser más chatas para generar un arco” sin que medie el desarrollo de una explicación exclusivamente verbal al respecto. En el transcurso, ANG mantiene una actividad de observación para el aprendizaje. En la línea 6, entiende que debe colaborar borrando líneas y obtiene la negativa de la PRF enunciada mediante un movimiento de cabeza y redundante con el índice y la locución verbal simultánea.

En la actividad de la PRF hay más indicaciones de los pasos de la secuencia explicativa, que son los pasos de resolución de la actividad. En la línea 7, la PRF expresa “ahora” en español oral por lo cual indica que la actividad cambia nuevamente hacia adelante.

A continuación, desde la línea 8, se puede observar que la actividad es más compleja dado que se trata de dibujar el objeto “abanico”, mientras la actividad anterior fue de borrar y calcular. La PRF toma medidas para planificar lo que va a graficar. Se detiene y busca la confirmación de la EST(S) a través de la mirada: *levanta la mirada y le muestra las líneas en el aire y obtiene su respuesta de asentimiento.*

Dado que esta etapa es la más compleja, especialmente donde la tarea en la que ANG no había sido exitosa, la PRF incrementa la cantidad de sus detenciones para confirmar la presencia de ANG en la interacción y su comprensión, ya que es claro que ella por momentos observa la actividad de sus pares (como en la línea 13). Precisamente, a continuación (línea 14), la PRF llama la atención al resto de lxs EST(O) por el ruido general; también de forma gestual y mediante un sonido, un leve golpe sobre una mesa.

Precisamente esas detenciones que buscan a ANG como interlocutora presente en el seguimiento de las acciones, dan cuenta de que la coordinación de las miradas entre ambas es muy significativa en la secuencia.

En la línea 15, cuando la PRF expresa “no me paso” en español oral, esta redonda en forma simultánea con la emisión oral y la gestualidad de su mano. En la línea final, le entrega a ANG los instrumentos de trabajo: entre disponer el derecho de la hoja hacia ella y devolverle el lápiz, le indica que pueda continuar con su trabajo al entender que ANG pudo construir la comprensión. De esta forma, la invita a continuar con la tarea al interpretar que hay suficiente información con la que ella puede avanzar.

En síntesis, durante el episodio la explicación de la actividad está distribuida entre el desarrollo procedimental a cargo de la PRF en su faz explicativa y los gestos, particularmente la mirada como solicitudes de comprensión en dirección PRF-EST(S), que ANG devuelve de forma gestual, también (asentimientos de cab, risas; mirada silenciosa, pero atenta y ofreciendo su goma de borrar).

Asimismo, el episodio evidencia que la demostración procedimental es muy elocuente para la comprensión de las tareas acompañadas de algunas detenciones que pretenden confirmar la comprensión de la interlocutora y el acuerdo en la interacción para continuar con la actividad. La locutora hace una reconstrucción del proceso en forma oral y a la vez gestual, así como expresa una síntesis conceptual de los factores esenciales para resolver la actividad. Entre las operaciones de verificación y relanzamiento de la acción, la mirada juega un rol preponderante. La mirada se dirige entre el objeto graficado y la interlocutora (por razones obvias); se utiliza como elemento de la interacción entre las participantes: sus funciones se especializan (solicita, interroga, asiente, indica comprensión).

Lo procedimental y gestual puede no ser suficiente y en ocasiones, complejizarse entre recursos que el mismo enseñante moviliza en su propio actuar, como expresar operaciones fundamentales del graficado verbalmente (en español oral), necesario para ella en una función ordenadora de su propia acción e igualmente claro como para que ANG lea su habla.

b. Interacción explicativa multimodal

En las clases, puede haber momentos de fuerte demarcación del territorio oyente, particularmente si la INT/PRB que media está ausente. Cuando el locutor inicial no cuenta con los recursos suficientes para la comunicación, algún miembro del grupo toma la

responsabilidad de acercar la información a lxs EST(S), como se puede observar en el transcurso de la interacción entre compañeras oyente y Sorda. A continuación, presento dos episodios consecutivos de misma clase.

b.1. Episodio ES de Saladillo. Plástica

Extracto del video: Si/E2S

Inmediatamente a continuación, transcribo un segundo episodio concatenado con este, donde la PRF informa que va a escribir las palabras que lxs EST podrán seleccionar para su trabajo. Mientras expone la actividad que ella va a realizar (escribir una lista de palabras en el pizarrón), de pronto, una EST(O) toma espontáneamente el rol de intérprete de ANG.

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			PRF	EST
1	1.14	EO	Atiendan, chicos.	EST(O): atendemos ((a lo lejos)).
2	1.15	EO AC	Yo voy a escribir la consigna en el pizarrón. ¿Sí?/ *de pie espera unos segundos mirando a EST*	ANG: <i>mir a PRF.</i> CAN: <i>cab entre bra en el banco mirada a la PRF</i>
3	1.22	AC EO	<i>borra piz</i>	EST(O): XXX
4	1.23	AC		CAN: <i>cab sobre el banco, la levanta y gira hacia ANG. Toca a ANG en bra der. ((llamándola))</i> ANG: <i>mirada a CAN</i>
5	1.24	AC LSA	Voy a escribir en el pizarrón. ¿sí?/	CAN: PRO3sg PROFESORA ESCRIBIR
6	1.26	AC		ANG: <i>asentim cab. Gira cab hacia el frente.</i>

7	1.27	LSA AC	Voy a escribir en el pizarrón. Pero ustedes no van a copiar. Ustedes no copian	CAN: <i>cab entre sus manos con bra sobre el banco y se refriega los ojos</i>
8	1.28	AC LSA	<i>*escribe*</i>	+gira tro hacia ANG+ ESCRIBIR NO CAN: IX LEER LEER ANG: <i>mira a CAN</i> <i>mirada al frente</i>
9	1.31	EO LSA	Solo leen. ¿Sí? Solo leen.	ANG: <i>mira a CAN</i> <i>•mira al frente•</i>

En el episodio, la PRF convoca la atención de lxs EST (línea 1) y espera unos segundos; lxs EST se acomodan con lo cual ANG puede advertir la convocatoria a causa de las actitudes corporales. La acción de borrado del pizarrón (línea 2) anuncia que algo será escrito en él. La PRF avisa en EO (línea 5) que va a escribir un listado de conceptos que lxs EST podrán seleccionar para su trabajo individual.

En momentos determinados, algunas acciones fugan esa situación que se presenta como monolingüe en EO hacia una territorialización intermedia, local, en una situación entre dos participantes. En primer lugar, la PRF reformula la misma alocución más de una vez (entre la línea 5 y 7), para todxs lxs EST, y dirige su mirada hacia ANG como un gesto déictico por el que intenta incluirla en el discurso destinatario. Durante el episodio, la actividad atencional de ANG es muy activa. Las distintas reformulaciones de la consigna son estrategias por las que la PRF quiere asegurarse de que lxs EST comprendan que no deben copiar (entre las líneas 5 a 7): “*Voy a escribir en el pizarrón. ¿sí?/ Voy a escribir en el pizarrón. Pero ustedes no van a copiar. Ustedes no copian.*” La alocución progresa mediante frases diferentes y cada vez más breves y directas. Además, se dirige al grupo mirándolo de frente, estrategia que advierto que es muy sostenida especialmente si no está presente la PRB. Esto es fructífero, además, ya que la

simultaneidad de la LSA y el EO en una misma emisión verbal permite muchas veces que lxs EST(S) integren la locución en EO como parte de su repertorio. Lo mismo y con mucha más frecuencia ocurre cuando la LSA o el EO se acompañan con el EE.

Luego, otro punto que desborda hacia una territorialización intermediaria ocurre cuando CAN, compañera oyente, decide mediar en las consignas con su compañera Sorda (como se puede ver entre las líneas 5, 8 y 9). CAN se desplaza hacia la lengua principal de ANG, la LSA, ofreciéndole la información que resulta primordial mediante la interpretación simultánea: PRO3sg PROFESORA ESCRIBIR. ESCRIBIR NO. IX LEER LEER. Con esta acción interpreto que busca asegurarle a su compañera que puede realizar la actividad propuesta. Este traslado de CAN es voluntariamente asumido; tiene lugar entre pares, aunque entiendo que también es una forma de andamiar a la PRF en su tarea de enseñante.

Por lo tanto, la actividad de lxs participantes del episodio demuestra que la competencia/incompetencia en la comunicación está distribuida entre PRF y EST y que es CAN quien comparte con la PRF la responsabilidad de que todxs estén incluidxs en el discurso de la enseñanza. La constitución de la zona de frontera, de lo común, también depende de las actitudes de lxs jóvenes, y no solo se debe a cuestiones estrictamente lingüísticas. El cambio de posiciones (espontáneamente, CAN se desplaza de ser EST como todxs hacia una posición de interpretación y la PRF lo habilita) contribuye a que ANG pueda comprender cuál es la actividad que se está proponiendo.

b.2. Episodio ES de Saladillo. Plástica

Extracto de video: Si1E3S

En la misma clase, en un momento posterior, CAN le amplía a ANG la explicación sobre la tarea a realizar ante la consulta de esta última.

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			EST	
1	2.46	LSA	CAN: PENSAR HOJA (CL) NEGRO DIBUJAR TIRAR BASURA SUCIO OLOR. PENSAR TIRAR BASURA.	
2	2.50	LSA	_____int ANG: MUCHA XXX MORIR	
3	2.55	LSA	CAN: OLOR PENSAR TIRAR BASURA	
4	2.57	LSA	_____int ANG: PEZ MORIR	
5	2.59	LSA	_____Caaf CAN: SÍ	
6	3.05	EE	ANG: <i>realiza la tarea escrita.</i>	JOA: <i>de pie junto a ANG observa su actividad.</i>

CAN moviliza la colaboración *tomando la lengua de su compañera* en una estrategia que territorializa un espacio monolingüe en LSA, luego de llamarla y de ser correspondida. Lo interesante, además, es la conversación entre ellas. CAN inicia el intercambio planteándole a su compañera una situación para activar su razonamiento, que piense una situación de irresponsabilidad al arrojar basura en espejos de agua, en lugar de ofrecerle la respuesta directamente (línea 1). Y ANG responde que la basura en el agua trae muertes (supongo que de peces). CAN continúa proponiéndole que piense en otra variable como el olor que deja la basura (que puede interpretarse como una invitación a pensar acerca de la causa de ese olor). Y la conclusión de ANG es que, a causa de ello, los peces mueren (línea 4), a lo que CAN asiente.

Integrando ambos episodios, la interacción progresa desde el interés del PRF de asegurarse la comprensión de ANG y de su propia dificultad de estar completamente seguro y la actitud de relevo que la EST CAN decide tomar a su cargo. El segundo episodio entre ANG-CAN es muy interesante como evidencia del conocimiento construido.

En un momento posterior, ANG se dirige hacia CAN para consultarle otro fragmento de la tarea a su compañera.

b.3. Episodio ES de Saladillo. Plástica

Extracto de video: Si/E4S

Este episodio de la misma clase supone la consulta de ANG a su compañera para convalidar su comprensión de la tarea a realizar.

	Tiempo	Modalidad	Participantes
			EST
1	0.31	AC	ANG: <i>mir interrogativa hacia CAN</i>
2	0.37	LSA	CAN: ((lo nota y desde su lugar dialoga con ANG)). XXX. LLUVIA NUBES SOL. PENSAR. CIELO
3	0.42	LSA	$\overset{\text{Caa}}{\text{---}}$ $\overset{\text{int}}{\text{---}}$ ANG: SÍ. ((continúa con su tarea escrita)). XXX - <i>señala con ind-</i> CARTEL (CL)
4	0.48	EO	CAN: SÍ
5	0.51	LSA	CAN y SOF: ((practican palabras con AD entre ellas)).

La iniciativa de ANG apunta a confirmar la comprensión de parte de la tarea que se encuentra realizando y por ello, consulta a su compañera con quien puede hablar en LSA. La interacción progresa entre la mirada de ANG como forma de solicitud el inicio de la interacción (línea 1). A continuación, CAN responde la mirada e inmediatamente en LSA le ofrece a ANG más información para su tarea, otros elementos que la pueden ayudar con mayor precisión. ANG continúa su tarea escrita, la interrumpe y comenta otro fragmento de la información. CAN asiente.

En esta secuencia, es posible advertir que para ANG la comprensión de la tarea que debe realizar precisa pasar por la elaboración monolingüe en LSA, con lo que puede integrar a esta lengua las consignas escritas y el conocimiento construido a lo largo de la clase. A partir de allí, sabe dónde buscar la información necesaria y cómo organizarla para ser entregada al PRF.

c. Interacción multimodal distribuida entre distintos participantes

Los recursos que se emplean en momentos monologales de la clase pueden no ser suficientes. De acuerdo con el tipo de tarea, la demostración procedimental puede ser necesaria mientras otros momentos precisan de interacciones donde la respuesta de otrx es fundamental para poder continuar con la actividad. En ocasiones, la interacción más próxima se hace necesaria cuando el objetivo es clarificar específicamente aquello que un EST demanda, es decir que se produce un traslado hacia una situación dialogal. Estas situaciones pueden desencadenar combinaciones de recursos, alternancias y/o selección de alguno en especial.

Por su lado, los momentos dialogales precisan otros ajustes y la negociación de significados de forma local y secuencial. Uno de esos ajustes es el diálogo en dos lenguas: cada interlocutor se expresa en una lengua determinada, la gestualidad puede acompañar

la emisión o yuxtaponerla como recurso único. Asimismo, cuando el diálogo en dos lenguas puede ocurrir entre una modalidad oral y una escrita es factible el empleo de recursos digitales y/o analógicos, como se observa en algunos de los episodios siguientes. Aunque la respuesta sea escueta, es posible comprenderla en función del marco.

c.1. Episodio ES de Saladillo. Plástica

Escuela: Saladillo. 1° año. 2017

Área curricular/materia: Plástica

Extracto de video: Si/E5S

La PRF explica en EO al grupo clase la tarea a realizar. Una EST (O) comunica la información hacia su compañera Sorda en LSA. Antes del comienzo formal de la misma clase del fragmento anterior, lxs EST se disponen en semicírculo, disposición que permite la conversación en una lengua visual. La EST(S), ANG, conversa con su compañera oyente CAN (O) en LSA sobre temas personales. El compañero JOA(S), se encuentra sentado en una fila ubicada en el medio de la ronda. Formalmente, la clase comienza cuando la PRF recupera la tarea de creación del logo para el polo educativo que integra la ES con otras dos instituciones que comparten la misma manzana. El contenido de la alocución es comentarles a lxs EST las acciones que la PRF llevó a cabo con la escuela primaria por la mañana.

PRF

Estuvimos eh: seleccionando las palabras para hacer el diseño del logo educativo. ¿Se acuerdan? ¿Sí? Todavía estamos con ese proceso, ¿sí? porque eh:, por ejemplo, hoy a la mañana yo pasé o recién estuve con 2 aulas eh: de primaria y estuvimos seleccionando. Pero nos faltan algunas aulas de primaria y nos falta el ciclo superior de secundaria para que todos puedan elegir, eh: las palabras para hacer el diseño del logo educativo. Lo que yo había pensado para hoy es una actividad en la que vamos a trabajar el /color/ **mirada a ANG**.

¿sí? Porque es uno de los elementos más importantes a la hora de diseñar una imagen que nos represente, ¿sí? Entonces, como una práctica, un ensayo, en la que yo les voy a dar algunos conceptos, ¿sí? Y ustedes van a elegir y van a tratar de representar lo que ese concepto me quiere decir.

En el episodio, la PRF inicia con una territorialización oyente al tomar el EO de acuerdo con sus posibilidades. Durante su alocución, produce comentarios como “¿se acuerdan?”, o “¿sí?” Es claro que ANG está fuera de la situación de comunicación en términos específicos del mensaje, aunque la PRF suele dirigirle fugazmente la mirada como forma de monitoreo de su seguimiento del discurso. En un momento, se refiere al elemento que será objeto de trabajo en esta clase (el color) y enfatiza la emisión con un aumento del volumen de la voz, juntamente con su mirada dirigida hacia ANG y sostenida por algunos segundos. En esta acción, selecciona un término clave para la actividad, lo enfatiza confiando en la posibilidad de la comprensión de ANG por la lectura del habla, dado que, además, es parte del léxico frecuente y necesario de la materia y a través del sostenimiento de la mirada, le informa

que es un término clave en la alocución. Entiendo que hay experiencia previa de la lectura del habla como canal eficaz entre ellas y en relación con el léxico frecuente.

c.2. Episodio ES de Saladillo. Plástica

Extracto de video: Si/E6S

La situación se corresponde con el acercamiento físico de la PRF para guiar a la estudiante Sorda (ANG) en su trabajo. La mayor parte del tiempo, la primera se dirige a esta en EO y ella le responde por escrito en su celular (DE) a partir de comprender a la primera por lectura del habla. En la siguiente interacción entre la PRF y ANG, la primera produce un desplazamiento de aproximación a ANG, en principio físico, al ser convocada por ella, a un espacio próximo en el que ambas utilizan estrategias más complejas que las anteriores en la coordinación de sus acciones.

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			PRF	ANG
1	0.00	AC EE (DE)	<i>*cuclillas frente a ANG con sus bra sobre la mesa*</i>	<i>+escritura y muestra a la PRF la palabra “frescura” en su celular+</i>
2	0.02	AC EO	<i>¿y:/ /el color/ *adelantam cab*</i>	<i>+lee el habla de PRF con DE entre pul+ ((para escribir))</i>
3	0.05	EE AC		<i>+escritura en DE. Gira el DE y lo muestra a PRF +</i>
4	0.06	AC	<i>/ *lectura. Asentim cab* BIEN ESPERAR *se levanta**</i>	
5	0.08	EE		<i>lectura en su DE</i>

En este episodio, ambas participantes coordinan una forma de interacción que, por su naturalidad, ya fue experimentada, según lo confirmo también después. En la línea 1, ANG inicia la conversación por escrito y utilizando un DE, su celular. Expone lo que ha escrito (palabra *frescura*), por lo que, a partir del marco y los índices de la situación (la palabra forma parte de la lista disponible en el pizarrón), la PRF entiende que es el concepto que ANG ha elegido para representar en su dibujo.

A continuación, la PRF asume la modalidad de la conversación disponible para sí y en EO, introduce una pregunta por el color (palabra *color* enfatizada en su alocución al inicio de la clase) que ANG responde por EE en su celular (línea 3). La EST responde mostrando su elección: escribe *azul*. Luego, en la línea 4, la PRF se desplaza hacia gestos de significación social: la afirmación con el asentimiento de cabeza, los gestos BIEN, ESPERAR, que son emblemas culturales y fueron lexicalizados en la LSA. Estos gestos acercan a las hablantes.

En síntesis, la PRF y la EST(S) construyen la interacción secuencial mediante recursos diferentes, repartidos entre recursos lingüísticos de distinta modalidad en la misma lengua, el español (EO-EE) y, además, a través de la mediación de un DE que permite la comunicación instantánea como en una conversación sincrónica (entre la línea 2 y 3). Cada una de las ellas toma su turno en la forma que más domina en su repertorio en esta situación puntual, pero puede comprender la de su interlocutora, por lo cual la interacción se despliega mediante un diálogo en dos lenguas, en dos modalidades y utilizando un DE.

Las dos colaboran entre sí al encontrar una forma común para resolver la comunicación que evidentemente ya había sido acordada tiempo atrás como forma de comunicación en el aula que habrá sido efectivo como para repetir este tipo de estrategia. Así demostraron seguridad en el uso de estos recursos en el intercambio.

Anteriormente, me referí a la participación de la actividad del cuerpo y la gestualidad como parte indisociable del sistema comunicativo de los hablantes en una comunidad de habla, caracterizado como un sistema multimodal. En estas regiones de la cartografía, se hacen evidentes las hibridaciones entre gestos de uso convencional y palabras de la LSA, especialmente de parte de *los recién llegadxs* a la LSA para resolver la comunicación.

El siguiente registro da cuenta de este recorrido explicativo:

C.3. Episodio ES de Saladillo. Ciencias Sociales

Escuela: Saladillo. 1° año

Área/materia: Ciencias Sociales

Contenidos de la clase: contaminación ambiental y recursos naturales.

Secuencia de la clase: lxs EST trabajan en forma individual para resolver un cuestionario de repaso para una evaluación posterior. El PRF corrige sentado cerca de lxs EST(S) los trabajos que le acercan otrxs EST. Cuando lxs EST demandan su colaboración, se acerca a ellos y responde sus inquietudes. Ese día la PRB estaba ausente.

Extracto de video: SiIE7S

En el episodio, una EST(S), ANG, consulta al PRF sobre uno de los puntos de la consigna que no comprende durante el trabajo individual de respuesta del cuestionario.

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			PRF	EST
1	1.47	AC		ANG (S): <i>man ad de la vista del PRF con la hoja de su tarea en alto</i>

2	1.49	AC	<i>mir, se levanta con cue rotado hacia el pizarrón, leyendo</i>	
	1.51	AC EE	<i>en esa posición se sienta cerca de ANG. Lee las respuestas en la hoja.</i>	JOA (S): aproximación hacia ANG.
3	1.56	LSA		UNO
4	1.60	AC	Lectura	ANG: +bra arr y ab, man sobre falda+ [ffffff] ((de molestia))
5	1.64	AC		JOA: da vuelta las páginas de su carpeta. Señala
6	1.67	LSA AC		JOA: ESPERAR ((al PRF, sin mirarlo)). UNO ((a su compañera)).
7	1.70	AC	<i>mir en la hoja, asentimiento de cab.</i>	
8	1.73	EO LSA	La 2 =DOS *mirada a JOA*	JOA: =UNO
9	1.78	AC	<i>*mirada a JOA; gestos de duda. Da vuelta la página, intenta tomar la carpeta de ANG. Se para y se dirige al pizarrón* ((donde están escritas las preguntas de trabajo)).</i>	
10	1.82	AC	<i>de espaldas a lxs EST, marca un fragmento de la pregunta.</i>	
11	1.95	EO (LVA)	cómo se contamina el agua	
12	1.99	AC	<i>rota tro hacia lxs EST; mirada hacia ANG</i>	
13	2.05	EO	cómo se contamina el agua *índ en el texto*	
14	2.10	AC	<i>mirada hacia el pizarrón, y marca con sus manos el fragmento que sigue en la pregunta. Rotación de cuerpo, mirada a ANG.</i>	
15	2.18	EO (LVA)	Dibujo	
16	2.20	AC	<i>índ der remarca el texto</i>	
17	2.26	AC AG	<i>*vuelve a marcar en el pizarrón con su índ der la palabra "dibujo"*</i> Dibujo	

18	2.32	AC EO	<i>*aproximación a ANG. Toma la hoja de JOA y señala la hoja de ANG* lo mismo.</i>	
19	2.37	AC		ANG: <i>asentimiento con cab</i>

El PRF y la EST desencadenan acciones complementarias y de colaboración. Entre las líneas 1 y 7 de la transcripción, se puede ver, por un lado, que la actitud del PRF al admitir la presencia de JOA, ante la reacción de ANG, demuestra que puede ser importante su colaboración. Comparte con ANG la tarea ya resuelta con lo que incide sobre su beneplácito sin referirse a la actitud de rechazo inicial.

De todas formas, el PRF parece no considerar que esa estrategia sea suficiente. En la línea 9, se puede apreciar una actividad cognitiva intensa de su parte como preparatoria de su actividad posterior. A partir de lo registrado en la 10, la actividad se desplaza hacia el EE: *cómo se contamina el agua*. Primero, la lee en voz alta y nuevamente, lee señalando la misma frase con su dedo índice. Esta segunda vez, con la mirada hacia ANG.

En adelante, como se puede ver en el registro entre las líneas 14 a 18, continúa con la segunda parte de la consigna donde se explicita la acción a realizar: dibujar. En esta oportunidad, el PRF desplaza su andamiaje entre la consigna en el pizarrón y aproximarse nuevamente a ANG para indicarle que lo que indica la consigna es aquello que se espera que realice hasta que obtiene el asentimiento de su interlocutora.

En el desarrollo de la interacción, se observa una secuencia que articula recursos en el progreso de la actividad del PRF y que también es compartida en ciertos momentos con otro EST(O) que participa. En ese progreso, es posible advertir de qué forma los usos lingüísticos caracterizados por el desplazamiento entre la oralidad en LSA, la AC, el EO y EE operan en favor de que ANG concrete la resolución de la tarea con el foco en el contenido disciplinar. Los recursos operan en forma simultánea, por momentos se superponen,

y en otros se articulan en una secuencia de alternancia. En el transcurso de esta interacción combinada, la trayectoria de la actividad el PRF construye su discurso explicativo.

C.4. Episodio ES de Saladillo. Plástica

Escuela: Saladillo. 1° año. 2017

Área curricular: Plástica

Situación: ilustración de un objeto seleccionado en forma individual para representar un concepto.

Extracto de video: Si/E8S

En el episodio, para la resolución de una actividad, una EST(S) precisa despejar cuestiones del léxico presentadas en la lengua de aprendizaje, español escrito.

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			PRF	EST
1	0.38	AC LSA		ANG: <i>deja de observar su celular y dirige la mirada hacia JOA, llamándolo agitando su mano. Espera mirada de JOA</i>
2	0.39	AC		JOA: <i>mirada hacia ANG.</i>
3	0.40	LSA		ANG: ACÁ CÓMO ABANICO COMO ^{int}
4	0.42	LSA		JOA: ^{int} YO
5	0.43	LSA		ANG: NO. ACÁ
6	0.44	AC		<i>señalam sobre su hoja</i>

7	0.46	LSA		((se dirige hacia INV)) $\frac{\text{int}}{\text{PRO2}(\text{sg}) \text{ NOMBRE.}}$
8	0.48	LSA	INV: ESPERAR.	
9	0.50	DE EE		CAN(O): <i>toma el celular de ANG y busca la imagen de un abanico escribiendo "abanico."</i>
10	0.50	AC		ANG: <i>observa la acción de CAN ((mientras buscan, conversan de temas personales)).</i>

ANG recurre a interlocutores segurxs en LSA para poder realizar la búsqueda en Internet de un abanico y poder después dibujarlo, es decir que se orienta hacia una territorialización entre la LSA y el español escrito considerando que así podría obtener la respuesta buscada. Entonces, solicita la forma escrita de la palabra en español (esperando una respuesta en AD). Primero, se dirige a su compañero Sordo, según se ve entre la línea 1 y 7, yuxtaponiendo la AC (líneas 5 y 6: ANG: NO. ACÁ. ((señala sobre su hoja)). Al no tener respuesta, se dirige a mí, que respondo ESPERAR (ya que necesito una pausa para cortar la filmación y responderle). Hasta el momento, ANG intenta líneas de conexión que quedan inconclusas para obtener respuesta.

Pero, inmediatamente, un nuevo punto de fuga (que se ve en la línea 9) es movilizado por un relevo de la actividad a cargo de CAN que advierte la situación, toma el celular, y escribe *abanico* en el buscador de Internet mediante un DE que puede complementar la información necesaria a través del otro recurso semiótico, una imagen. ANG está muy atenta a la actividad que realiza su compañera, ya que se interesa por saber cómo se escribe esa palabra. Durante la búsqueda, ambas desarrollan conversaciones paralelas en LSA como una posibilidad de descanso entre tanta actividad cognitiva de desplazamiento entre recursos.

En síntesis, en esta interacción ocurre un desplazamiento hacia su compañero Sordo, luego a la INV y finalmente a una compañera oyente mediante la LSA. Se gestiona Internet como fuente de información también.

A continuación, avanzo desde estas estrategias combinadas y complejas en su potencial para trazar otras conexiones. La yuxtaposición de recursos del enseñante organiza una secuencia explicativa distribuida entre momentos de exacerbación de la deíxis hacia recursos semióticos diferentes, la verbalización en la lengua propia, la fragmentación de una consigna compleja entre tema y operación sintetizada en una nueva deíxis. Sin embargo, esto puede ser considerado insuficiente y por ello, recurrir a un hablante más competente en el recurso que se considera como el del otro, en este caso la LSA y la competencia discursiva es distribuida. También se acercan las posiciones subjetivas entre PRF y EST(O) y la competencia/incompetencia se desplaza.

c.5. Episodio ES de Saladillo. Ciencias Sociales

Extracto de video: Si/E9S

Este episodio progresa en la explicación del PRF a ANG a partir de la tarea ya resuelta de una compañera.

	Tiempo	Modalidad	Participantes				
			PRF	EST			
1	2.22	AC	<i>mira hacia un grupo de EST(O) extensión de bra ---></i>				
2	2.23	EO AC	<i>E:h, pásame un dibujo de ustedes *adelantamiento de tr ----> ** cierra man*.</i>	ANG: <i>+gira cab hacia el grupo+</i> ((sigue la acción de PRF)) JOA: <i>•observa de pie•</i> ESA(O): Mauro.			
3	2.26	AC		SOF (O): <i>aprox con su carpeta y entrega a PRF.</i>			
	2.32	AC	<i>toma la carpeta, la gira hacia ANG y la exhibe, señala resp.</i>	ANG: <i>observa, asentimiento con cab lápiz en boc.</i>	CAN: <i>aproximación; inclinación sobre un banco</i>	SOF: <i>permanece en el lugar</i>	JOA: <i>permanece en el lugar</i>

4						<i>adelantando el tr hacia ANG/. Se incorpora. Mov hacia la izq cruza pier der, da un paso, vuelve a izq.</i>		
5	2.40	AC	La 2 *2* *señala la carpeta de ANG y movimientos de su ind en pequeños círculos*	ANG: <i>mirada en la carpeta sacude su lápiz en el aire.</i>	CAN: <i>man semicerradas en el banco</i>	SOF: <i>man al costado del cuerpo.</i>	JOA: <i>man al costado del cuerpo. Mirada a CAN.</i>	
6	2.45	AC		ANG: <i>apoya lápiz en el banco.</i>	CAN: <i>llama a ANG con un toque en su bra der.</i>			
7	2.46	AC	<i>levantamiento de cab hacia CAN, baja la cab y corrige</i>	ANG: <i>gira la cab hacia CAN. Mirada</i>				

El PRF no parece estar satisfecho con su explicación y decide asegurarse de que ANG comprendió cuál es la tarea a realizar. Por un lado, es el menos experto en la LSA, y así lo entiende al llamar a EST(O), como se ve en la línea 2. Ello moviliza el acercamiento de una EST(O), que le facilita su carpeta y de otra, CAN, que se acerca en una postura de observación, en principio. De esta manera, muestra a la EST(S) otro ejemplo de resolución de la consigna.

En las líneas siguientes del registro, es posible analizar la actividad secuencial del PRF: exhibir el ejemplo (línea 4) y luego, reiterar que se trata de la segunda consigna (en EO y LSA) y a continuación, señala la carpeta de ANG y realiza movimientos con su índice en pequeños círculos (línea 5). A través de esos pequeños movimientos circulares, el PRF explica que se espera el desarrollo de esa actividad en su carpeta. Desde el punto de vista simultáneo de la interacción, en este momento se observa que lxs compañerxs que

se acercaron permanecen en el lugar observando, aunque una de ellas, CAN, oscila entre la quietud y movimientos que denotan que desea participar, pero regresa al lugar de observadora con lo que espera que progrese la interacción entre el PRF y ANG. Específicamente, cuando el PRF señala la carpeta de ANG y realiza movimientos con su índice en pequeños círculos, la actividad de los compañeros difiere: los más observadores observan y ubican sus manos a los costados del cuerpo, inactivas. En cambio, CAN las ubica en forma de puño sobre el banco, es decir más cercanas y en espera. ANG dirige la mirada hacia la carpeta y sacude su lápiz en el aire, gesto indicativo de prestar atención.

Cuando la interacción PRF-EST concluye y en señal de un cambio de actividad, ANG apoya lápiz en el banco, y el PRF va a leer otros trabajos, lo que indica el final de la secuencia de interacción al haber llegado a un acuerdo; ahora, se puede ver un nuevo desplazamiento cuando CAN decide llamar a su compañera Sorda con un toque en su brazo y es respondida con la mirada. El PRF observa y decide continuar su tarea. Parece que se prepara un nuevo intercambio.

El docente es el más experto acerca de cómo realizar la tarea y, hasta ese momento, movilizó una variedad de recursos explicativos. Interpreto también esta actuación como un acto de responsabilidad al hacerse cargo de su rol de enseñante. En el curso de las interacciones, los recursos compartidos modifican la relación de competencia/incompetencia, ya que todos lxs participantes en algún sentido la experimentan y la negocian, asumiendo diferentes posturas. Los recursos multimodales logran el objetivo: andamiar a ANG para que pueda comprender qué tarea debe realizar.

6.3.2. Construcción discursiva del saber disciplinar

En otros momentos de la vida del aula, se observa que el foco de las interacciones está colocado en la elaboración de los conocimientos disciplinares. Indudablemente, los saberes lingüísticos son inseparables en esa conceptualización que debe ofrecer la suficiente información para posibilitar la participación de lxs EST.

Entre los momentos monológicos a cargo quien enseña y los momentos dialógicos con lxs EST, se aborda la distancia entre la densidad conceptual y aquellos, densidad que puede estar complejizada por la opacidad lingüística de ciertos conceptos que es preciso despejar.

En general, la elaboración conceptual en función de lo lingüístico supone ajustes terminológicos, aun en la lengua más cercana a lxs EST y más todavía, cuando la opacidad está ubicada en la lengua de aprendizaje.

La densidad conceptual que ofrece dificultades de asimilación es resuelta mediante la expansión explicativa por medio de: ejemplificaciones, analogías definiciones que puede trasladarse de los contenidos a las lenguas o de una lengua a la otra para favorecer una resolución completa o bien acudir a la que se considera la propia de lxs EST. En ocasiones, son estxs quienes translenguan y solicitan la prolongación y en otros momentos, son lxs docentes quienes advierten que deben hacerlo. En los momentos monológicos, son lxs PRB/INT quienes advierten esta necesidad y si no están a cargo del discurso de la enseñanza, desbordan hacia secuencias laterales monolingües en LSA o de bidireccionalidad entre esta y el español.

A continuación, transcribo algunos episodios que permiten observar la construcción del saber disciplinar mediante desplazamientos de expansión hacia saberes lingüísticos.

a. Interacciones laterales

En las aulas de mi estudio, el discurso comprende necesariamente todo el repertorio de lxs EST y lxs PRF. En particular, en el caso de lxs Sordxs, la construcción de aprendizajes sucede de forma imprescindible en un modo, al menos, bilingüe; ello implica ir y venir del contenido a la/s lengua/s y de una/s lengua/s a otra/s. Un indicador repetido y relevante en las clases es la extendida derivación de secuencias laterales que lxs EST(S) e INT o PRB inauguran desbordando momentos explicativos en el grupo total (en EO), por ejemplo. En estas territorializaciones iniciadas tanto por lxs INT como por lxs EST(S), y gran parte de las veces promovidos por estos, prolongan el análisis de conceptos todavía inestables a través del pedido de informaciones de las que lxs EST carecen para poder integrar las nuevas ideas con otras ya disponibles, demuestran su comprensión al aportar aspectos significativos del mismo en la conversación, o bien se centran en aspectos lingüísticos y en análisis metalingüísticos necesarios para su apropiación.

Muchas veces, estas conversaciones quedan trazadas como espacios *ad hoc* entre señantes monolingües y en otras ocasiones, son llevadas al centro de la clase para ser tratados de forma bilingüe: ejemplificaciones, ideas asociadas, confrontaciones léxicas, algunas de las cuales se componen en una serie entre la contribución del equivalente de un término en LSA, el análisis mediante el AD, la explicación conceptual en LSA, en EE; explicaciones de conceptos en LSA para ser comprendidos cuando son presentados en español, lectura en EE, nueva conversación en LSA.

a1. Episodio ES de Saladillo. Matemática

Saladillo. 1° año. 2017

Área curricular: Matemática.

Contenidos de la clase: suma de ángulos.

Situación: La PRF circula por el aula colaborando con lxs estudiantes para la resolución individual de ejercicios propuestos en el pizarrón

Extracto de video: Si2E1S

Lxs EST(S), especialmente una de ellas, necesitan orientación acerca de la tarea planteada. La PRB toma la explicación para ellxs a su cargo, especialmente destinada a ANG, mientras JOA copia del pizarrón.

	Tiempo	Modalidad	Participantes				
			PRF	INT	EST		
1	00.00	AC LSA EE	((grafica en el pizarrón paso a paso el trazado el trazado de áng)).	____int ____int COMO COMO ACTIVIDAD 1. PRIMERO. #espera la mirada de ANG. Leve balanceo del cuerpo# ((espera dónde poder explicar sobre el pizarrón)) #Acercamiento al pizarrón y ubicación a la alt de los áng ya trazados#	ANG: +observa a la INT+	MIL(O): ^observa a la INT^	JOA: •observa la a INT• •Copia del pizarrón•
2	0.14	AC		señalam primer segmento trazado del áng de 180°			
3	0.16	AC LSA		#semigira el tro hacia ANG# TRAZAR LÍNEA. #desplazam. hacia el sitio donde la profesora dibuja el paso paso. Señalam.# COLOR NEGRO NEGRO #señalam lugar en diagrama# PRIMERO			
4	0.25			SEGUNDO			

				#mira ANG esperando su atención# SEGUNDO #señala el punto 2 en el esquema.#	
5	0.28	AC	tapa el marcador con el capuchón	COLOR ROJO #movim asertivo de cab.#	
6	0.34	AC	*mira hacia el pizarrón*	((señala el esquema en el pizarrón) BUCAR MITAD TRAZAR LÍNEA	EST(O): Venga ¿me ayudás a hacer lo ángulo?
7	0.39	AC	destapa el marcador negro. Corre elementos de geometría ubicados sobre su carpeta y copia el trazado. Acercam a piz para continuar el trazado-	#señala 2 puntos sucesivos en el pizarrón y busca en su bolsillo un marcador de color rojo.#	EST(O): Laura, XXX
	0.46	AC EO LSA	*gira cuerpo levemente hacia el grupo* ¿Quién está tirando con cosas?	#gira el cuerpo y guarda el marcador# #agita man der ((para llamar a ANG)) y man izq sobre el pizarrón.# 1LLAMAR2.	ANG: +gira cab hacia atrás+
	0.50	LSA EO AC		TERCERO. Tercero #mano izq sobre el esquema. Cabello detrás de ore. Tro incl hacia el banco toma el transportador de pizarrón.#	
	0.57	AC LSA		#señala el cero en transportador. # BUSCAR. #índ der marca línea del cero. Se acerca a ANG.#	
	0.58	AC EO	Detiene la actividad. Gira el cuerpo hacia la clase. Tapa el	#Apoya el transportador en el banco#. AHÍ.	

			<p><i>marcador</i></p> <p>¿Ustedes se acuerdan cuando fue expulsado XXX?</p> <p>((brazo izq sobre un banco y el derecho en la cintura)).</p> <p>¿Se acuerdan de eso? ¿Se acuerdan por qué fue expulsado?</p> <p>Por tirar con un ((uno con el índice)) capuchón de lapicera y pegarle a Joaquín ((señala a Joaquín con el ind)) acá ((señala la sien. Coloca la mano sobre el banco))</p>		EST(O) varios: SÍ ((a la PRF))
1.12	EO				ESA(O): XXX
1.14	EO		Y ahora, / ((señala el pizarrón con el ind))/ estaba yo parada acá en el pizarrón ¿Y si me pegan a mí con eso?		
1.17	EO				EST(O): pero era una amiga de
1.19	EO		No importa, lo que sea. No tienen por qué tirar con cosas.		
	EO				EST(O): Bueno, Pero. Perdone.

Este episodio constituye una territorialización de yuxtaposición de los contenidos de la interacción y la actividad desarrollada por, al menos, dos grupos que, en cierto momento, atienden a eventos diferentes: la EST(S), ANG, la INT por un lado y por otro, JOA y una EST(O), MIL. La INT activa un punto de fuga incidiendo en la demarcación fuerte de la frontera al decidir continuar explicando la tarea de matemática a ANG en LSA, pero se ubica en el polo del contenido. Aquella podría haber optado por dar a conocer a ANG lo que estaba ocurriendo en la clase (quien gira su cab para ver qué sucede, línea); sin embargo, no lo hace. Tampoco ANG pregunta al respecto. Ambas deciden continuar con la tarea de matemática.

Por otra parte, esta decisión de la INT abre preguntas acerca del papel de quien interpreta, en cuanto su poder de decisión acerca de qué comunicar y cómo o bien qué descartar, aspecto que retomaré más adelante en otra región de la cartografía.

b. Interacciones explicativas multimodales

También, es frecuente observar que una secuencia consecutiva monolingüe en LSA para la explicación recurra a otros recursos semióticos, como los audiovisuales. En momentos posteriores a los dialogales de explicación, algún concepto nuevo puede ser explicado mediante ejemplificaciones más cercanas a los conocimientos previos de lxs EST a cargo de la PRB como forma de construir un concepto que luego es probable que sea profundizado por la lectura y escritura en la lengua de aprendizaje

b.1. Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales

Escuela: Burzaco. 1° año. 2018

Área/materia: Ciencias Naturales

Contenidos de la clase: características de los seres vivos. La irritabilidad.

Situación: lxs EST realizan actividades en forma individual sobre los conceptos trabajados en la clase anterior, consultando el libro de estudio de la materia.

Extracto de video: Si2E2B

El episodio se inscribe en una situación en la que una EST(O) consulta sobre el girasol como ejemplo de irritabilidad, lo que desencadena una explicación oral de la PRF e intercambios en el grupo total. La INT territorializa en simultáneo un espacio de yuxtaposición de lenguas mediante su actividad de mediación y remediación en LSA.

		Participantes			
	Tiempo	Modalidad	PRF	INT	EST
1	0.26	EO AC	<p>¿Qué hace el girasol? A la mañana el girasol está así. Miren, <i>*man der con curva en alto ----> Mirada a EST(S)*</i></p> <p><i>*mira al centro de la clase*</i></p> <p>El girasol está así ---->* <i>*semi rota su tronco hacia la izq. Braz izq en la cintura*</i></p> <p>=De donde ustedes comen las semillitas <i>*pinza man der hacia boc*</i></p> <p><i>*señalamiento hacia ade*</i></p> <p>que les gustan tanto</p>		EST(O): = sí
	0.34	EO	<p>El girasol en el campo está así a la mañana. ----></p> <p>Amanece; está así</p>	#celular entre man escribe con pul; cab gacha#	

		----->		
		A medida que el sol va subiendo, ¿sí?		
0.40	EO			ESA(O): se abre
0.42	EO	No, no; hace esto miren; empieza a hacer esto, ¿sí? Empieza a hacer esto el girasol		
0.46	EO			ESA(O): ah:
0.48	EO AC	¿Sí? Entonces; girasol. Va, se va a poner de cara digamos al sol; ¿sí? Cuando llegue la noche, va a volver a hacer esto el girasol porque no tiene el sol. Y al otro día de nuevo; ¿sí? Gira/sol porque va hacia la luz. Ese es otro ejemplo. <i>*frotas tus manos y mira hacia las EST(S)*</i>	FLOR NOMBRE IX G-I-R-A GIRA SOL	

Finalizada su explicación anterior, la PRF dirige su mirada hacia la actividad que tiene lugar entre la INT y las EST(S).

La secuencia de la explicación de la PRF se centra en un ejemplo aportado por lxs EST: el girasol y en la clarificación léxica mediante un recurso a su morfología que, en el caso de lxs Sordxs, es bilingüe entre el AD (en español G-I-R-A: palabra menos conocida) y, a continuación, su emisión en LSA integrando ambas.

b.2. Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales

Extracto de video: Si2E3B

				Participantes
--	--	--	--	---------------

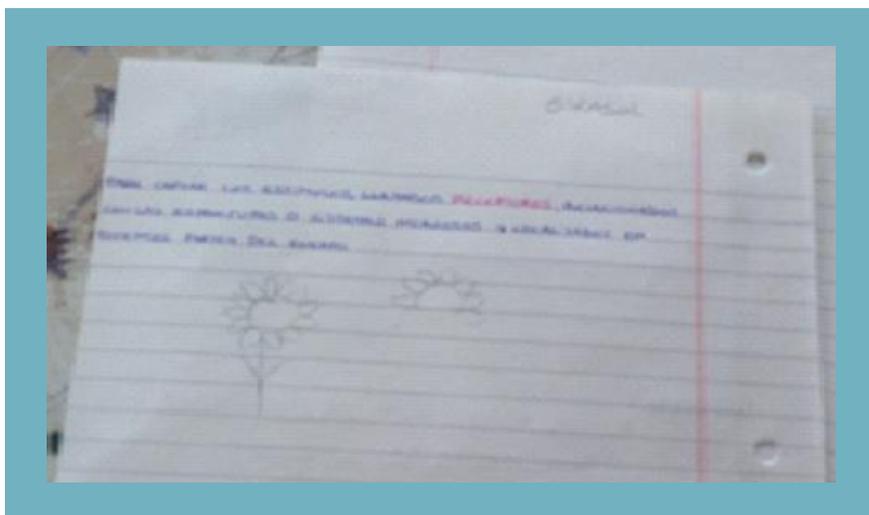
	Tiempo	Modalidad	PRF	INT	EST
1	1.07	EO AC	Exacto *desplaza su pulsera hacia abajo en el bra- der. Cuello hacia ade. Baja levemente su cab*	#mira una imagen de un girasol en el celular# #deja el celular sobre el banco#	CHI(S): +mira una imagen de un girasol en el celular de la INT. + (S): ^ mira una imagen de un girasol en el celular de la INT. ^
	1.09	AC LSA		#cab hacia arriba. Manos en la cintura# SOL sol (sin voz) _____ SOL FLOR MIRAR-HACIA- _____ ARRIBA- _____ SOL CAB MIRA TRONCO GIRAR	
	1.19	LSA			_caaf CHI: Sí
	1.20	AC		#levanta el celular con la mano izq, apoyado en el banco y señala la img con el índice de su mano der; sonrío.#	
	1.21	AC LSA		#=levanta el celular y señala#	CHI: =DESPLAZARSE (CL)
		AC LSA		----- #Mira a EST .# _____ caca SÍ	
	1.24	AC LSA		#apoya el celular en el banco# A-LA-NOCHE NADA SOL. ((CABEZA Y MANOS HACIA ABAJO ((como cerrarse)). _____ int ENTENDER	_cabaf CHI: SÍ
	1.28	LSA			_cabaf CHI: SÍ

La interacción entre la INT y las EST(S), en este caso, se focaliza en aportar más evidencias sobre el ejemplo que fue tratado en el seno del grupo total sobre el girasol para la construcción del concepto de *irritabilidad*. En el intercambio, la INT es la protagonista del desborde de la situación al retomar el ejemplo del girasol hasta alcanzar una explicación completa. Propicia una nueva entrada visual animada y desde allí, se desplaza a la LSA para lo cual recurre a la narración con estructuras de gran iconicidad: transferencia de forma y de situación más que de léxico estándar y obtener la respuesta afirmativa de las EST(S), al menos de una de ellas, primero al interactuar completando la información que están compartiendo y luego, con asentimientos explícitos de cabeza.

Esta secuencia que es un desplazamiento de la explicación que realizó la PRF constituye un mismo discurso entre aquella y la INT que, de forma consecutiva, se orienta hacia la saturación en el plano del contenido ofreciendo explicaciones completas en LSA, entre la interpretación y el recurso explicativo a través de un ejemplo ejemplificación, añadiendo una imagen animada. Luego, este concepto será abordado desde la lectura en un texto expositivo, pero no idéntico a partir del cual las EST(S) deberán realizar un trabajo escrito. Claramente la secuencia explicativa es multimodal, además.

Figura 27.

Burzaco. Escuela secundaria 39. Tarea escrita de una EST(S), 2018



Más adelante en la misma clase, la INT plantea a las EST (S) pensar en otro ejemplo, mientras les muestra una animación en una DE, un celular.

Un concepto nuevo en la disciplina puede ser construido mediante la interpretación en el momento monologal y luego, retomado en momentos de interacción con el docente bilingüe mediante estrategias explicativas de ampliación con otros recursos semióticos, como audiovisuales fundamentalmente a través de la ejemplificación vinculada a conocimientos previos de lxs EST con reconstrucciones verbales en LSA mediante estructuras de gran iconicidad o toma de rol, en lugar de utilizar señas estándar de la lengua. Además, se exacerbaban los silencios y los RNM que dan tiempo a lxs EST a una elaboración más completa y que muchas veces

precede o se realiza durante momentos en los que nuevos conceptos deben ser tratados en la lengua de aprendizaje, como ocurre con el EE durante tareas de lectura.

b.3. Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales

Extracto de video: Si2E4B

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			INT	EST(S)
1	2.46	LSA EO AC	#sostiene su celular en man izq o hacia las 2 EST(S)# ESO SENTIR PLANTA CAPTAR SOL planta (sin voz)	
2	2.53	AC	#apoya man der sobre su mejilla y observa su celular#	
3	2.55	AC LSA	#codo der sobre el banco# GIRAR HACIA-EL-SOL (cl) #gira su cab hacia la EST s; sonríte# ASÍ Sí (RNM) _____p VIERON #gira cab y continúa observando el celular con labio sup sobre lab inf.#	
4	3.05	AC LSA EO (SV)	#baja el celular, observando img# SÍ ASÍ EJEMPLO ASÍ bueno ejemplo #apoya el celular en el banco y mirando hacia este#	CHI: +observa a la INT+
5	3.06	AC EO	#dorso palma izq en la cintura; bra der sobre banco. Levanta vista hacia CAN# _int SÍ ((sostenido))	

Cuando un hablante utiliza una forma particular marcada, esta puede contribuir a la expresión de la diferencia, la asimilación, la integración o la exclusión. A su vez, estos posicionamientos pueden poner en evidencia procesos más amplios de construcción identitaria como lo sugieren Bucholtz y Hall (Op. cit.). Saturación del concepto mediante un ejemplo en otro sistema semiótico (imagen, luego una imagen animada) junto con una saturación lingüística.

Luego, en la línea 1, apela más una idea generalizada a raíz de otro sistema semiótico (imagen animada): el concepto de irritabilidad como “sentir al catar.”

ESO SENTIR PLANTA CAPTAR SOL
planta (sin voz)

En la línea 3, GIRAR HACIA-EL-SOL (cl): concreta el movimiento de la planta entre la LSA y la actividad corporal, afuera del léxico.

#gira su cab hacia la EST(S); sonríe#
ASÍ

Si se realiza una lectura encadenada de los registros de la clase sobre *la irritabilidad*, es posible advertir que los desplazamientos progresan desde necesidades de conceptualización disciplinar (del concepto) de forma bilingüe: en ambas lenguas y con recursos varios. Luego, se produce una conceptualización más trasladada a saberes lingüísticos al comparar los términos y construirlos en el tránsito entre: análisis morfológico en español, conceptual en LSA, definición en LSA, análisis morfológico en español. La actividad ocurre entre mediación y remediación que encara la INT. Esta elaboración *in situ* en el ámbito de la enseñanza

misma de la disciplina y en su aparición contextualizada permite que sea más probable la adquisición del léxico (Gajo y Grobet, Op. cit.).

c. Escritura-traducción de translenguaje

En las clases, todxs lxs participantes disponen de recursos de los cuales se van apropiando en mayor o menor medida, incluso hasta llegar a la posibilidad de realizar tareas translingüísticas propias de la situación en curso.

En el siguiente episodio, la actividad compartida entre EST(S) y EST(O) procede entre el discurso oral en LSA de la EST(S) y su trasposición escrita a cargo de una compañera oyente para elaborar una síntesis que todxs puedan registrar. Esto opera como una escritura – traducción, que supone no solo la trasposición del registro de una modalidad a otra (oralidad a escritura), sino de una lengua a otra, además.

c.1. Episodio ES de 9 de Julio. Filosofía

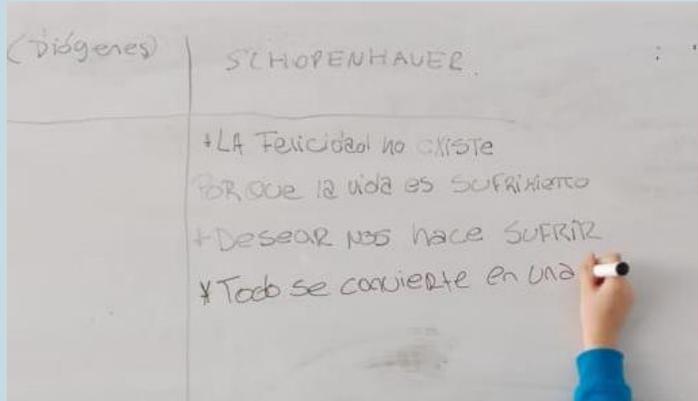
Escuela: Nueves de Julio. 6° año. 2019

Materia: Filosofía

Situación: exposición en grupos sobre temas investigados.

Figura 28.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Escritura-traducción de estudiante, 2019



Este episodio describe un breve trabajo bilingüe en colaboración. PAU(S) expone un trabajo individual de investigación sobre el filósofo Schopenhauer y una compañera(O) se ofrece a sintetizar su exposición en el pizarrón en español sin haber sido preparada con anticipación. La segunda realiza una escritura-traducción, ya que debe transferir la información de una lengua a otra con lo cual se ponen en juego procesos de intercomprensión y traductológicos entre lenguas. En esta actividad, el foco está colocado sobre el contenido disciplinar.

Más adelante, en el capítulo 7, me dedicaré a cómo se reflexionan las lenguas en dos casos de escritura-traducción colectiva: uno de ellos es un texto en LSA y el otro, en español escrito.

d. Interacción explicativa de translenguaje distribuida entre enseñantes

En momentos monológicos de la enseñanza, lxs PRF pueden advertir la ausencia de claridad en el discurso explicativo que están desarrollando, ya sea ante la solicitud explícita de lxs interlocutores o por su propia toma de conciencia. Es posible que el/la INT necesite organizar ciertas reformulaciones del discurso y en ocasiones, también solicitar aclaraciones por parte de lxs PRF para llevar

adelante su tarea. Asimismo, lxs PRF pueden incrementar sus recursos durante la exposición a través de una gestualidad situada superpuesta con EO o con EE, así como coordinar *in situ* su tarea con el/la INT de otra forma.

d.1. Episodio ES de Burzaco. Literatura

Escuela: Burzaco. 4° año. 2018

Materia: Literatura

Contenido: cosmovisión épica.

Situación: el PRF explica la cosmovisión épica y la INT realiza su tarea de mediación a lxs EST(S). Para ejemplificar la categoría y sus componentes (el relato del héroe, etc.), este les recuerda la historia de Hércules a lxs EST.

Extracto de video: Si2V6B

La situación consiste en una breve narración de la historia de Hércules con la coordinación entre la INT y el PRF y la participación de lxs EST. Durante la narración oral del PRF al frente de la clase, se produce un punto de fuga: la INT le manifiesta haberse perdido en el relato para resolver la interpretación. Ese punto inaugura conexiones entre lxs enseñantes y lxs EST de una forma peculiar, territorializando un espacio de frontera mediante una participación muy intensa del PRF.

			Participantes		
	Tiempo	Modalidad	PRF	INT	EST
1	2.41	EO LSA		Esperá. Esperá un momento ESPERAR. Eh:: Zeus no lo reconoce <i>#neg ambas man#</i>	
2	2.43	EO	Zeus no lo reconoce. Claro, eso no lo dije. Era, era como una amante.		

d.2. Episodio ES de Burzaco. Literatura

Extracto de video: Si2V7B

A partir de este momento, se desarrolla una secuencia explicativa por una gestualidad situada, la superposición con la oralidad en español y la coordinación discursiva PRF – INT. El PRF reitera información para confirmar aquello que la INT ha entendido y, además, advierte que había omitido información significativa; es decir que la actividad de la INT puede colaborar con la organización del discurso del PRF. A partir de este momento, el PRF avanza en el relato disponiendo otros recursos explicativos:

	Tiem po	Modalidad	Participantes		
			PRF	INT	EST
3	3.05	AC EO	Está Zeus *	DIOS	
			Está Zeus * / **		
			tiene una mujer que está casado que es ERA/ a. *	HABER MUJER CASADO/ tenía una mujer #afirma cab mirada a PRF#	
			y Almera que es la amante/ **	NOMBRE E-R-A	

			Otra mortal/	OTRA MUJER/ #inclinación de tr y cab hacia PRF#	
4	3.17	EO		¿Cómo se llamaba? ((al PRF)) -----	
5	3.20	EO LSA AC	A/l/mera. Es medio difícil. Almera //	A-L-M-E-N-A Al<> mena MUJER AMANTE #movimiento afi de cab#	
6	3.23	EO LSA AC	Ésta es/ mortal *mano der en alto con palma abierta* y la otra es diosa *mano izquierda con la palma abierta*	ESA PERSONA NORMAL	
7	3.27	EO AC	Cu:ando Era se entera *en pequeños cir* que Almera tuvo un hijo de Zeus *circulitos abajo* ahí se pone furiosa porque era <seg> un hijo no reconocido// ¿Vamos bien hasta ahí? ** Era manda dos serpientes.*	OTRA MUJER SER-DIOS #movimiento af cab# PRO3sg DIOS MUJER ESPOSA DARSE- CUENTA HAY MUJER OTRA HIJO ENOJARSE. CELOSA ENOJARSE.	
8	3.43	EO			ESA(O): a la cuna.
9	3.44	EO LSA AC	a la cuna, para matar a Hércules. *señalamiento con ind al ESA(O)*	PRO3sg 2 SERPIENTES MANDAR 2 SERPIENTES	
10	3.47	EO			ESA(O): pero Hércules mata a las 2

					serpientes
11	3.48	AC	<i>señalamiento a ESA(O)</i>		
12	3.49	EO LSA	Pero Hércules siendo bebé agarra las dos serpientes y las *cierra cada man movimiento quebrando muñ* y las mata. Y ahí demuestra que tiene/FUERZA	AGARRAR BEBÉ MATAR IX	
13	3.55	EO			ESA(O): poderes
14	3.56	EO LSA	poderes, ¿no? que tiene=	=eh XXX ¿el bebé?	
15	3.57	EO AC LSA	El bebé. Hércules de bebé agarra las 2 serpientes ** Y las estrangula <i>*movimientos laterales de puñ simétricos*</i>	BEBÉ El bebé sí 2 SERPIENTES AGARRAR MATAR^UNA MATAR^OTRA VER ESPACIO <i>#asentimiento de cab#</i> ENTONCES BEBÉ FUERZA	

Desde la línea 3, se observa que el PRF produce su alocución compleja alternando el EO, además de la narración con una acotación dirigida a la INT (en la línea 4, “Es medio difícil. Almera”: como un nombre poco conocido, entiendo) y una intensa gestualidad para dirigirse a toda la clase. Incorpora configuraciones de las manos para los dos personajes mencionados realizadas cada una de ellas con distintas manos, asignándoles a cada uno una ubicación diferenciada en el espacio que superpone con el EO. Una de ellas con mayor iconicidad de transferencia personal, ya que a Zeus le agrega una mano plana superior para indicar que es un dios y que resalta como atributo al repetir esa localización por encima de la yema de los dedos. Espacializa ambos en diferentes lugares del

espacio, aunque con la misma configuración y produce acercamientos y distancias entre sí. Este desarrollo de la gestualidad se asemeja a los mecanismos de producción de significantes en LSA y del uso del espacio señante.

Con respecto a la INT, la actividad del PRF provoca un cambio en su actividad entre la interpretación simultánea y la consecutiva, por la cual, además de optar por la segunda en varias ocasiones, agrega información lingüística que complementa o expande lo dicho por el PRF.

En otros momentos clave, su discurso es un texto en LSA que toma parte del discurso del PRF, pero se distancia en parte. Por ende, puedo concluir que ambos constituyen un solo discurso explicativo entre lo monologal y lo interactivo. Es decir que es preciso analizar el progreso simultáneo de la interacción.

En la línea 7, se observa que el PRF realiza una pregunta al grupo para confirmar su desarrollo. A partir de la línea 8, se puede observar cómo se incorporan al discurso narrativo también algunos EST y el discurso avanza como una secuencia de intervenciones conjuntas dialogadas. El PRF toma aquello que los EST aportan y lo incluye como parte del contenido de enseñanza (líneas 8, 10, 13).

En síntesis, este episodio revela la complejidad de un discurso construido colectivamente a partir de los diferentes conocimientos que entre PRF y EST pueden aportar y durante la interacción. También, modificó la posición de la INT en el relato produciendo un desplazamiento entre la interpretación simultánea y la consecutiva y su propia reformulación del discurso del PRF. En la secuencia narrativa es muy relevante la actividad del PRF de literatura al construir situacionalmente una secuencia de gestos y movimientos de importante iconicidad.

Siguiendo la ruta de la actividad de la INT como autora del discurso de la enseñanza también y de la intervención de lxs EST en ese discurso, otros momentos de las clases dan cuenta de la organización de secuencias paralelas monolingües en LSA a la explicación de lxs PRF.

Lxs enseñantes suelen organizar un recorrido entre la observación y luego, la reconstrucción verbal de sus procedimientos explicativos. Muchas veces, son lxs EST quienes fugan hacia dudas que se les han generado y que, para lxs EST(S), aclara la PRB en LSA. Cuando se reconoce un punto en el que no se puede avanzar, son estxs quienes convocan a la PRB para resolver la inquietud más que continuar con el desarrollo que está realizando el PRF, aunque, de todos modos, regulan la actividad de este.

d.3. Episodio ES de 9 de julio. Matemática

Escuela: 9 de Julio. 5° año. 2019

Materia: Matemática

Contenidos de la clase: factorio.

Situación: lxs EST resuelven ejercicios en forma individual y la PRF los acompaña cuando lo solicitan.

Extracto de video: Si2V8J

El episodio recoge el andamiaje de la PRF a EST (S), PAU, ante su requerimiento. Para ello, se sienta a su lado. No es necesaria la mediación de la INT.

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			PRF	EST
1	0.00	AC	<i>codo der sobre sobre el banco y man sobre la mej observación</i>	<i>PAU: actividad en su hoja de trabajo con el tronco semi orientado hacia la PRF y su mano izq abj del banco</i>

				<i>mostrando su acción.</i>
2	0.07	AC		<i>termina, baja la man der y mirada a la PRF</i>
3		LSA	^{int} QUÉ	
4	0.11	AC EO(SV)		=1 uno ((sin voz))
5	0.11	LSA	^{af} =SÍ	
6	0.12	AC	<i>observa la acción de PAU. asentim con cab</i>	<i>baja la cab y escribe</i>
7		AC	<i>observa</i>	<i>Escribe</i>
8	0.15	AC EO LSA		=+movim lápiz como “no”+ BORRAR. +Gira tro y cab hacia der para buscar goma+
9	0.16	AC EO LSA	= No, sí, porque uno MITAD/ 1	((la busca en su cartuchera ubicada ade))
10	0.17	AC		<i>mira a PRF</i>
11	0.18	AC		((intenta continuar escribiendo))
12	0.21	AC	<i>llama a PAU tocando su bra der</i>	
13	0.23	AC	<i>mira a PAU</i>	<i>mira a PRF</i>
14	0.24	EO AC LSA	1 divide a todos 1 DIVIDIR *círculo en el aire con sus dos índ*	
15	0.28	AC	<i>2 pal hacia PAU a la altura de sus hom</i>	
16	0.30	AC	Sí (cab)	#un círc peq en el aire con sus índ# ((parece querer decir TODOS))
17	0.34	AC EO LSA	1 DIVIDIR *2 pal círc en el aire* NUMERO. todos los números *señalam*	<i>lápiz sobre fre</i>

En el transcurso del episodio, es posible observar la actuación combinada y alternativa de varios recursos. Desde la línea 9, especialmente la PRF combina en un mismo turno: gestos, emisiones en español oral y LSA. Esto es muy claro en la línea 14, y ello se vincula con su propia capacidad de producción para ser comprendida, lo que también origina una mayor iconicidad frente al uso del léxico estándar en la respuesta de PAU en la línea 16. En la línea 17, la PRF incrementa el uso de señas propias de la LSA: DIVIDIR, NÚMERO, señas que conoce.

El episodio, además, da cuenta de la enseñanza y los recursos distribuidos entre docentes al no mediar la INT/PRB, hecho además que indexicaliza la posibilidad de repartir la capacidad de comunicación para la enseñanza. Por otra parte, es un dato interesante que la PRF comience un taller de LSA extracurricular al año siguiente, cuya profesora es la EST(S) PAU.

d.4. Episodio ES de Saladillo. Matemática

Escuela: Saladillo. 3° año. 2019

Materia: Matemática

Contenidos: suma de fracciones.

Situación: explicación de suma de ángulos en grupo total a cargo de la actividad del PRF del tipo demostración recibiendo las consultas de lxs EST.

Extracto de video: SiZE9S

En el siguiente episodio, la PRB interviene luego de que lxs EST observaran la explicación del PRF de matemática en el pizarrón en español oral y mediante una intensa actividad corporal, mientras realiza representaciones gráficas de números racionales con las elicitaciones de algunxs EST(O). Esta cuestión es interesante en cuanto a la decisión de la PRB de intervenir *a posteriori* de la explicación del PRF.

Figura 29.

Saladillo. Escuela secundaria 5. Profesor de matemática, 2019

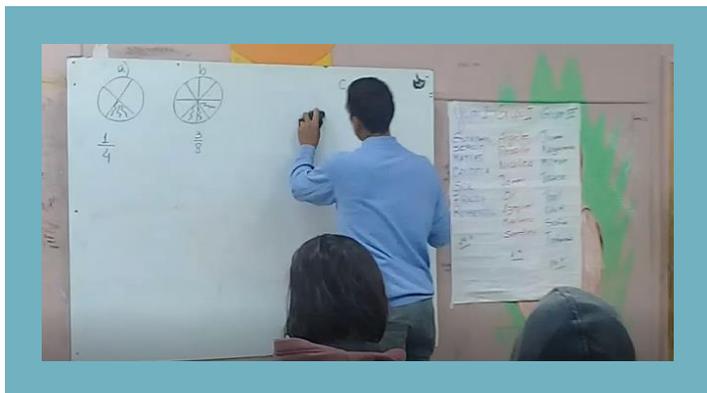


Figura 30.

Saladillo. Escuela secundaria 5. Profesor de matemática, 2019

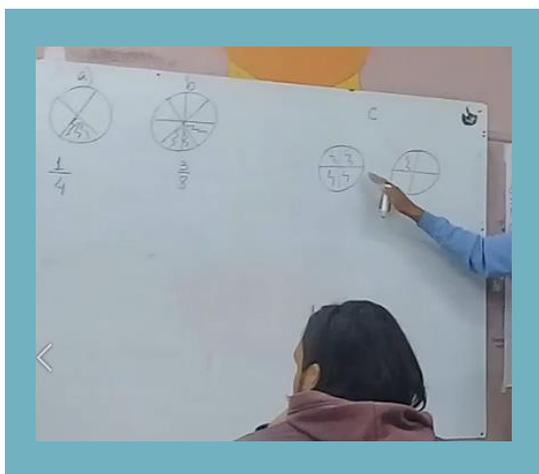
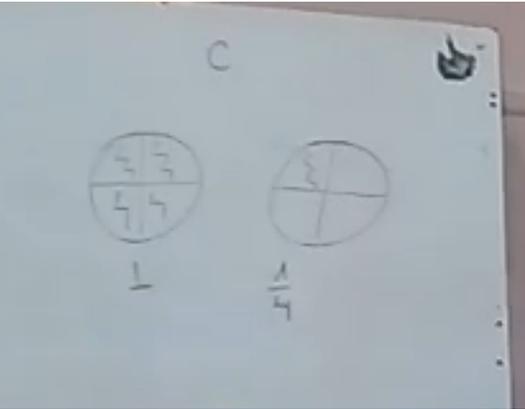


Figura 31.

Saladillo. Escuela secundaria 5. Captura de imagen de pizarrón, 2019

	<p>Luego, el PRF les plantea un problema a lxs EST.</p> <p>PRF: Pregunto, en la torta completa</p> <p><i>*señalamiento al pizarrón*</i></p> <p><i>*mirada a EST(S)*</i></p> <p>¿Cuántos cuartos tengo?</p> <p><i>#adelantamiento hacia la izq. Mira a EST(S). Junta las manos..#</i></p> <p>EST(O), varios: =4</p>
---	--

En adelante, focalizo en el intercambio en el grupo Sordo mientras el PRF continúa dialogando con el grupo oyente.

	Tiempo	Modalidad	Participantes		
			PRF	PRB	EST
1	4.47	AC EO			PRI(S): <i>+agita man der llamando a PRB.+ Lau.</i> JOA: <i>^mira hacia PRI^</i>
2	4.49	AC		<i>#mira PRI. Baja cab#</i>	
3	4.51	LSA		<i>#----> adelantam, mira, bra atrás del cuerpo; descenso leve de cab</i>	PRI: XXX ((relacionado con el planteo del PRF)).
4	4.52	AC LSA		<i>-----> #</i>	PRI: XXX ANG: <i>•mira hacia PRB•</i> JOA: <i>mantiene</i>

				<u>caaf</u> SÍ	
5	4.54	AC LSA		#bra a los costados del cuerpo# XXX PENSAR #toque a ANG en su braz der#	ANG: •mira a PRB. Mira a PRI• •mira a PRB•
6	4.56	AC LSA		PENSAR PRO3sg SABER #inclinación de tr apoyando manos sobre pier# #cej arr#	
7	4.58	AC LSA			_____int ANG ((a PRI)): XXX CUANTO JOA: ^mirada alternativa entre compañeras y PRF^
8	5.00	LSA			PRI: 5^4 ((5/4)).
9	5.05	ACC LSA			<u>caaf</u> ANG: SÍ •mirada hacia PRF•
10	5.06	AC		#desplazamiento hacia la pared, braz atr cuerpo#	JOA: ^mirada hacia PRF.^ PRI: +mirada hacia PRF+

La EST(S) PRI produce un desplazamiento hacia una secuencia lateral a través de una consulta dirigida a la PRB, consulta que constituye el punto de fuga hacia un diálogo paralelo en LSA y con un contenido que se distancia, en parte, de lo que se dialoga en la territorialización oyente entre PRF y EST. En las líneas 3 y 4, PRI demuestra haber comprendido la suma de fracciones, aunque no pude registrar su discurso específicamente. La PRB invita a ANG a la explicación de su compañera para que sea ella quien lo hace. En la línea 9, es la mirada de ANG hacia el PRF la que marca el final de la interacción y todos lxs participantes retornan sus miradas hacia la escena principal.

El episodio demuestra que una explicación individual conlleva la aproximación hacia lxs PRF o hacia lxs EST. Muchas veces, lxs EST(S) salvan la distancia comunicativa por medio de su propia demostración de la actividad. Lxs PRF tienen la posibilidad de intervenir en esa misma ejecución confirmando la acción o colaborando con el/la EST en su modificación. Este tipo de intercambios pueden ser escuetos y puntales entre la deíxis, la acción del/la PRF en la tarea, o bien desarrollando explicaciones donde estx oscila entre gestos de uso corriente y léxico de la LSA que conoce.

d.5. Episodio ES de Burzaco. Matemática

Escuela: Burzaco. 3° año. 2019

Materia: Matemática (contraturno en escuela de Sordxs)

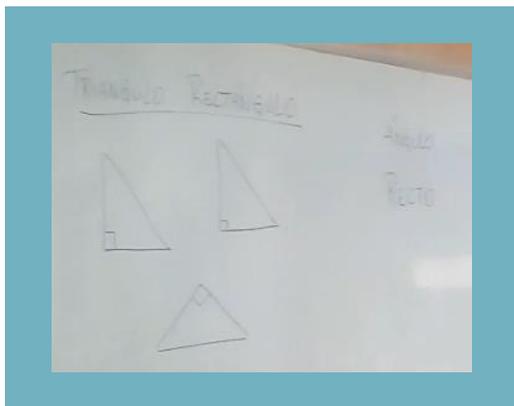
Contenidos: triángulos rectángulos.

Situación: reposición de contenidos de la enseñanza ocurridos en la ES a un EST(S) que estuvo ausente por parte de lxs PRB y PRS.

Extracto de video: Si2E10B

Figura 32.

Burzaco. Escuela 507. Captura de imagen de pizarrón, 2019



En esta descripción, se incluye a la PRS como interlocutora de referencia segura para la comprensión en LSA. La PRB se ubica de pie junto al pizarrón, el EST(S) enfrente y la PRS sentada en el medio de ambos de perfil. La PRB escribe el pizarrón un título: *Triángulo rectángulo* y luego, traza 3 rectángulos indicando el ángulo recto, mientras PAT(PRS) y EST(S) observan. La PRS es más competente en LSA y es quien interviene para lograr saturaciones del lado lingüístico en la explicación.

		Participantes			
	Tiempo	Modalidad	PRB	PRS	EST
1	0.20	LSA EE	___int QUE <i>*señalamiento de la palabra rectángulo con un marcador*</i> ___int QUE _____int CÓMO-SE- LLAMA		
3	0.25	LSA			MAR(S): RECTÁNGULO^TRIÁNGULO
	0.26	AC	// ((esperando a EST))		
4	0.32	LSA EO	_____int XXX. ANGULO QUÉ ¿ángulo qué tiene?		
5		AC LSA			EST: OJOS, BOCA +sonríe+
6	0.40	AC	Risas	risas	
7	0.46	AC LSA EO		Mmm rectángulo R-E-C-T-Á-N-G-U-L-O, <i>#señalamiento al pizarrón; movimiento de cab hacia pizarrón y hacia EST#</i>	

				Sí, pero ((mov labios)) $\overline{\text{dub int}}$ TRIÁNGULO	
0.52	LSA EE AG	Ángulo recto		--->	XXX ((EO)). TRIÁNGULO ADENTRO HABER ANGULO ((marca ang más peq similar al diagrama))
0.54	AC			---> Ah ((--->)) <i>#descenso de man izq y mov af de cab#</i>	
0.55	AC LSA			ÁNGULO. ESE <i>#mira al pizarrón; ind der apunta hacia ad#</i> ESE ((señalamiento al pizarrón))	
1.02	AC LSA	QUÉ <i>*señala un áng rec en un trián*</i>			
1.03	LSA				ÁNGULO
1.04	LSA	MEDIR CUÁNTO			
1.05	AC				Ind y pul der sobre barbilla //
1.12	LSA			ÁNGULO ESE +++ NÚMERO+++ SIEMPRE siempre ESE NÚMERO ESE / número	
1.17	LSA				50
1.18	AC			<i>#lab juntos prominentes; ojos ab grandes; cej lev; rotación de cuello hacia el frente, cab inclinada hacia der y ded entrelazados apoyados sobre falda#</i>	+sonríe; ind y pul sobre barbilla+
1.20	LSA	50. DECIR NO / dijiste			

		EO	Siempre mismo número SIEMPRE NÚMERO MISMO		
1.28	AC LSA			NÚMERO ((man der)) _____labjuntosojos abier ANGULO MISMO SU NUMERO HAY NUMERO hay número _____labjuntosfuucab MISMO <i>sí ((enfatisa)) #mov af de cab; pal hacia rriba a la altura de hom#</i> <i>#mov af de cab, cab semi incl., mirada hacia el EST; entrelazamiento de ded sobre la falda#</i> <i>#mir hacia el pizarrón#</i>	
1.36	EO		¿te acordás o no?/		
1.38	EO				no _____
1.42	EO		¿no?		
1.45	EE		90 ((al lado de la palabra recto))		
1.47	EO				Noventa
1.48	EO EE		siempre ((escribe 90° en un áng rec de un triáng))		
1.52	AC LSA		Acá, *señalamiento ind der circ en el aire* _____int		

			DONDE OTRO ¿dónde otro?		
1.55	EO				// ¿qué?
1.59	LSA AG		¿Qué? <i>*sonríe*</i>		
2.00	LSA AG			BUSCAR ENCONTRAR ÁNGULO 90 BUSCAR ENCONTRAR 90 #ded entrelazados sobre falda#	
2.02	EO		Vení		
2.03	AC				se acerca al pizarrón
	AC		le ofrece el marcador		
2.06	AC				contacto de uñas man der debajo de un triángulo y mira a PRF
2.08	LSA EO		¿Dónde/ 90? <u> </u> _{int} DÓNDE 90		
2.09	LSA				//
2.11	EO AC				Aquí <i>+señalamiento con contacto de ang con ind; otros ded cerrados sobre pal+</i>
2.12	LSA EO		Bueno <i>*mov afim de cab*</i> PONERizq Poné		
2.13	EE				90
2.16	LSA AC		ESE ((indica otro triángulo))		
2.18	EO AG				Noventa después +mirada a PRF+
2.19	LSA EO		Sí siempre <i>*mov af cab*</i> SIEMPRE		

La secuencia de interacción es compleja. En principio, hay tres participantes; dos de ellos son enseñantes con roles diferenciados que proceden en colaboración. En la línea 3, el EST hace una traducción literal del término del español a la LSA: RECTÁNGULO TRIÁNGULO. La PRB trata de despejar esta cuestión mediante una focalización disciplinar en el ángulo recto y desencadena una interrogación poco específica en la línea 4 y el EST(S) responde con una broma. Sin embargo, como se observa en la línea 7, la PRS toma la palabra y llama atención de este acerca de la definición terminológica que él había elaborado en LSA haciendo alusión a su inexactitud con un “mmm” y la gestualidad que acompaña esa duda, y luego, “mmm”, nuevamente: establece la duda con respecto al término en español (AD) rectángulo: “R-E-C-T-Á-N-G-U-L-O”, aclarando que sí, que esa es la palabra en español, pero se trata de un triángulo. En ese momento, ella enfatiza la actividad corporal: #señalamiento *al pizarrón; movimiento de cab hacia pizarrón y hacia EST#* y los RNM de duda en LSA: _____^{dub int}

Sí, pero ((mov labios)).

La PRS continúa diciendo “TRIÁNGULO” y lo expone de manera dubitativa invitando al EST a elaborar la definición. Esto provoca que la respuesta del EST sea de elaboración en voz alta. Esta última secuencia de interacción entre PRS y EST demuestra que aquella interviene ante su interpretación de que se ha manifestado una distancia en LSA entre la PRB y el EST que no es Sorda.

d.6. Episodio ES de Saladillo. Inglés

Escuela: Saladillo. 3° año. 2019

Materia: Inglés

Contenido: Agrotoxicidad.

Secuencia de la clase: resolución individual de un ejercicio escrito de *multiple choice*.

Extracto de video: Si2E11S

El episodio consiste en la colaboración de la PRF y la PFB con una EST(S); PRI, ante sus requerimientos de comprensión o de verificación del acierto de sus respuestas a un ejercicio planteado.

	Tiempo	Modalidad	Participantes		
			PRF	PRB	EST
1	0.13	EO AC	<i>*se acerca hacia el piz*</i> Monsanto /What is Monsanto/ <i>*índ izq señala el término en el pizarrón de forma intermitente*</i> /Quién es o quiénes son/ QUÉ QUÉ <i>*mirada hacia el frente hacia PRI*</i>		
2	0.18	EO			ESA(O): una empresa
3	0.19	AC EO	<i>*mirada hacia el pizarrón mov asertivos de cab*</i> una empresa		
4	0.22	EO			EST(O): XXX ESA(O): no es una cooperativa
5	0.25	EO	una gra:n empresa/ con mucha: /		
6	0.26	EO			ESA(O): mucha plata
7	0.27	EO	mucha plata, mucho poder		
8	0.33	EO			ESB(O): una cooperative y multinacional

9	0.35	EO	/una cooperativa les parece que es/		
10	0.38	EO			EST(O): XXX
11	0.40	AC EO	<p>/what is a cooperative/ /qué es una cooperativa/</p> <p>yo ahí estoy viendo algunos afiches <i>*camina hacia lxs EST, se adelanta más marcador índ der círculos en el aire hacia los afiches desc cab*</i></p> <p><i>*pasos hacia atras man juntas/ braz ext marcador en mano círculos más grandes en el aire</i> qué es una cooperativa escolar que ahí estuvieron trabajando por ejemplo <i>*marcador mov ad y at muy breve y lo toma con dos índ*</i></p> <p>/Una cooperativa escolar qué es/ <i>*camina hacia piz*</i></p> <p>como para ver si está relacionado o si lo podemos relacionar a Monsanto con una cooperativa/</p> <p><i>*se acerca hacia un grupo de EST(O) *</i> /qué es una cooperativa/</p>		
12	1.05	EO			EST(O): XXX
13	1.07	EO	<p>qué es/ /un grupo de personas/</p> <p><i>*camina hacia delante de costado hacia est gira los mira*</i></p> <p>/un grupo de alguna sola persona/ /un grupo- una persona sola/ 1</p>		
14	1.19	EO			ESA(O): muchas personas
15	1.21	EO	muchas personas trabajando /para qué/		

16	1.25	EO			ESA(O): para hacer una cooperativa
17	1.26	EO			EST(O): =risas generales
18	1.27	AC EO	<p><i>*=sonrisa adelantam haciaEST*</i> eso ya sé</p> <p>pero más allá de eso <i>*man juntas en el centro del pecho*</i></p> <p>/con qué fin se crea la cooperativa cuáles son los fines los objetivos/</p>		
19	1.34	EO			EST(O): ayudar
20	1.35	EO	<p>puede ser ayuda:r pero tienen fines comunes <></p> <p>comparten/ valores</p>		

6.4. Un alto en el camino. Notas de recapitulación. Los desplazamientos de expansión.

Esta dimensión de la cartografía pone en evidencia la construcción de saberes disciplinares mediante la intervención de actividades procedimentales, de los aspectos discursivos multimodales y los ubicados estrictamente en las lenguas.

En el plano comunicativo, las interacciones simultáneas y secuenciales no solo son de translenguaje, sino, además, multimodales por la superposición y secuenciación de recursos en un mismo turno. En ocasiones, la gestualidad se yuxtapone con el español oral también con algunas señas de la LSA, o bien con discurso articulado en LSA, si es posible para lxs docentes, ya sea de forma alternada o consecutiva. Pero en general, la locución en alguna lengua oral (entre las mayoritarias) suele ser superpuesta con una rica gestualidad. Tal actuación no solo es realizada en función del interlocutor, sino por las necesidades del propio agente de asegurarse de que puede ser interpretado por el otro. Asimismo, ocurren cambios entre la LSA y el español en su modalidad oral.

También, lxs docentes suelen emplear el español en su modalidad escrita como puente de comunicación simultáneo y de explicación e incluso, otros dispositivos electrónicos (DE) como celulares. Aparecen formas propias de la época a caballo entre la oralidad y la escritura como son los diálogos escritos, que mencioné en los capítulos 2 y 5, y que en esta dimensión se ve como forma de resolver una conversación entre PRF y EST(S) y además con un DE.

Lxs interlocutores oyentes suelen acudir a los recursos que les son más cercanos para resolver la situación, en primer lugar, y que para lxs EST(S) podrán servirles de orientación. A partir de la respuesta que obtienen, según sea afirmativa, negativa o dubitativa, reorganizan estos recursos. En estos casos, se recurre a las lenguas como última alternativa. También son

multimodales los audiovisuales, algunos de los textos en LSA con subtítulo en español o viceversa.

En ciertos momentos, las negociaciones operan a nivel de la comprensión acerca de la clarificación de las tareas que lxs EST tienen que realizar y en otros, a nivel de la construcción de conocimientos a través de esas tareas. Por momentos, se hacen más evidentes como estrategias explicativas de lxs PRF o por la negociación de conocimientos con lxs EST(S).

Es indudable que la elaboración de contenido disciplinar necesariamente conlleva el tratamiento en el plano lingüístico, *máxime* desde la concepción de que lo lingüístico no hace distinción entre lo verbal y lo no verbal, sino que los recursos plurales se movilizan entre la alternancia y la combinación de todas las formas por las que se comparten y construyen significados.

He prestado especial atención a las interacciones que expanden el discurso disciplinar para tratar la densidad conceptual cuando esta debe ser abordada por su grado de intensidad y otras veces, a causa de la opacidad lingüística que demanda otras explicaciones. En ocasiones, ambas se superponen.

Entre resolver las tareas y acompañar la elaboración de saberes disciplinares, las interacciones operan por clarificación en esos dos sentidos desde estrategias más procedimentales, con la intensificación de la actividad corporal/gestual y la clarificación lingüística. La mirada como deíxis es un regulador muy activo, así como lo son otros gestos de aseveración (deíxis con movimientos de cabeza y distintas partes del cuerpo) que demuestran o demandan comprensión por parte del interlocutor, sea PRF o EST. En el curso de las interacciones, las acciones de lxs locutores explican, se detienen y recapitulan, es decir que se desplazan *hacia atrás* y en otros momentos, acuerdan la progresión de la acción *hacia adelante*.

Una de las necesidades emergentes más frecuentes es la clarificación terminológica. “Se negocian prioritariamente los términos inmediatamente problemáticos en su dimensión disciplinar y/o lingüística”⁵⁸ (Gajo y Grobet, 2008: 113): tanto en forma secuencial a través de diferentes estrategias explicativas y de análisis del léxico. Estos objetos “problemáticos” son informaciones que precisan ser ofrecidas en el plano del contenido y que se prevén en el Curriculum. Y de acuerdo con lxs autorxs citadxs, en el nivel de la interacción, para el análisis de un objeto lingüístico emergente en el discurso es preciso evaluar su potencial para hacer lugar a un campo de conocimiento que se pueda desplegar en la interacción y que se encamine hacia la saturación, en tanto es un recurso lingüístico que se puede convertir en estable, pero es esperable que tal incursión no sea excesiva.

La clarificación conceptual y lexical, en general, es monolingüe en LSA en estas clases, por la confrontación léxica en LSA y el español escrito, que procede por día y vuelta entre ellas, la descomposición fonológica mediante el alfabeto dactilológico, el esclarecimiento que se realiza por la expansión de información en la lengua de lxs EST (LSA). Los procedimientos de esclarecimiento terminológico proceden también por definición, por ejemplificación, por traducción (su asociación en el par léxico LSA-español). Las operaciones explicativas en el plano del contenido son: ejemplificaciones, definiciones, digresiones, relaciones con otros conceptos que generalmente los PRB/INT resuelven en LSA. En ese caso, las explicaciones en LSA prefieren la iconicidad del discurso a las variantes del léxico estándar de la lengua. Esta iconicidad discursiva es muy elocuente también para lxs EST(O); ellxs mismxs reconocen comprender el discurso de la enseñanza a partir de la INT, especialmente cuando los conceptos tratados son “demasiado abstractos.”

⁵⁸ La traducción es mía.

Estos deslizamientos entre contenido y lenguas difieren según el repertorio de quien enseña en interacción con sus interlocutores. Por un lado, cuando la interacción es PRF-EST(S) es probable que el primero disponga de la posibilidad de explotar su repertorio entre lenguas y otros recursos, y mediante ese translenguaje pueda avanzar en lxs intercambios en función de la retroalimentación que le ofrecen lxs EST.

De lo contrario, enseñantes e INT/PRB deben coordinar un discurso bilingüe y hasta multimodal entre ambos mediante el acoplamiento de sus intervenciones. Cuando esto sucede, es seguro que lxs INT/PRB necesitarán producir variaciones en las formas de interpretar, por ejemplo, variar entre la interpretación simultánea y consecutiva y hasta permanecer en español, lo que no los exime de la movilización de otros recursos no lingüísticos y semióticos. Incluso, es viable la rotación entre enseñantes que puede desplazar el casi omnipresente *tándem* español oral-interpretación en LSA a una migración de todos lxs sujetxs de la clase hacia la LSA o hacia la relación LSA-español escrito.

Esta dimensión muestra que es necesario que se ofrezcan a lxs EST los espacios para translenguar. Esta cuestión enfatiza que la enseñanza en las aulas como las de mi investigación no se agota en prácticas de interpretación simultánea. El desplazamiento entre el contenido y las lenguas y el traslado de una lengua a otra forma parte ineludible de las necesidades de aprendizaje de lxs EST(S) y de lxs EST(O) que aprenden juntxs.

En la construcción de saberes, los recursos del repertorio pueden cumplir funciones particulares en algunos momentos: alguna de las lenguas puede ser objeto de aprendizaje (como sistema, como en las clases de lenguas), mientras otra puede funcionar como lengua principal de conceptualización y/o de metacognición (o bien ser dos diferentes, una para cada tarea); una lengua puede ser la de trabajo en alguna secuencia (como la lengua de la actividad y de

producción). En este sentido, Gajo y Grobet (Op. cit.) afirman que los recursos plurales se emplean para la conceptualización, mientras que los sujetos monolingües consideran la lengua como simple vehículo de transmisión de contenidos disciplinares. En estas aulas, son lxs INT/PRB o lxs EST quienes generalmente producen desbordes hacia modalidades bilingües, es decir que translenguan, aunque se observan cada vez más movimientos hacia aulas de enseñanza plurilingüe como lo demostrarán ciertas territorializaciones de la cartografía.

La densidad conceptual es resuelta por lxs INT/PRB mediante secuencias laterales alternativas al discurso de lxs PRF con el resto de lxs EST o muchas veces en forma consecutiva, ampliando explicaciones, profundizando en el plano lingüístico, pero en LSA o desde la LSA hacia el español y viceversa. En clases de disciplinas no lingüísticas, la explicación en LSA es un recurso explicativo preponderante que tiende a resolver la comprensión del discurso de la enseñanza o del contenido en tarea en el momento de la clase. A veces, la verbalización de la ejecución en LSA junto con la secuencia procedimental opera como una reconstrucción lingüística.

También en esta dimensión constato que lxs oyentes observan a lxs INT durante la clase en los momentos en los que lxs PRF explican oralmente conceptos abstractos fundamentalmente, aunque también para interesarse por la lengua. Así me relatan lxs EST de las tres escuelas en comunicaciones personales espontáneas. Ellxs reconocen que, al escuchar lxs PRF y ver a quien interpreta al mismo tiempo, pueden establecer vínculos entre ambas lenguas e ir aprendiendo la LSA, además. Estos procesos de intercomprensión son muy favorables para apropiarse de la LSA. Muchxs de ellxs han reconocido que les interesa observar la interpretación enormemente, incluso, después, usan algunas palabras que captaron en la comunicación con lxs pares Sordxs para hablarles directamente, según me expresa una EST(O).

Este punto es objeto de diálogo con lxs PRF de Saladillo en una de las reuniones dedicadas a dialogar sobre el proceso del aula y mi investigación cuando una PRF expone que nota que con frecuencia lxs oyentes observan la interpretación. En el mismo encuentro, otra docente se refiere a la dificultad de lxs oyentes en comprender ciertos conceptos abstractos y no solo como un problema de los/las estudiantes Sordxs/as.

Nota de viaje N° 10. 18 de noviembre de 2019.

Esta intervención, por un lado, solapa una creencia acerca de la exclusiva dificultad de la comprensión de conceptos abstractos de lxs EST(S), en tanto sordxs, es decir sujetxs con discapacidad a causa de la falta de audición, ya que surge una especie de descubrimiento de que a lxs oyentes también les cuesta comprender algo que, desde un prejuicio, por supuesto, les costará a lxs sordxs, atribución que se extiende a la LSA como lengua con restricciones para hablar sobre conceptos abstractos. Esta es una creencia que aún perdura sobre la LS en muchos casos, no obstante, las experiencias que rebaten este argumento en estos contextos de enseñanza.

Esta caracterización monolítica del grupo Sordx, que ya expuse en el capítulo 5, es contrarrestada por otrxs PRF que enfatizan la no atribución peculiar en ese sentido, sino más bien ligada con características individuales. Por su parte, otrxs PRF, como los de lenguas extranjeras, enfatizan que lxs Sordxs tienen mayores recursos para su apropiación porque ya son bilingües.

Para lxs EST(S) también el discurso combinado es indicativo, dado que observo que alternan la mirada entre PRF e INT/PRB, incluso observan el rostro del primero con frecuencia. En ciertos momentos de la clase, esto es muy elocuente.

Es interesante considerar otra parte de las conversaciones aludidas (con EST y con PRF) cuando se refieren a que lxs EST(O) también observan la interpretación en las clases. En principio, otra lengua es otra visión del mundo, las relaciones entre lenguas suponen otras prácticas que enriquecen y modifican las posibilidades comunicativas, de participación social y de aprendizaje. Otros recursos son otras posibilidades. Por otra parte, cada lengua enfatiza rasgos diferentes de los conceptos. Además, la LSA les favorece a lxs oyentes la comprensión de

fenómenos y procesos complejos y muy abstractos, según algunxs de ellxs llegaron a manifestarme.

El carácter facilitador de la LSA para la comprensión de conceptos abstractos podría deberse al principio de iconicidad de la lengua (explicado por Cuxac) al que me he referido en el capítulo 3. En tanto la iconicidad despliega movimientos en el espacio con similitudes de formas, de particularidades personales, situacionales, los conceptos complejos como los procesos físicos y químicos son gráficos, esclarecidos aun para quienes no son señantes avanzadx.

Los recursos de la LSA están disponibles para todxs lxs EST y lxs oyentes, en particular, cuentan con la posibilidad de recibir e integrar la información que les llega por dos canales al mismo tiempo (visual y auditivo), por lo cual esta enseñanza bilingüe opera también para ellxs, aunque no haya sido planificada. Una yuxtaposición de lenguas habladas por dos hablantes distintxs puede operar como una integración de recursos para el grupo oyente.

Además, estas prácticas de cruce comportan efectos en las subjetividades. Poder participar de prácticas discursivas de cruce democratiza la posibilidad de ser parte de actividades sociales más amplias, lo cual impacta en los devenires identitarios de lxs jóvenes, particularmente de lxs sordxs. Varixs de ellxs comentan que sus familias no se han apropiado lo suficiente de la LSA, en cambio pueden hacerlo con compañerxs no solo Sordxs, sino también con sus amigxs oyentes y desde el español, ser parte de otras experiencias también. De hecho, valoran que la LSA incremente también su presencia en ámbitos más allá de la escuela.

Capítulo 7

Dimensión II

Desplazamientos y entremedios

para la elaboración integrada de saberes disciplinares y saberes lingüísticos

7.1. Los discursos disciplinares como discursos específicos

Particularmente Lemke (1997), Márquez Bargalló (2005), Sanmartí (1994, 2011, 2019), y en nuestro país Espinoza, Casamajor y Pitton (2009), y Aisenberg y Lerner (2008), entre otros, profundizan en los discursos particulares que es preciso dominar para avanzar en el conocimiento de las disciplinas de estudio, a la vez que enfatizan que ello es parte de alcanzar buenos desempeños en la escuela.

Existe un consenso acerca de que el ingreso a la escuela supone el contacto con una segunda lengua para todxs lxs niñxs. Pero aún no se ha extendido lo suficiente la importancia de esta construcción discursiva especializada que ocurre en el conocimiento de las materias de estudio, ya que existe la creencia de que los miembros de una comunidad lingüística compartida con la de la escuela solo deben enfrentar cuestiones terminológicas ante los nuevos conceptos a construir. Ello cobra transcendencia notable en el dominio de la lectura y la escritura, sustancialmente porque se suelen enfatizar casi exclusivamente los fallos de lxs estudiantes simplificándolos como problemas de lectura y escritura en general.

Según Lemke (Op. cit.), para que lxs EST aprendan conocimientos de las materias de la escuela y sepan utilizarlos en distintos contextos y situaciones, es imprescindible que hablen y escriban sobre ellos y afirma que esto se consigue practicando el discurso científico, del mismo modo que se aprende a hablar otro idioma. Para el autor, en el transcurso del diálogo en clase, se habla científicamente siguiendo un patrón de organización que proporciona la estructura:

“preguntas, invitaciones, nominaciones, respuestas y evaluaciones” (Ibíd, p. 28). Pero también, lxs EST deben detectar el contenido científico implicado en el diálogo. Deben saber cómo extraerlo de las interacciones, tomar sus apuntes, y luego, dar cuenta de él reformulándolo. Toda esta actividad es indudablemente de una intensa complejidad discursiva.

Evidentemente, en este planteo es claro que, por ejemplo, en la conversación de la clase, la ciencia no es solo una cuestión del denominado comúnmente “vocabulario.” Por el contrario, lxs EST precisan aprender a combinar los significados de los diferentes términos según la forma de hablar científicamente para gestionar el discurso de lxs PRF, los párrafos de lenguaje científico y sus unidades menores fundamentalmente durante la lectura y su dominio para producir textos más específicos en las áreas de estudio.

Lemke (Ibíd) distingue entre el *patrón temático* y el *patrón de estructura de actividad*. El primero se refiere a las combinaciones semánticas que describen un tema en particular, a la red de interrelaciones entre los conocimientos científicos de un campo específico. El segundo está relacionado con el tipo de discurso empleado para hablar del patrón temático (las estructuras retóricas, los diferentes géneros, etc.). Por lo dicho, el lenguaje científico no consiste también en ciertas preferencias del discurso, también trabajado por otrxs autores.

Para Halliday (1993), el lenguaje científico tiene características bien determinadas: es preciso, riguroso, formal, impersonal donde hasta en la gramática la función de verbos y nombres es diferente a la del lenguaje cotidiano. En ellos, podemos encontrar, a grandes rasgos, mayor empleo de la voz pasiva, sustantivos abstractos, menor cantidad de verbos de acción que los denominados verbos *de hacer*, ciertas estrategias discursivas distintivas, organizaciones de las macroestructuras textuales como: introducción, desarrollo, conclusión, entre otras. Por supuesto, también se frecuentan géneros especializados entre informes, resúmenes, ensayos,

notas de enciclopedia y ojalá varios otros, ya que algunas veces la ES limita su variedad. De todos modos, aún se trabaja con textos con un grado significativo de trasposición didáctica en comparación con la universidad.

Por lo que vengo diciendo, es preciso desarrollar una serie de habilidades cognitivo-lingüísticas como: enumerar, describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar, demostrar, entre otras, que deben ser explícitamente enseñadas y aprendidas (Weissmann, 2014). Y más aún, en sus variaciones, ya que según Márquez Bargalló (2005),

si un profesor de lengua pide a sus alumnos que expliquen una película, está pidiendo un texto expositivo o narrativo que exponga los hechos de manera ordenada. Si en historia se pide explicar las causas de un conflicto, se solicita un texto argumentativo donde se expongan argumentos según diferentes interpretaciones y puntos de vista. Explicar cómo se resolvió un problema en matemática demanda un texto instructivo que describa ordenadamente el procedimiento utilizado. En Ciencias, la petición de explicar algún fenómeno requiere una justificación, ya que se deberá hacer referencia a algún modelo teórico que nos diga, en definitiva, el porqué del porqué.

En este encuadre, las instituciones de nivel superior del mundo, y por supuesto también de Argentina, han incorporado a sus programas de estudio espacios denominados de formas diversas como *Alfabetización Académica; Lectura, escritura y oralidad*, entre otros, encontrando en la actualidad un corpus de publicaciones que recogen experiencias, propuestas metodológicas, y materiales de trabajo. Más allá de las características de las diferentes alternativas, es importante resaltar las necesidades detectadas en torno a acompañar la formación de los futuros graduados, deslindando que aquellas se deban exclusivamente a cuestiones que debieron ser construidas en la formación obligatoria precedente. Cuando se exponen los desempeños de los estudiantes de

forma unidireccional como déficits educativos anteriores, como en los discursos gubernamentales de ciertos períodos en nuestro país, se desconoce el carácter situado y cada vez más específico de las prácticas de literacidad y de oralidad.

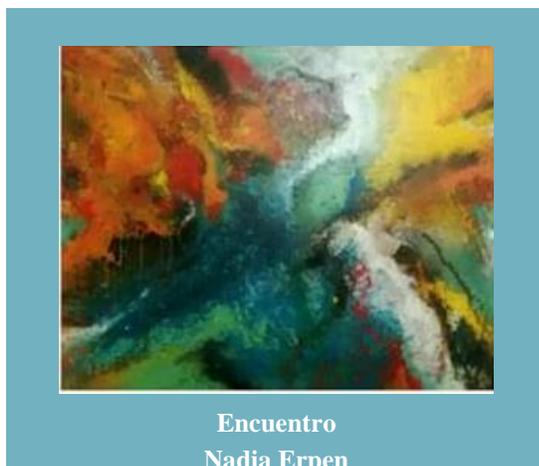
En la escolaridad obligatoria, los Diseños Curriculares de la enseñanza de la lengua (con sus diferentes denominaciones, *Prácticas del Lenguaje* en la jurisdicción de mi investigación) incorporan ámbitos de trabajo sobre el lenguaje propios de la *formación el estudiante o del estudio*, como se denominan en la provincia de Buenos Aires. De ese modo, se focalizan prácticas específicas vinculadas con el tratamiento de discursos especializados que, a lo largo del tiempo en la escuela, van *in crescendo*. Del mismo modo, las áreas curriculares y materias prescriben el trabajo sobre el discurso y lenguaje propios. Por otro lado, es deducible que los discursos disciplinares se imbrican necesariamente con el lenguaje en tanto que las lenguas son el vehículo de la elaboración y comunicación del conocimiento.

Desde el segundo ciclo de educación primaria en las escuelas de Sordxs y en las escuelas secundarias plurilingües de la provincia de Buenos Aires, se incorpora la enseñanza integrada de lengua y contenido, enfoque AICLE, como forma de trabajar en forma amalgamada ambos saberes en relación con la lengua 2, el español. Esto sucede también en las clases de lenguas extranjeras.

En México, en países de la Unión Europea y en nuestras universidades nacionales, se establecen distintos recorridos que acompañan a lxs EST. En algunas universidades argentinas, además, se cuenta con espacios específicos para estudiantes extranjeros y Sordxs. En la Universidad Nacional de Avellaneda y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche desarrollo un taller que permita una nueva literacidad académica en ambas lenguas y no como una reparación. En la primera institución, Genta y Lapenda (2013) llevamos adelante un proyecto de investigación sobre materiales cognitivos de apoyo al estudio.

En esta dimensión de la cartografía, las transcripciones de los episodios estudiados entre los territorios de mi estudio dan cuenta de los puntos de fuga consistentes en la activación de recursos de translenguaje que desterritorializan y reconfiguran la actividad de lxs participantes. Estos recursos plurales, que ya describí en otros capítulos, se orientan hacia la construcción de determinados conocimientos disciplinares de forma amalgamada con las lenguas y pueden ser movilizados tanto por lxs EST como por lxs PRF.

7.2. Desplazamientos de articulación



Los desplazamientos de articulación se mudan de modo confluyente y bidireccional entre los saberes disciplinares y lingüísticos. Sin embargo, muchas veces la clase es en español oral y el discurso de la enseñanza llega a lxs Sordxs por la interpretación a la LSA y la lectura de textos escritos en español o en inglés. No obstante, en ciertos momentos, la actividad grupal general es desbordada hacia otros usos lingüísticos a partir del desplazamiento originado por lxs PRF, INT/PRB o EST, movimientos que también reubican a lxs otrxs participantes.

En esta dimensión, evidencio que la elaboración del contenido disciplinar supone inevitablemente el tratamiento de las formas del discurso. En ciertos casos, la reflexión sobre las lenguas con el foco en la comprensión del contenido está al servicio de la superación de obstáculos que lxs EST pueden encontrar para su apropiación durante tareas de lectura, de

escritura, o bien por ser una novedad que lxs PRF consideran propicia para introducirla por su relevancia. Encuentro también que lxs docentes preguntan, retoman, realzan alguna forma del discurso o alguna forma específicamente lingüística para llamar la atención de lxs EST(S) respecto de ella.

En ciertas actividades, los saberes disciplinares se construyen mediante focalizaciones lingüísticas que, a su vez, permiten la negociación de contenidos disciplinares mediante y variadas estrategias de articulación. Los desplazamientos multidireccionales van tejiendo una trama entre la forma del léxico, el significado y la morfosintaxis, intensificando diferentes acciones según sea necesario, en función de cuál es la lengua de conceptualización y cuál la de aprendizaje (sinónimos, análisis morfosintáctico, hiperhónimos, discurso metalingüístico), según presento en las clases de inglés a continuación, por ejemplo.

Los desplazamientos pueden desplegarse a causa de algún elemento discursivo y/o lingüístico obligatorio que resulta opaco (y que provoca un punto de fuga), para el tratamiento del lenguaje de especialidad (Gajo, Op. cit., p. 63) o para coordinar la mutua comprensión. En este sentido, el autor señala que es importante que las estrategias de mediación no se realicen siempre en la lengua dominante del repertorio.

Asimismo, en situaciones de escritura tendrán lugar procesos claramente deambulatorios entre contenido y saberes discursivos y lingüísticos, algunas veces colaborativos y entre lenguas mediante actividades de traducción.

A continuación, presento transcripciones de episodios que conceptualizo como de articulación.

a. Construcción colectiva conversacional de translenguaje de conceptos disciplinares a partir de saberes lingüísticos

Escuela: 9 de Julio. 6° año. 2019

Materia: Filosofía

Contenido: La felicidad según la Filosofía.

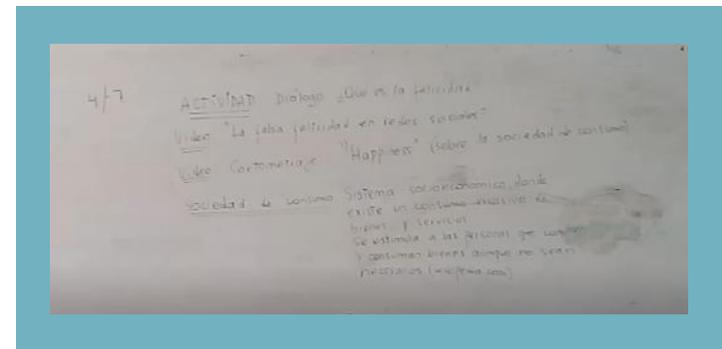
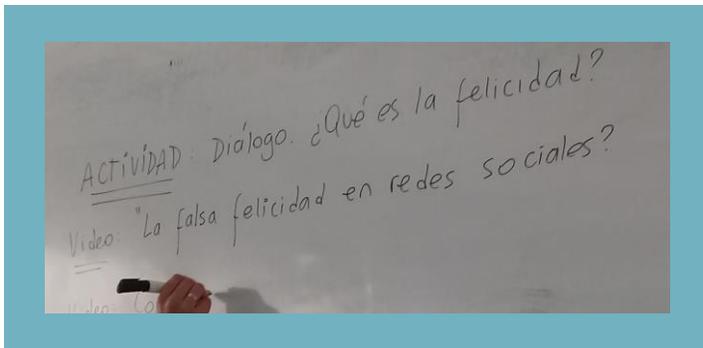
Situación: la PRF corrobora el estado de avance de proyectos individuales de investigación acerca de la perspectiva de diferentes filósofos sobre el tema de la felicidad.

Extracto de video: SiE1J

En la situación a la que me dedico, la PRF propone la observación de dos cortos audiovisuales para su posterior discusión. Para ello, escribe en el pizarrón el tema y la pregunta para invitar al diálogo:

Figuras 33 y 34.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Captura de Imagen de pizarrón



Lxs EST se disponen en ronda; las 2 PRF se ubican sentadas una al lado de la otra. La PRF inicia la clase formalmente haciendo referencia a lo escrito por ella en el pizarrón, mientras lo señala. Informa que van a ver dos cortos disponibles en Internet sin voz para que no haya dificultades en la comprensión (La falsa felicidad en redes sociales y Happiness). Antes de la observación, propone un diálogo acerca de cómo nos mostramos en las redes; abre la conversación con la pregunta: “¿qué redes sociales utilizan?” Y sucede la conversación. En un momento, se dispone a iniciar la reproducción del video y PAU (S) toma la palabra:

a.1. Episodio ES de 9 de Julio. Filosofía

	Tiempo	Modalidad	Participantes		
			PRF	INT/PRB	EST
1	2.43	LSA			PAU(S): XXX
2	2.44	EO LSA	<i>Mira a INT</i>	Dice ¿qué decís? _{int} IX 2sg DECIR IX3sg	
3	2.45	AC	<i>Mira a PAU</i>		
4	2.46	EO		Dice que a ella no le gusta subir si está mal.	
4	2.50	EO	Ahá		
5	2.51	EO		XXX, no sé, subir si está-	
6	2.53	EO	=Cla=-	=mal=	
7	2.54	EO LSA	¿Qué/ piensan? Cuando nosotros subimos =un contenido a Instagram, Facebook=// ((advierde que PAU tomó la palabra y le presta atención, haciendo silencio)).		= CONVERSACIÓN
8	2.58			a ver, ella dice/	
9	2.60	EO		Ah, que por Whatsapp, por ejemplo,	

		<p>algo personal, lo exponemos para que todo el mundo lo pueda ver./ Y opine de eso, además./ Y pueda usar eso</p> <p><i>*acercam leve de palm enfrentadas a la izq altura hom apuntando hacia piso*</i></p> <p>a su criterio porque ya es algo que no es solo tuyo</p> <p><i>*dedos juntos contacto con el pecho altura hom*</i></p> <p>sino pasa a ser de todos</p> <p><i>*enfrentam dorsos y separación de pal abiertas hacia arr altura hom*</i></p>		
--	--	--	--	--

Estos dos episodios constituyen una secuencia en la que es posible ver cómo proceden los desplazamientos para diagramar territorializaciones de frontera que permitan una conversación grupal.

En el primero, PAU toma la palabra y solo la INT alcanza a ver medianamente su intervención; por ello, la invita a reiterar su locución. En la línea 2, la INT toma el español oral en primer lugar mediante la pregunta dirigida a PAU, lengua con la que, al mismo tiempo cumple con el objetivo de informar a la PRF que la EST(S) le dirige la palabra. A continuación, en LSA invita a esta a dirigirse a aquella (“¿decirle?”). La PRF responde alternando su mirada hacia ambas (rotando la cabeza), modo por el que comunica que está dispuesta recibir lo que PAU quiere comentar (línea 3). Tras verla, asiente con una expresión onomatopéyica (“ahá”) y con un movimiento afirmativo de su cabeza, indicadores claros para PAU. En ese caso, la INT no transmite el asentimiento de la PRF. La interacción ocurre entre las 3 de forma cooperativa, aunque la PRF y PAU son protagonistas de ese intercambio.

Inmediatamente en el episodio a.2, la PRF toma el comentario personal de PAU y lo lleva al seno del grupo. Propone otro aspecto para ser conversado con el grupo total: “¿Qué piensan cuando nosotros subimos un contenido a Instagram, Facebook?” Quien responde inmediatamente es nuevamente PAU; la PRF advierte que ella tomó la palabra y le presta atención, haciendo silencio. La PRF está atenta visualmente a la participación de lxs EST. Se construye el concepto de *publicar a través del diálogo y de una apreciación sobre la lengua “hacer público” que en LSA es claramente icónica.*

En el transcurso de las interacciones, incrementa notablemente su gestualidad en especie de acompañamiento con la INT, con la LSA. Junto con los términos *publicar, hacer público*, las manos se mueven hacia afuera, con las palmas abiertas hacia arriba y cuando se refiere a lo íntimo, lo propio, se acercan y contactan el tronco, cerrándose. Esto coincide con las señas PUBLICAR e INTIMIDAD de la LSA. Este hecho enfatiza la evidencia de la base de iconicidad para el léxico en la lengua de señas y la gestualidad, cómo se incluyen como RNM.

En diálogos posteriores a esta clase, tanto con la PRF como con lxs EST(O) me comentan que intensifican sus gestos desde que comparten el aula con PAU y que muchas veces toman “gestos de la LSA” que ven en la INT. Lo mismo expresa un EST(O) de Saladillo: “vamos aprendiendo la LSA desde la interpretación, qué usar, por ejemplo, si queremos decirles algo después.” Es notable cómo la PRF ordena los turnos, lo que permite que quienes participan y las lenguas no se superpongan, que no se pierda información, y ello facilita además el trabajo de la INT, y la participación de todos claramente.

b. Decisiones de saturación sobre el discurso de la enseñanza

b.1. Episodio ES de Burzaco. Prácticas del Lenguaje

Extracto de video: SiiE3B

Escuela: Burzaco. 2° año. 2019

Materia: Prácticas del Lenguaje

Contenido: Mito y leyenda.

Situación: repaso de conceptos, obras leídas y lectura en voz alta de obras nuevas a cargo de la PRF para una próxima evaluación.

Extracto de video: SiiE1J

Durante el registro audiovisual de una clase de Prácticas del Lenguaje, la INT se acerca a mí y me comenta que tomó ciertas decisiones respecto del contenido de la interpretación en LSA a lxs Estudiantes Sordxs. La PRF se refiere a la leyenda (como género) y para ejemplificar ese género se refiere al Gauchito Gil primero. En ese caso, la INT/PRB aporta información comentando de qué se trata esta primera leyenda que lxs EST(S) dicen conocer y se limita a asociarla con el tema en desarrollo con su PRF. A continuación, la docente de secundaria aporta otro ejemplo, el Martín Fierro, y en esta oportunidad, la INT decide no abordar ese ejemplo con lxs EST(S).

A posteriori, la INT me comenta que en la clase decidió omitir referirse al Martín Fierro en la interpretación porque, en ese momento, era necesaria una expansión en el discurso que para lxs EST(S) requeriría otros tiempos y espacios para su indagación y que alejaría demasiado la dinámica de la explicación al ser una obra literaria que no han leído en la escuela previamente y que, posiblemente, no conozcan a partir de sus experiencias anteriores.

Nota de viaje N°11. Burzaco. 28 de junio de 2019.

La nota anterior remite a las decisiones relacionadas con evitar la sobresaturación de contenido disciplinar y probablemente lingüístico al sobreabundar en un ejemplo que no sería esclarecedor para lxs EST(S). Sin embargo, en otros momentos, se producen diálogos *ad hoc*, como en los desplazamientos de expansión que registro en episodio posteriores en este capítulo.

c. Sistematización de conceptos disciplinares a nivel del léxico

Escuela: Burzaco. Años múltiples. 2019

Situación: trabajo en pequeños grupos e individual.

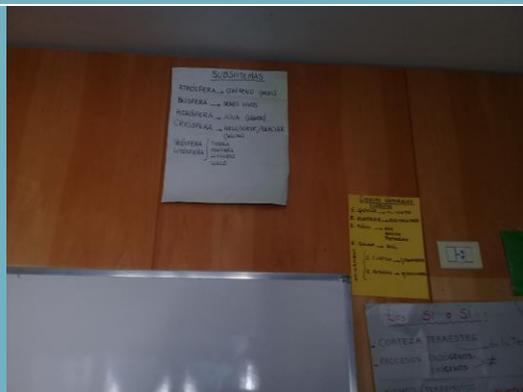
Los siguientes registros presentan una síntesis de contenidos disciplinares en la lengua de aprendizaje de lxs EST(S), el español, que se realizaron durante el tratamiento de los saberes obligatorios propios de las materias escolares a partir de la lectura de textos. Estos textos de escritura intermedia se utilizan para el estudio, para la escritura de otros textos y por eso, podrían considerarse únicamente enfocados en el polo disciplinar. Sin embargo, también constituyen sistematizaciones monolingües de esos saberes, en tanto el discurso de especialidad es también una novedad que debe ser aprendida. Por lo tanto, también se elaboran las formas discursivas, gramaticales y léxicas de los saberes lingüísticos que son centrales para la conceptualización, la posterior profundización por medio de otras prácticas y textos o en el curso de comunicación en tareas de aprendizaje y de evaluación.

También presencié una situación de lectura compartida durante la cual la PRF va elaborando con lxs EST la síntesis del texto leído y hace hincapié en los exponentes lingüísticos que son compatibles y hasta obligatorios en el contenido disciplinar específico y en otros géneros frecuentes entre los de estudio: nota de enciclopedia, de divulgación científica, *abstracts*, etc.

c.1. Episodio ES de Burzaco. Geografía

Figura 35.

Burzaco. Escuela 507. Foto de materiales de enseñanza, 2019



En esta imagen, se aprecian síntesis léxicas como redes sobre contenidos de estudio organizadas por áreas curriculares y con referencias a los conceptos involucrados necesariamente. Responde a la necesidad de que los conceptos sean también incorporados en español y, por lo tanto, se centran más en la elaboración de los saberes disciplinares.

c.2. Episodio ES de Burzaco. Geografía

Figura 36.

Burzaco. Escuela 507. Foto de materiales de enseñanza, 2019

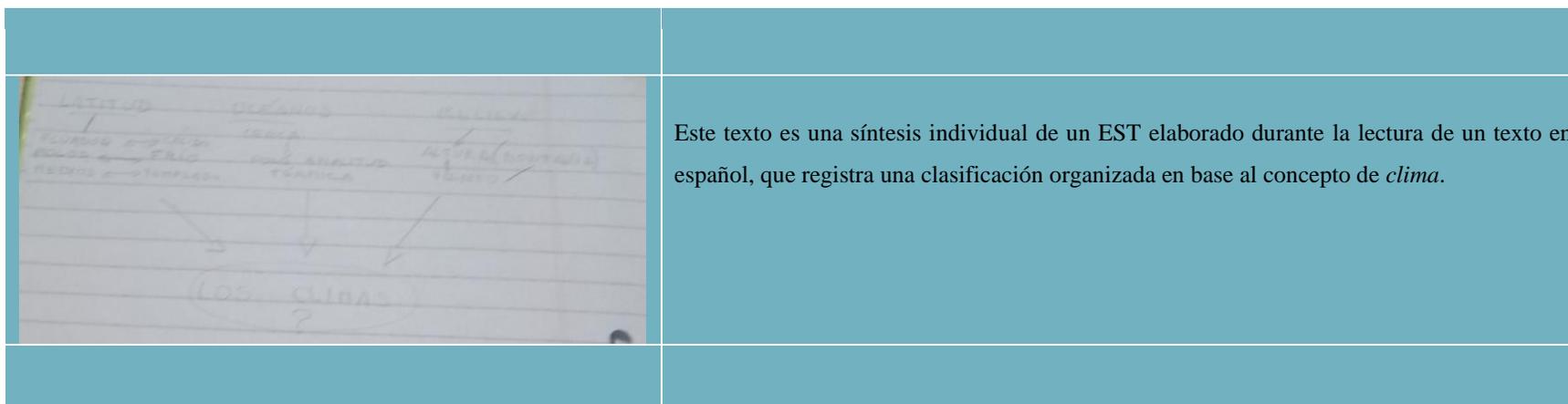
	<p>Este registro sintetiza un contenido obligatorio de Ciencias Sociales, en especial del área de la geografía. Si bien a primera vista parece estar centrado en el léxico específico de un tema de los de estudio, algunas otras marcas indican el tratamiento de otro tipo de conocimientos del polo lingüístico.</p> <p>En primer lugar, su título: “Los sí o sí” hace referencia a la obligatoriedad de estos saberes en ambos planos: obligatorios como conceptos específicos y, además, en español.</p> <p>El trabajo en español progresa con análisis morfológicos del léxico:</p> <ol style="list-style-type: none">(1) Corteza terrestre —de la Tierra—(2) Procesos endógenos exógenos(3) Meteorización: ruptura de roca En este caso, se agrega el significado.(4) Se sistematizarán sintagmas formados por el término <i>erosión</i> que, a su vez, constituyen una clasificación. Además, se agregan derivaciones. Por ejemplo: pluvial=lluvia, eólica=viento, etc.
--	--

En este caso 2, entiendo que los niveles de análisis que se incorporan en el cuadro responden a los conocimientos disponibles y novedosos para lxs EST(S). Por ejemplo; en caso de “exógeno/endógeno”, el morfema raíz no es una novedad para ellos y por esa razón, no se explicita su significado.

c.3. Episodio ES de Burzaco. Geografía

Figura 37.

Burzaco. Escuela 507. Foto de carpeta de estudiante, 2019



Otro tipo de sistematizaciones se realizan en torno a una disposición enciclopédica del léxico, a los exponentes lingüísticos para la clasificación, la ejemplificación, la argumentación, la definición, etc. Se incluyen referencias a preposiciones, verbos (y su información morfológica y semántica), colocaciones apropiadas, así como todo tipo de repertorios sobre consignas de trabajo, para la organización discursiva de la información (conectores, organizadores del discurso, formas de cohesión, formas de provocar efectos determinados, etc.). Este tipo de trabajo es muy fuerte en relación con el español, aunque también se realiza en LSA y las lenguas se contrastan.

c.4. Episodio ES de Saladillo. Inglés

Escuela: Saladillo. 3° año. 2019

Materia: Inglés

Contenido: Agrotoxicidad.

Situación: corrección grupal dialogada con la PRF de un *multiple choice* resuelto en forma individual.

Extracto de video: SiE4S

			Participantes		
	Tiempo	Modalidad	PRF	PRB	EST
1	3.22	EO	<p>fíjense la similitud</p> <p><i>*señalamiento ind der --->mirada hacia</i></p> <p><i>PRI IGUAL++++</i></p> <p><i>>*</i></p> <p>de las palabras/ cooperative</p> <p><i>*baz ext ind der señala palabra</i></p> <p><i>mirada a PRI*</i></p> <p><i>*busca marcador en bolsillo</i></p> <p><i>escribe</i></p> <p>cooperative = cooperativa</p> <p><i>subraya cooperativa gira hacia EST*</i></p> <p><i>* se desplaza hacia der piz libre mov af de cab*</i></p>		

La comparación de las palabras “cooperative-cooperativa” es establecida “por su similitud” sin dedicarse a específicamente a analizar la morfología, y ocurre en un momento en una secuencia en la interacción con lxs EST la PRF los guía para comprender por que es errónea su respuesta cuando afirman que una empresa es una cooperativa cuando es una multinacional. La PRF desarticula una asociación errónea en el plano del conocimiento disciplinar con un esclarecimiento de orden lingüístico (morfológico) que, a su vez, es posible de ser establecido como conocimiento disponible de ahora en más.

El registro incluido más abajo es un contraste e integración del léxico. Resulta de una actividad realizada por todos lxs EST que quedará disponible en el salón de clases donde se sistematiza la disponibilidad léxica en más de una lengua.

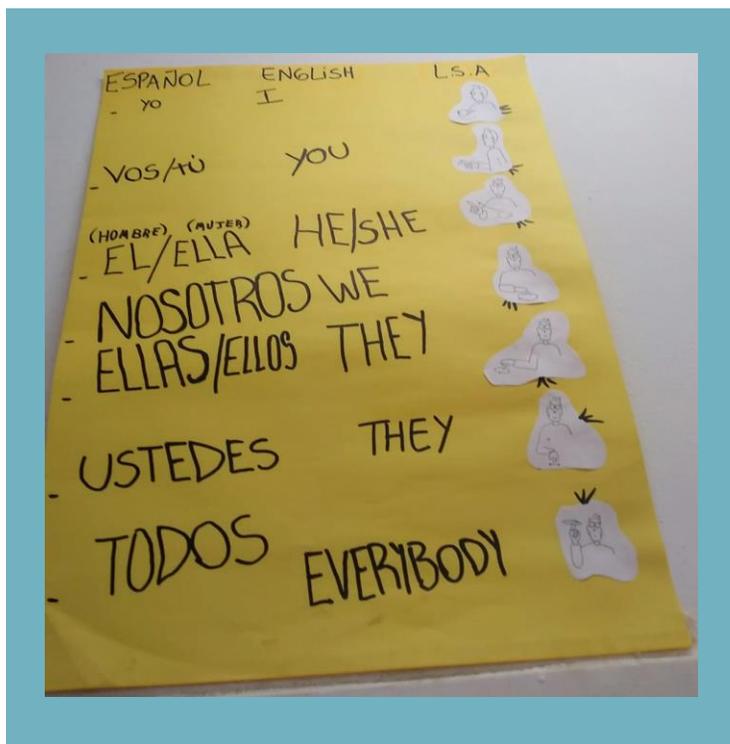
C.5. Episodio ES de Saladillo

Materia: Inglés. 1° año Saladillo. 2017

Situación: elaboración contrastiva de pronombres personales para todo el curso (inglés, español, LSA).

Figura 38.

Saladillo. Escuela secundaria 5. Contraste entre lenguas de un mismo contenido disciplinar, 2017



d. Elaboración de conceptos disciplinares integrando el análisis de saberes lingüísticos

d.1. Episodio ES de Burzaco. Prácticas del Lenguaje

Escuela: Burzaco. 2° año. 2019

Materia: Prácticas del Lenguaje

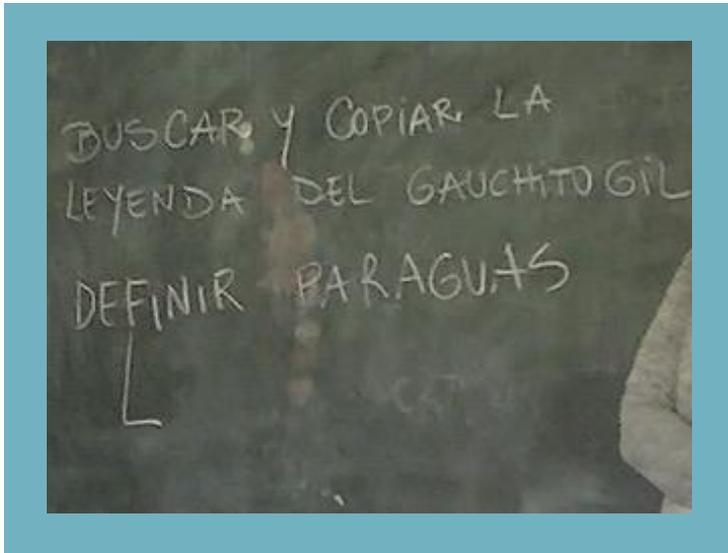
Contenido: Mito y leyenda.

Situación: repaso de contenidos ante una próxima evaluación.

Extracto de video: SiE5B

Figura 39.

Burzaco. Escuela secundaria 39. Foto de pizarrón, 2019



	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			INT	EST
1	7.00	LSA AC EO	<p>POR EJEMPLO. ESPERAR #borra piza# a ver</p> <p>A ver. ESPERAR. MIRAR3pl. 3MIRAR1 ((a CAN)) DALE dale</p> <p>#chasqueo de ded y mov pensando#</p> <p>EJEMPLO OTRO. ESPERAR. ESCRIBIR.</p> <p>#man izq en barbilla movimiento de fricción#</p>	
2	8.10	EE AC	<p>paraguas ((Definir paraguas)). #gira tr hacia EST man izq en boc#/ #marca paraguas con nud der y man izq en boc# A ver</p> <p>IMÁGENES BUSCAR</p>	
3	8.15	LSA		CAN: PARAGUAS
4	8.20	LSA		CHI: PARAGUAS
5	8.22	AC	<i>desplazam hacia el pizarrón</i>	
6	8.23			CAN: DECIR ESCRIBIR

				PARAGUAS//
7	8.27		<i>señalam "definir"</i>	
8	8.32	LSA EO		CHI: DEBER SACAR CUANDO LLOVER debe sacar para llover
9	8.37	AC LSA	<i>rostro duda</i>	CAN: YO DECIR YO + <i>ambas man pal ab altura pecho suspendidas ojo der semicerrado, pasa a ind der altura ojos YO Interrumpe+</i>
10	8.40	A LSA		CHI: [na] NO HAY CAN: mira a CHI
11	8.42	AC EO LSA		CHI: MIRAR CORRETE mirar correte DECIR QUÉ ES PARAGUAS
12	8.46	LSA	<p>____int</p> <p>3plEXPLICAR1sg #señalamiento paraguas ind izq# QUE</p> <p>____neg</p> <p>YO ((OJOS TAPADOS) NUNCA NADA nada</p> <p>____neg</p> <p>CONOCER NADA CERO CERO</p> <p>____int</p>	

			PARAGUAS QUE QUE QUE	
14	9.20	AC LSA EO	<i>#señalam a CHI. Desplazam a piz#</i> Ah ____int <i>#nud izq contacta intermitente piz # QUE</i>	
15	9.30	LSA	____int PARAGUAS ESCRIBIR DIRECTO PONER NADA	
16	9.34	LSA		CHI: ANTES PONER/ E/E-L EL
17	9.40	AC EO	<i>#señalam paraguas nud golpes intermitentes en piz#</i> ¿qué es?	
18	9.45	AC	<i>señalam preg qué es</i>	
19	9.50	LSA EO	____mej 1sgDEBER EXPLICAR SIGNIFICADO Debo	
20	9.54	LSA		ES LLUVIA
21	9.56	EE LSA	El paraguas es lluvia <i>#borra lluvia#</i> QUE El paraguas es lluvia	

22	9.60	LSA EO		CHI: U-S-A-R P-A-R-A NO MOJAR usar
23	9.66	EE LSA AC	El paraguas es lluvia usar para no mojar <i>#ind der señam sintagma#</i> MUY BIEN <i>#señalam cada palabra#</i> PARA NO MOJADO CUERPO MOJADO MOJADO PARAGUAS CAMINAR PARAGUAS ABRIR MOJAR NO _____agr CAMINAR CON PARAGUAS MUY BIEN	

Desde la respuesta en LSA/español oral de CHI con DEBER SACAR CUANDO LLOVER y en EO “debe sacar para llover”, la INT/PRB va tomando nota de la información de tipo instrumental que brinda CHI ampliándola “el paraguas es _____ lluvia” a “usar para no mojar.” A continuación, en LSA confirma esa afirmación de la EST(S).

Luego, retoma un concepto disciplinar “definición” y aporta información acerca del concepto explicitando cuál es la tarea solicitada a lxs EST. Utiliza un discurso multimodal que comienza con el EO, sigue en LSA señalando además el término escrito a

definir “leyenda” y luego, en LSA especifica aún más qué se espera que “cuenten” como se ve en la línea 1: USTEDES 3plCONTAR1sg ESCRIBIR CONTAR QUE ES. En la línea 2, se puede ver la comprensión de la EST(S) CHI al continuar el discurso de la INT/PRF: diciendo: LEYENDA.

La actividad continúa:

d.2. Episodio ES de Burzaco. Prácticas del Lenguaje

Extracto en video: *SiiE6B*

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			INT	EST
1	11.51	EE LSA	Definir leyenda USTEDES DEBER ESCRIBIR # <i>señalam leyenda señalam definir</i> # USTEDES 3plCONTAR1sg ESCRIBIR CONTAR QUE ES	
2	12.20	LSA		CHI: LA LEYENDA
3	12.33	EE LSA	# <i>señala</i> # EL LA LEYENDA # <i>señala a</i> #	CHI: la L-A SIEMPRE L-A SIEMPRE L-A La SÍ A A SIEMPRE

4		EE	La leyenda es	
5	12.45	AC	<i>acercam a JOS y observa su actividad</i>	JOS: <i>*señalam en texto sintagma de definición de leyenda*</i> Ah
6	12.50	LSA	ES VEO ES DARME-CUENTA EXPLICARME QUE ES	

Desde la línea 3, el episodio progresa por el planteo de continuidad de escritura de la definición de “leyenda” por parte de la INT/PRB llamando la atención hacia la concordancia género-número entre el determinante y el sustantivo. En esta ocasión, CHI responde adecuadamente enunciando la regla correspondiente. Al llegar a la escritura del verbo, decide incorporar a JOS más activamente acercándose a él, que estaba observando atentamente toda la secuencia. En el libro de texto, este señala el fragmento donde se define “leyenda.” Mediante la identificación de la definición por la lectura, demuestra su comprensión de la explicación que tuvo lugar durante el intercambio en el que no participó aparentemente. La INT/PRB, no obstante, desea confirmar la comprensión solicitándole su enunciación en LSA. Suena el timbre y el intercambio termina abruptamente.

e. Elaboración multidireccional entre lenguas de conceptos disciplinares a distintos niveles de focalización de saberes lingüísticos

e.1 Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales

Escuela: Burzaco. 1° año. 2018

Área curricular: Ciencias Naturales

Contenidos de la clase: Irritabilidad.

Situación: tarea escrita individual, para lo cual es necesario leer el texto de estudio de la materia.

Extracto de video: SiE7B

En un momento de la clase, dos EST(S) y la INT leen en forma compartida un texto en español, cuyo soporte es el libro de texto de del área curricular. Cada EST tiene el propio. Las EST se encuentran leyendo en forma individual y la INT ubicada frente a ambas, también sigue el texto en silencio. En determinado momento, una de ellas interrumpe la lectura en silencio para solicitar la explicación de una palabra utilizando el alfabeto dactilológico.

			Participantes	
	Tiempo	Modalidad	INT	EST
1		Lectura	Silencio	Silencio
2	2.00	AC		CHI(S): ind en el texto. Llama a INT. Mira el texto y señala.
3	2.02	LSA		_____dub. PERO MISMO IGUAL I-N-T-E-R-N-O.
4	2.03	LSA	__af SÍ, ADENTRO CUERPO. I-N SIGNIFICA __af ADENTRO^CUERPO. SÍ.	

La dificultad con un término durante la lectura opera como punto de fuga y desencadena el uso del AD (que se corresponde con un análisis fonológico del término en español) para consultar a la INT, pero con cierta afirmación del término a partir de lo que la EST comprende hasta el momento. La INT no acaba solo con confirmarle la presunción acerca del significado de I-N-T-E-R-N-O. En primer lugar, confirma el significado en LSA (SÍ, ADENTRO^CUERPO) y luego, le ofrece un análisis morfológico de la palabra en español y su significado: I-N SIGNIFICA ADENTRO. Y reitera en LSA: ADENTRO^CUERPO. De esta forma, asegura la comprensión integrando ambas lenguas en el concepto.

Continúa el intercambio:

L	Tiempo	Modalidad	INT	EST
5	2.06	LSA		CHI: COMO HAMBRE
6	2.08	LSA	HAMBRE	
7	2.12	LSA		CHI: S-E-D
8	2.14	LSA	SED	
9	2.18	LSA		CHI: SED DOLOR
10	2.21	LSA	_____ int. DOLOR ENTENDER _{3pl}	

La integración entre ambas y con el contenido en elaboración (la irritabilidad) se continúa en un desplazamiento motivado por la EST en la línea 5 cuando ejemplifica: COMO HAMBRE. La INT agrega otro ejemplo y CHI lo toma y suma otro. Con la ejemplificación, CHI demuestra que está comprendiendo al poder pensar otros ejemplos del concepto. Finalmente, la INT reafirma el

aporte de CHI al reiterarlo, integrándolo en la construcción dialógica que llevan adelante y consulta a todos los EST(S) si comprendieron, con una pregunta directa. En otro momento de la lectura compartida, es la INT quien se detiene en el concepto *tropismo* que se encuentran construyendo con la profesora de Biología e interroga a las EST sobre este.

e2. Episodio ES de Burzaco. Ciencias Naturales

Extracto de video: SiiE8B

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			INT	EST
1	9.37	LSA	T-R-O-P-I-S-M-O	
2	9.38	AC	<i>mov af cab boc ab</i>	CHI: <i>señalam libro</i>
3	9.45	AC LSA	<i>dedo ind señalma libro mov arr-ab</i> PLANTA HOJAS+MOVIMIENTO LUZ BUSCAR LUZ CUERPO MOVIMIENTO COMO PLANTA HOJAS LUZ ((libro abierto)) #mano arr# SÍ LUZ PLANTA NACER IX	

			<p>PORQUE LUZ _____ cabaf</p> <p>LUGAR _____ int</p> <p>ENTENDER. SIEMPRE BUSCAR LUZ _____ int</p> <p>LUZ ATRAER ENTENDER NECESITAR ESTÍMULO NECESITAR LUZ _____ int</p> <p>IMPORTANTE MORIR NO. ENTENDER</p>	
4	10.37	LSA		CHI: SÍ
5	10.39	LSA	<p>OTRO EJEMPLO. POR-EJEMPLO PLANTA HOJAS GRANDES BIEN. PRO1sg CAJA CUBRIR IX _____</p> <p>PLANTA HACER QUE. MORIR _____ int</p> <p>HACER QUÉ</p>	
5	11.20	LSA		_____

				CHI: POR QUÉ. G-A-S MISMO NUBE _____int LLOVER
6	11.26	LSA	NO. MIRAR1sg. OTRA-VEZ PLANTA ADENTRO-CAJA ARRIBA PLANTA TAPAR ADENTRO _____int ADENTRO PLANTA SÍ CAJA AGUJERO^ TENER DE-COSTADO CÍRCULO RECORTAR SACAR LADO VENTANA IX _____int PASAR QUÉ	
7	11.29	LSA		CHI: MORIR
8	11.31	LSA	Y PRO2sg (a CAN)	
9	11.34	LSA		_____neg CAN: NO SABER
10	11.40	LSA	AGUJERO-HABER ((va al pizarrón y dibuja)) PLANTA CAJA ASÍ. AGUA TODOS-LOS-DÍAS AGUA^ PONER BIEN ASÍ VENTANA	
11	11.44	LSA		CAN: PARECER SOL CAJA PLANTA HOJA(pl) CRECER(pl) SOL BIEN
12	11.46	LSA		CHI: cabaf

En esta ocasión, la consulta de la INT agencia un punto de fuga en su intento de verificar si un nuevo concepto en construcción como *tropismo* está siendo comprendido, dado que hasta el momento el acceso a este fue a través de la interpretación de la explicación de la PRF y es la primera vez que las EST(S) lo ven desarrollado con mayor profundidad en EE; es ella quien las interroga acerca del mismo.

La trayectoria del desplazamiento transcurre desde el concepto explicado en LSA mediante la interpretación, a la lectura en ESP, donde el concepto es explicado en la otra lengua. Por eso, suceden otras secuencias explicativas entre los ejemplos, las lenguas, las palabras. La construcción del concepto *tropismo* se da a través de *un desplazamiento de expansión* a través de un ejemplo trabajado en LSA.

e.3. Episodio ES de 9 de Julio. Filosofía

Escuela: 9 de Julio. 6° año. 2019

Materia: Filosofía

Contenidos: el concepto de felicidad desde la óptica de distintos filósofos.

Situación: se trata de una clase de contraturno en la que PAU busca fuentes de información para su tema de investigación, el filósofo Schopenhauer, sobre el cual deberá construir un ensayo breve escrito en LSA.

Extracto de video: SiE9J

El episodio seleccionado pertenece a una situación de lectura de un texto en español para investigar acerca de un filósofo en el espacio de contraturno en colaboración entre la EST(S), PAU, y su PRB.

			Participantes	
	Tiempo	Modalidad	INT/PFR (B)	EST
1	0.00	EE AC LSA		((señaló el celular preguntando con incertidumbre)) _____int IX SER QUE
2	0.20	AC LSA	#observa# Ah #asentimiento con la cab# RELIGIÓN POR-EJEMPLO _____ CATÓLICA TESTIGO DE JEHOVÁ _____enum EVANGÉLICA JUDÍA, ETC. IX RELIGIÓN	
3	0.30	AC		----cabaf SÍ
4	0.34	AC LSA	#señalam palabra# A-T-E-I-S-M-O ____neg SIGNIFICAR DIOS CREER NO SHOOPERNAHUER PRO3sg CREER NO _____int	

			PRO2sg PENSAR IMPORTANTE ESO PONER IX	
5	0.45	AC/LSA		__caneg NO
6	0.50	LSA	_____af COMO-QUERER2sg. Pro1sg PENSAR Sí PODER. POR- EJEMPLO PRO3sg CREER NO FORMA SUYA PENSAR IMPORTANTE. DIOS+ NO+ CREER.	
7	0.56	LSA		_____int dub ESCRIBIR
8	0.60	LSA	_____dub ESTAR BIEN	
9	0.63	LSA		_____int HOMBRE ESCRIBIR
10	0.68	LSA	_____int HOMBRE NO PADRE MADRE NO PARA QUÉ	
11	0.72	LSA		_____int ESCRIBIR
12	0.75	LSA	ESPERAR CONTINUAR2pl DESPUÉS PONERIX	
13	0.80	LSA		((lectura de la consigna en celular)) TRABAJAR CON PROFESORA FILOSOFÍA

14	0.86	LSA	_____int PENSAR PRO2sg IMPORTANTE	
15	0.90	LSA		-cabaf SÍ
	0.95	AC LSA	<i>#asentim cab#</i> VIDA O BIOGRAFÍA RELIGIÓN	
16	1.00	LSA		MOVIMIENTO (pl) TAMBIÉN
17	1.07	LSA	MOVIMIENTO TAMBIÉN _____int SIGNIFICAR MESA MOVER NO QUE	
18	1.14	LSA		FORMA SOCIAL
19	1.18	LSA	<i>#lab juntos replegados hacia dentro y cej hacia arr#</i> _____af FORMA+ PENSAR MOVIMIENTO GRUPO+ IDEAS MOVIMIENTO ESTAR-BIEN _____int PRO2sg PENSAR IMPORTANTE IX	
20	1.25	LSA		Cabaf
21	1.30	LSA	ENTONCES AGREGAR INFORMACIÓN MÁS	
22	1.38	AC		<i>índ señalam apoya en celular</i>

23	1.42	LSA	ESCRIBIR IX	
24	1.47	LSA AC		#índ señala apoyando en celular# RELIGIÓN TAMBIÉN

En principio, las fuentes de información están distribuidas entre el texto fuente en ESP en papel, otros textos digitales disponibles en Internet consultados a través de un DE, un celular, y el diálogo en LSA entre ambas participantes. La finalidad del trabajo es elaborar una breve monografía, cuya lengua será LSA en el caso de PAU, según lo han acordado con la PRF.

En el transcurso de la actividad, identifiqué varios aspectos relevantes. Por un lado, la distribución de la información entre textos (intertextualidad) que, además, son digitales y en papel y en DE y analógicos. Por otro, el desplazamiento entre la lectura en ESP, la textualidad intermedia (toma de notas marginales, subrayado y notas sobre el contenido seleccionado que se considera relevante para la monografía), hacia la conversación en LSA en un desplazamiento en ambas direcciones de forma constante (entre el proceso de lectura, la oralidad en LSA y desplazándose entre ambas lenguas). Asimismo, la actividad también está distribuida entre ambas participantes de la interacción.

En la primera secuencia de la interacción entre la línea 1 y la línea 2, PAU lee en forma individual y en voz baja e inicia el intercambio con una consulta léxica, la palabra *religión* (punto de fuga que se orienta en conexión a la PRB y hacia el léxico en ESP). En la línea 2, la PRB responde corporalmente con la observación del señalamiento de la EST, con un movimiento asertivo de cabeza. Estos gestos se deben a una intención de decir “lo sé, claro” y a su vez, le permiten tomarse una pausa para organizar su respuesta que

debe consistir en una explicación. En la línea 3, se puede ver que la PRB responde: RELIGIÓN POR-EJEMPLO CATÓLICA, TESTIGO DE JEHOVÁ, EVANGELISTA, JUDÍO, ETC., ES RELIGIÓN. Es decir que construye el concepto en LSA, primero, a través de una enumeración de casos como ejemplos y luego, “cierra” la explicación con una inclusión jerárquica con el término RELIGION. De este modo, no hay una definición que queda a ser construida a cargo de PAU. Para PAU, la explicación es convincente y responde afirmativamente con el movimiento de su cabeza.

Luego, ocurre otra secuencia de actividad entre las líneas 4 y 8. En la línea 4, se observa un desplazamiento de la lectura en EE a LSA (oralidad) y a cargo de la PRF, hacia la consulta por el léxico en AD (análisis fonológico), término que pertenece al campo semántico en desarrollo. Esta vez el punto de fuga es la actividad de la PRB ante su monitoreo sobre la actividad de PAU y al ver que no consideraba un dato relevante. La PRB supone que puede ser porque desconoce el significado de *ateísmo* o el término en la L2 y por ello, lo pasa por alto. Entonces, ofrece la explicación en este caso, define el término y consulta a la EST si sería relevante o no incluirlo en su trabajo. PAU considera que no y responde con RNM (movimiento de cabeza). La PRB le responde que proceda como considere, pero le ofrece su punto de vista. Ante la insistencia, PAU accede, pero dubitativa. No se muestra segura de querer seleccionar esa información. Por eso, pregunta al mismo tiempo que muestra su duda. La PRB la invita a decidir, pero también se manifiesta dubitativa. Hasta el momento, las consultas en general son léxicas; las respuestas se ofrecen por definición, ejemplificación y morfosintaxis entre el ESP y la LSA.

Desde la línea 7, la elaboración del contenido ocurre a través de la lectura y de la conversación en LSA y la interacción se centra más a nivel del discurso en una discusión acerca de si incluir o no determinada información que, incluso trae a la escena la PRF de la

materia en función de consignas acordadas en el aula. Entre las líneas 16 y 20, se retoma una discusión léxica que, en este caso, se resuelve por la colaboración sobre la definición del concepto entre PRB y PAU. Luego de esta elaboración, la PRB invita a PAU otra vez a una reflexión a nivel del discurso, proponiéndole ampliar su respuesta: - ENTONCES AGREGAR INFORMACIÓN MÁS. ESCRIBIR IX, a lo cual, la EST accede de forma asertiva queriendo completar su escritura: *#índ señala apoyando en celular#*. RELIGIÓN TAMBIÉN.

Esta secuencia es reveladora de los distintos niveles de planificación y revisión a distintos niveles en la elaboración de conocimiento para la escritura de respuestas: de la planificación textual, de la extensión de las ideas expresadas, a nivel de la elaboración conceptual de términos desconocidos, tanto para comprender el tema como para poder decidir si esa información es o no relevante de ser incluida en la escritura y además, desde variadas estrategias: desde la ejemplificación, la analogía, hasta la definición. La PRB recurrió siempre a la LSA para ello en lugar de trabajarlo sobre el ESP que sería otra opción posible.

e.4. Episodio ES de Saladillo. Matemática

Escuela: Saladillo. 3° año. 2019

Materia: Matemática

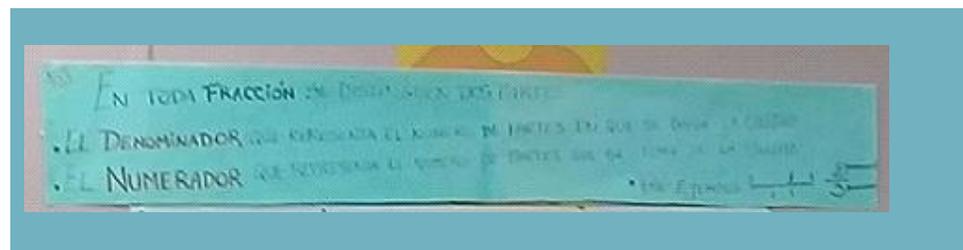
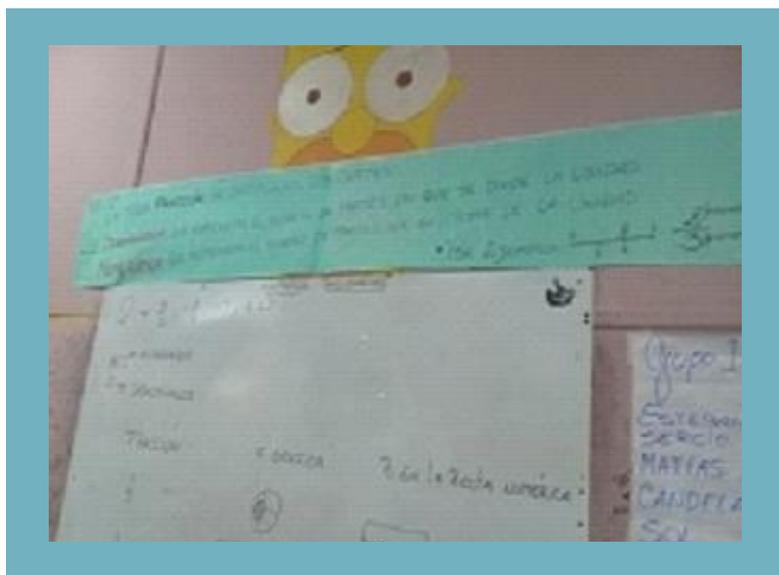
Contenidos: suma de fracciones

Situación: lxs EST leen definiciones en EE que el PRF presenta luego del trabajo sobre ejercicios de suma de fracciones.

Extracto de video: SiiE10S

Figuras 40 y 41.

Saladillo. Escuela secundaria 5. Fotos de materiales de enseñanza, 2019



		Participantes			
	Tiempo	Modalidad	PRF	INT	EST
1	0.00	AC EO	*señalam palabra denominador invitando a su lectura*	#braz der extendido señalam hacia el cartel mira hacia EST(S). cej arr. tro inclinado hacia ade#	ESA(O): el denominador representa el número de partes en que se divide la unidad. EST(S3) PRI ANG: leen en silencio JOA

2	0.03	AC EO	<p><i>*espera que termine el EST que lee en voz alta*</i></p> <p>Bien.</p> <p><i>*braz izq extendido sobre el cartel. Se adelanta. Semi extiende braz der con mano abierta. Mirada hacia EST(S)*</i></p> <p>Cuando hablamos</p>		
3	0.05	AC EO	<p>de la unidad</p> <p><i>*manos abiertas delimitan un segmento*</i></p> <p>¿Sí?</p> <p><i>*desciende ambas manos*</i></p>		
	0.08	AC EO	<p>hablamos por ejemplo</p> <p><i>*se adelanta hacia un sector del pizarrón con el tro orientado hacia el pizarrón*</i></p>		
	0.10	AC EO	<p>de esta torta</p> <p><i>*2 man encierra el gráfico de una torta en el piz*</i></p>		PRI: señalam hacia piz mira a PRB.
	0.11	EO LSA EO	<p>Si ustedes en el salón hoy tendrían que representar la unidad. ¿Sí?</p> <p><i>*toma un marcador*</i></p>	ATENCIÓN VEMOS XXXX	

0.15	AC EO	la unidad de esta aula <i>*marcador en alto mirando hacia el grupo*</i>		
0.18	AC EO	<i>*gráfica un rectángulo; escribe 26 p adentro*</i> son 26 personas.		
0.23	AC EO	¿Sí? La unidad <i>*tro hacia EST acerca palma izq abierta al pizarrón*</i> en esta aula son 26 personas, ¿sí? <i>*2 bra curvos con pal ab encierran un segmento en el aire*</i>		
0.28	AC EO	<i>*braz descenden levemente*</i> Si decimos <i>*braz curvos con palmas ab encierran un segmento en el aire algo mayor que el anterior*</i>		
0.29	AC EO	la unidad <i>*expande el círculo*</i> en /toda/ la institución <i>*palmas ab hacia arr separadas altura de hom*</i>		
0.32	AC	Si nos referimos a la unidad en toda la		

	EO	institución <i>*acercam pal entre sí; mov leve arr y ab*</i>		
--	----	---	--	--

En esta secuencia, parte del contenido de matemática fue construido en forma procedimental y mediante explicaciones orales del PRF que todos lxs EST siguen paso a paso realizando los ejercicios planteados en forma individual en sus carpetas de trabajo. Lxs EST(S) siguen las explicaciones del PRF y en ciertos casos, la PRB responde sus consultas en interacciones en LSA en forma consecutiva a las participaciones monologales o dialogales del PRF. En esta oportunidad, el docente introduce breves textos en EE para que todos lxs EST puedan construir las definiciones, con la intención además de que sean presentadas a lxs EST(S) en EE y continuar otro tramo de la explicación claramente con la integración del discurso específico ya disponible en su forma escrita.

Esos breves textos aparecen en forma posterior al trabajo procedimental y a la construcción de conocimiento entre hacer y verbalizar, preguntar, responder y explicar. Con ellos, se quieren formalizar definiciones propias del área y del tema de estudio.

En todas las regiones de la vida del aula, destaco el relevante espacio ocupado por las conversaciones paralelas generadas durante la clase, muchas de ellas en LSA (con o sin conexión con la clase) y, también, motivadas por mi presencia como investigadora y por la cámara. Son “importantes para entender qué actividades y marcos de participación se estaban construyendo en la interacción” (Pérez Milans, 2007: 9), y desde ellas se reorganizan los movimientos intersubjetivos.

Asimismo, advierto la incubación progresiva de un espacio más íntimo entre compañerxs Sordxs y oyentes mediante respetuosas y compartidas bromas mutuas, que además uno de los primeros enfatiza frente a la cámara.

Pero quiero poner de relieve las aclaraciones, las acotaciones, los diálogos que continúan profundizando el tema de la clase, expandiéndolo que ocurren entre intérpretes y estudiantes mientras la o el PRF y estudiantes oyentes dialogan en grupo total, asimismo durante la misma explicación en EO general o cuando realizan tareas grupales o individuales. En estos casos, la interpretación denota claramente que se toman decisiones no solo lingüísticas, sino de trasposición didáctica con lo cual se enfatiza el carácter epistémico del lenguaje con relación a los contenidos de la clase. Estas decisiones a cargo de la o el INT.

En el transcurso de una explicación oral dirigida a todo el grupo, es muy relevante el lugar que ocupa la LSA como la lengua segura para conceptualizar el conocimiento en desarrollo a través de variadas estrategias como la aclaración, la ejemplificación, la expansión, la reformulación de la información. Muchas veces, lxs EST(S) promueven un desplazamiento monolingüe donde continúan una conversación con la PRB bilingüe o INT expandiendo un tema en desarrollo por el PRF. En ocasiones, se recurre al PRF para incluirlo/incluirla en la discusión en curso, así como a los pares.

e.5. Episodio ES de Burzaco. Prácticas del Lenguaje

Escuela: Burzaco. 2° año. 2019

Materia: Prácticas del Lenguaje

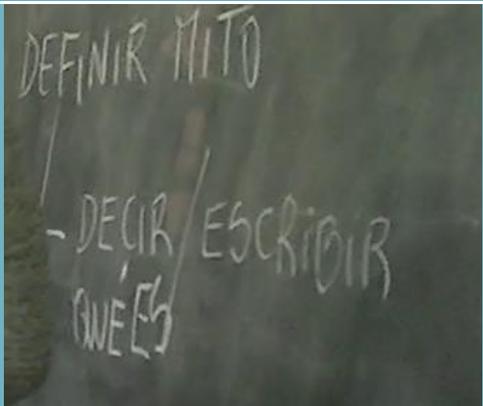
Contenido disciplinar: género discursivo Mito.

Situación: resolución individual de actividades de repaso para una próxima evaluación.

Extracto de video: *SiiE11B*

Figura 42

Burzaco. Escuela secundaria 39. Foto de pizarrón, 2019

	<p>Este episodio es la focalización en una territorialización intermedia al modo de una superposición de sujetos, contenidos y lenguas de interacción cuando se repasan los temas y consignas posibles para una próxima evaluación de Prácticas del Lenguaje. La INT prolonga una interacción con el grupo Sordo (3 EST) acerca del concepto DEFINIR presentado en EE: definir “mito”, mientras lxs EST(O) realizan una actividad escrita sobre obras leídas que lxs Sordxs concluyeron.</p>
---	--

L	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			INT	EST
1	2.59	EE	Definir mito ((en el pizarrón)).	
2	3.05	AC	<i>señalam de mito con nud man der; tr gira, mirada hacia EST y cruza braz/ cab atr levemente cej lev //</i>	
3	3.10	EO(SV)	qué es	
4	3.15	EO		3 EST(S): <10seg>
5	3.18	LSA		CHI: VERBO
6	3.23	LSA		

		EO AC	<p>_____int</p> <p>VERBO #salta# CANTAR QUE</p> <p>verbo qué hago ((mov labios))</p> <p>_____int</p> <p>QUE</p> <p>/Qué hago/</p> <p>#Gira hacia piz, señalam definir#</p> <p>MUY BIEN V-E-R-B-O</p>	
7	4.00	LSA	<p>D-E-F-I-N-I-R M-I-T-O</p> <p>TEXTO -----</p> <p>_____int</p> <p>QUE ES</p>	
8	4.06	LSA		JOS: DECIR DECIR
9	4.08	LSA	<p>_____int</p> <p>DECIR QUE DECIR A-VER</p>	
10	4.12	AC		CHI: +risas, toma celular escritura+
11	4.14	AC		CAN: •toma celular•
12	4.16	EO	No	
13	4.18	AC	ESCRIBIR	CHI: CONTAR
14	4.22	LSA	DEFINIR MITO QUÉ ES	<p>_____int</p> <p>JOS: MITO DECIR QUE</p>

La presentación de la próxima evaluación será en español escrito. Por lo tanto, la INT/PRB se ocupa de revisar el concepto *leyenda* y su definición en esa lengua. En determinado momento, la elaboración conceptual se desplaza hacia la LSA en función de las posibilidades de llevar adelante la elaboración conversacional, pero con movimientos hacia la escritura en español en función del requerimiento de la tarea que planteará la PRF.

La elaboración del término DEFINIR, que se presenta por escrito en español, es bilingüe entre la LSA y aquel y de forma interactiva con lxs EST. El término está enmarcado en la materia Prácticas del Lenguaje y justificado por una próxima evaluación; sin embargo, es un término compatible y necesario para cualquiera de las materias de la escuela y de uso frecuente.

La primera pregunta de la PRF al requerir “qué es” (por el significado), recibe la respuesta de una EST sobre la categoría gramatical en función del morfema final del verbo (IR), además reconoce el sintagma DEFINIR MITO. Lxs EST asocian “definir” con “contar” como “narrar”, aunque es inespecífico qué es aquello que habría que narrar sobre un mito: la consigna se torna “oscura.” A partir de esa respuesta de la EST, la PRF prefiere avanzar con una analogía pidiendo la definición de un objeto de uso cotidiano: un paraguas, como se observa en el intercambio inmediatamente posterior.

e.6. Episodio ES de Saladillo. Inglés

Escuela: Saladillo. 3° año. 2019

Materia: Inglés

Contenidos disciplinares: Agrotoxicidad.

Situación: corrección grupal dialogada con la PRF luego de la resolución individual de un *multiple choice*.

Extracto de video: SiE12S

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			PRF	EST
1	0.02	AC	<i>Señalam consigna en piz con su índ izq</i>	
2	0.03	IO	Soy	
3	0.05	AC	<i>gira cuerpo hacia lxs EST; mira a ESP. Baja bra izq y lo ubica en flexión en el lateral del cuerpo.</i>	
4	0.06	IO LSA	What is Soy? ____ ^{int} QUE	
5	0.08	AC	se adelanta hacia la PRI	
6	0.09	AC LSA EO	<i>*boca entreabierta. Leve asentam cab*</i>	S-O-J-A so ° °
7	0.12	AC	<i>*feve asentim cab*</i>	
8	0.14	LSA	BIEN	

Entre las líneas 1 a 3, la interacción ocurre entre la PRF y PRI sin intervención de la INT que está ubicada en un extremo del aula. Prevalece la actividad corporal de señalamiento, con lo cual hace que la referencia de su discurso sea accesible a todos lxs EST, y en la línea 2 añade la vocalización de la palabra inglesa “Soy”, completando su interrogación al indicar que pregunta por esa palabra.

A continuación, retoma la misma pregunta del ejercicio, en inglés oral y en LSA en simultáneo, aunque sobre esta última enfatiza el pronombre interrogativo QUE. Los gestos comunes que se lexicalizaron en LSA sirven para verificar la progresión de la comprensión lo que otorga seguridad a ambas interlocutoras.

En las líneas 5 a 7, busca asegurarse la respuesta de PRI, la EST(S), mediante una aproximación física. Espera su respuesta con la boca entreabierta y asintiendo con su cabeza a la respuesta de la estudiante, en LSA mediante AD. Es decir, que se asegura de la respuesta de la EST(S) sin intervención de la PRB, ya que la interacción es mucho más compleja que con el resto de lxs EST (O). Luego, la PRF retoma la consigna 1 con todos lxs EST(O).

e.7. Episodio ES de Saladillo. Inglés

En un momento posterior en la misma clase, PRI pregunta por el significado de un término. Interviene la PRB y la PRF.

Extracto de video: SiE13S

	Tiempo	Modalidad	Participantes		
			PRF	INT	EST
5	0.26	LSA			PRI: NO SÉ ESE NOMBRE EN LENGUA- DE-SEÑAS ESE
6	0.28	AC		<i>Mirada. Boca entreabierta.</i>	
7	0.33	LSA		____ ^{int} IXad CUÁL	cabaf TRES- VERDE.

8	0.35	AC			CARTEL
9	0.40	EO LSA IO	((a un EST(O))) ¿Una cooperativa, te parece que es? /What is a cooperative/	^{int} M-O-N-S-A ((inconcluso)) FABRICA PENSAR VENDER SEMILLA VENDER M-O-N-S-A-... PENSAR ANTES TRABAJAR AHÍ.	
10	0.43	AC		<i>se aproxima a PRI a buscar el texto sobre Monsanto en su carpeta (en otra materia), dando vuelta las hojas.</i>	
11	0.45	EO	¿Qué es una cooperativa? Yo ahí estoy viendo algunos afiches.		
12	0.50	AC	<i>señalam carteles ubicados en las paredes en el fondo del aula con un marcador en su man der. Primero señalam y continúa haciendo círculos en el aire.</i>		
13	0.52	EO	¿Qué es una cooperativa escolar que ahí estuvieron trabajando?		
14	0.54	AC	<i>señalam carteles ubicados en las paredes en el fondo del aula con un marcador en su man der y haciendo círculos. Retrocede levemente.</i>	<i>índ izq señalam hoja donde habían leído sobre el tema. Mirada en carpeta.</i>	<i>asentim cab</i>
15	0.55	EO	Por ejemplo, una cooperativa escolar; ¿qué es?		
16	0.57	LSA		^{int} PENSAR PARA QUÉ	

17	0.59	LSA			SEMILLA VERDE
18	0.62	LSA		VENDER-LABORATORIO- TRABAJAR-VENDER	
19	0.64	AC		<i>señalam hoja</i>	
20	0.69	LSA			_____int PUNTO 6. PUNTO 6
21	0.73	LSA		__cabaf SÍ	
22	0.76	AC		<i>señalam hoja carpeta</i>	
23	0.90	LSA		_____int ESO QUÉ	
24	1.21	LSA		_____int CUÁNTAS	
25	1.23	AC		<i>mira a PRF</i>	<i>Piensa en silencio. Mira hacia piz. Boc entreabierto en u; ind der en su nuca.</i>
26	1.27	LSA			IX PUNTO
27	1.32	LSA		_____int CUANTAS	
28	1.40	EO LSA	Pero más allá de eso /con qué fin se crea la cooperativa/	asiente con la cabeza. Mira a ESP.	M-U-L-T-I-N-A-T-I-O-N-A-L
29	1.48	LSA		_____neg _____af (SOLAP) ACÁ ARGENTINA NO.	

				MUNDO SÍ. ____ _{int} OTRA.	
30	1.53	AC		<i>mira a piz</i>	
31	1.55	AC		<i>mira a PRI</i>	
32	1.60	AC			<i>Observa piz. Eleva levemente man der. Ind der boca</i>
33	1.65	EO LSA	Pero tienen fines comunes; comparten valores		O-N-L-Y S-E-L-L T-H-E S-E-E-P-S
34	1.68	EO LSA	/Es una multinacional, es una cooperativa/ Only: /qué era “only”/ send the sedes	NO SABER PRO ₃ DECIR “SOLO” 1PREGUNTAR ₃ NO-SABER	
35	1.73	EO	<i>Braz der extendido hacia piz. Va descendiendo en el aire marcando las opciones dispuestas en filas.</i>		
36	1.84	AC	<i>se dirige hacia el frente</i>	Eli	
37	1.93	AC	<i>acercam hacia banco PRI</i>		
38	2.00	AC			<i>llama a la PRF agitando man der</i>
39	2.06	EO IO LSA		Only sell the seeps; /qué es/ ^{oo}	ESA SEMILLA
40	2.10	AC			<i>señalam de hoja carpeta</i>

41	2.16	EO	Solo vende semillas		
42	2.18	AC LSA	<i>*mira a la hoja*</i> CAalt BIEN		
43	2.24	LSA			QUÍMICO
44	2.27	LSA		_____int UNO, DOS, TRES. CUÁL	
45	2.35	AC			<i>observa el piz</i>
46	2.43	LSA			A S-E-E-D/ G-E-N-E-T-I-C-A-L-L- Y / M-O-D-I-F-I-E-D
47	2.50	LSA		(asintiendo con la Ca) SEMILLA INYECCIÓN	
48	2.55	LSA			<i>llama a PRF</i> _____int SEMILLA INYECCIÓN
49	2.60	LSA			IXad
50	2.68	AC	<i>señalam palabras escritas en piz</i>		
51	2.74	LSA	BIEN QUÍMICO IGUAL		
52	2.80	AC	((señala las palabras)) an agrotoxic-fumigate ((con sonrisas))		

Este episodio constituye una secuencia de construcción discursiva entre varios interlocutores en forma secuencial y también simultánea, además de que ambas posibilidades también ocurren a nivel de los recursos lingüísticos de las interacciones.

Entre la línea 1 y 8, se aprecia la interacción entre la EST(S), la PRB para aclarar dudas. Desde la línea 9, la actividad de la PRF con otros EST ocurre entre el ING y el español oral, haciéndoles reparar a lxs EST(O) acerca de información disponible en el aula en carteles (EE) y usando el EO a partir de sus respuestas para activar los conocimientos de los que disponen en otras materias donde la agrototoxicidad es el contenido disciplinar. En casi todo el episodio, la EST(S) está trabajando en el mismo tema, pero sus inquietudes son solventadas con la PRB, quien también la invita a revisar notas previas en su carpeta.

Precisamente desde la línea 16, al final del episodio, la PRB y PRI trabajan en paralelo a la actividad de la PRF con lxs EST(O). La actividad ocurre entre la lectura en ING, el comentario y la explicación en LSA; muchas veces, la guía de la PRF invita a la EST a pensar la posible solución al interrogante y en otros momentos, le ofrece las fuentes de información en su propia carpeta para que pueda consultarla. En especial, a partir de la línea 44, la PRB la invita a pensar cuál puede ser la respuesta correcta; PRI responde con AD deletreando el texto de la consigna que está en ING y la PRF responde brindando el significado con LSA.

El fragmento demuestra la actividad paralela que dos enseñantes pueden llevar adelante en el aula con diferentes grupos de EST, a veces facilitando el trabajo de cada unx a su propio ritmo, sobre todo por la multidireccionalidad que lleva el trabajo entre las lenguas diferentes y asimismo, da cuenta de las múltiples fuentes y recursos que se movilizan para la solución de una actividad disciplinar en una lengua extranjera, trabajo que solicita a todxs lxs EST el conocimiento disciplinar.

e.8. Episodio ES de Saladillo. Inglés

Contenido: sufijo TY: significado y contraste entre lenguas

Extracto del video: **SiiE12S**

		Participantes		
	Tiempo	Modalidad	PRF	EST
	5.55	IO		EST(O): [population]
		IO AC	Population. <i>*acercamiento a la izq del pizarrón señalamiento de la pal con ind izq regresa hacia la der* población is similar a población</i> <i>*inclinación de tr y cue hacia izq mirada la pizarrón*</i>	
	06.05	EO		EST(O): XXX
1	06.10	AC EO IO	Después/ biodiversity <i>*asentim cab señalam con ind izq hacia izq de piz ((hacia listado de palabras))</i> Acuérdense lo que les conté el otro día <i>*man der ad at cortos pal hacia EST cab der izq 2 man bolsillos*</i> <i>*camina hacia izq piz</i> / la terminación TY Biodiversity <i>*saca marcador de bolsillo destapa * escritura subraya ty*</i> esto	

		<p>toxicity</p> <p><i>*escritura toxic- mirada a lo escrito*</i></p> <p>toxic/ ty in Spanish es la terminación dad</p> <p><i>*mira*</i> <i>*subraya sílaba ty*</i> <i>*ind izq ab arr enter palabras*</i></p> <p><i>*gira hacia el frente señalamiento con ind izq*</i></p> <p>Toxicidad biodiversidad</p> <p><i>*ind izq en el sentido de la escritura*</i></p> <p>Este ty hace referencia a la terminación dad</p> <p><i>*escritura ty = dad*</i></p> <p><i>*subraya izq der*</i></p>	
--	--	---	--

En este primer episodio, la PRF toma la palabra *population* por la que orienta a un EST(O) a dilucidar la resolución de una consigna en gracias a su transparencia con el español (población). A continuación, llama la atención de lxs EST hacia la palabra biodiversity y sistematiza el significado del contraste morfológico entre ING y español (ty es igual a dad). Para ello, acompaña su alocución de marcas en las palabras disponibles en el pizarrón y ofrece la explicación en español para asegurar la comprensión de la regla por parte de lxs EST.

e.9. Episodio ES de Saladillo. Inglés

En este fragmento vinculado con el anterior, la PRF invita a lxs EST a tener en cuenta esa información morfológica para relacionar las palabras en ambas lenguas en general cuando sea posible. La EST(S) no ha comprendido la explicación previa, y en este fragmento se decide a copiar la síntesis que realizó la PRF, y con un gesto de señalamiento solicita explicación.

Extracto del video: *SiiE13S*

	Tiempo	Modalidad	Participantes		
			PRF	PRB	EST
1	6.55	AC EO		((a PRF)) /podés decirlo de nuevo a eso/ <i>#tr levemente hacia arr y ab#</i> <i>#índ der ab arrib y arco hacia adel</i> <i>cej arr y ab#</i> <i>#mir hacia carpeta de PRI#</i>	
2	6.60	EO	/esto/		
3	6.62	AC EO IO		Sí lo de:: <i>#toma hoja de extremo inf</i> Biodiversity/ /de dónde salió/ <i># pasa pág# #mir a pág#</i>	

4	7.00	EO AC	de acá <i>*golpes cortos en listado en piz*</i> porque me estaban preguntando por-	#Boc entreab# A::h bien bien #da vuelta la pág y observa---	CABaf mira hacia pág
5	7.06	AC		#--- observa la pág da vuelta la pág #man der levemente lev# Acá #índ izq mov cortos sobre extremo sup de pág mira hacia ese punto# #saca índ# #toma lapicera destapa subraya#	mira hacia piz CABrepcorto mira hacia pág
6	7.12	IO EO	/Can I clean/ /Puedo borrar/ ((al grupo total))	((a PRI)) IX PREG	+índ der mov cortos señalam a piz mira a PRB+
7	7.15	EO AC	<i>*borra*</i>	#mira hacia ade a PRF#	+man der de perfil mov cortos señalam a piz mir a PRB+
8	7.20	AC LSA		ESCRIBIR	mira a PRB
9	7.26	AC		mira hacia piz	mira hacia piz
10	7.28	EO EE AC	<i>*mir a PRI de perfil al piz---</i> /do you te acordás eh Andrés Carrasco/ ---escritura*		
11	7.36	AC	apoya marcador y gira hacia PRI		

12	7.37	AC EO LSA	*ceño fruncido* Andrés Carrasco el nombre de la escuela NOMBRE *ambos índ hacia el piso* *asentim cab*		
13	7.40	AC EE	*escritura Sauwell the toxicity ((flecha hacia der)) glyphosate*		
14	7.58	AC	gira hacia PRI ind der señalam tron perfil remarca con cuadrado toxicity		
15	8.03	AC ING	*gira hacia PRI índ señala texto* toxicity		
16	8.08	AC EO	*gira tron perf hacia piz la terminación ti *remarca y encuadra* *flecha hacia la der * *escritura ty* ((may))		
17	8.12	AC EO	*tron hacia PRI índ der señalam asentim cab* la terminación ti *desplaz hacia izq gira tron mira hacia PRI* es igual		

			IGUAL <i>*índ der mov círc encierra palabra biodiversity*</i> ((en una lista en el extremo sup izq del piz))		
18	8.17	AC IE	<i>*escritura biodiversity debajo de toxicity*</i> <i>*señalam sucesivo con marcador biodiversity toxicity*</i> <i>*escritura ty= dad*</i> ((may))		
19	8.32	AC EO	<i>*aprox levem hacia PRI*</i> terminación dad <i>*mira a PRI*</i>		
20	8.38	LSA	<i>obser intercambio</i>	POR EJEMPLO	<i>mira a PRB</i>
21	8.40	AC EO	<i>acercam al pizarrón</i>	<i>#aprox levem hacia PRF#</i> poné la palabra biodiversidad biodiversidad biodiverisdad <i>#pasos hacia atr#</i>	<i>mira a PRF</i>
22	8.47	EE	<i>*escritura ((listado arr a abj)) toxicidad biodiversidad*</i>	mir atenta	mir atenta
23	8.54	LSA		T-Y IGUAL D-A-D FIN ESE	

24	8.58				asentim cab palm der abierta hacia arriba
25	9.02	AC LSA		<i>mira hacia PRI</i>	+obser+ +índ ambas man mov arr detención ab detención repite pal der perfil marca hacia der+ INGLES ARRIBA SER- DIFERENTE INGLÉS
26	9.04	AC		<i>asentim cab</i>	

En este episodio, tomando el EO, la PRB solicita directamente a la PRF si puede reiterar la explicación y con la mirada dirigida hacia PRI le asegura que podrá prestar atención a una nueva exposición de la regla a cargo de la PRF. En esta oportunidad, en la línea 4, se ve cómo esta reconstruye verbalmente el episodio anterior al reponerle “de dónde vino la explicación.” PRI observan su hoja de papel para buscar un fragmento del texto que ya ha trabajado. La PRB próxima físicamente a ella colabora buscando ese fragmento (en la línea 5), siempre ante mirada atenta de PRI

En la línea 6, la PRF pregunta al grupo en ING si puede borrar el pizarrón para hacer lugar a una nueva explicación, frase que es parte del léxico de comunicación del aula. Con la mirada atenta en PRI, y sin la intervención de la PRB, elabora una secuencia explicativa en la que alterna entre la escritura en ING como principal fuente de información, la enfatización del morfema “ty” con

señalamientos, remarcándolo gráficamente, conjuntamente con la explicitación en EO y con algunas señas superpuestas de la LSA en cierto momento.

Sin embargo, la explicación comienza tematizando la procedencia de las palabras analizadas morfológicamente (*toxicity* y *diversity*). En la línea 10, pregunta a la EST(S) si recuerda quién es Andrés Carrasco, luego de escribir su nombre y apellido en el pizarrón. Inicia la pregunta en ING y rápidamente cambia hacia el EO: “Do you te acordás eh Andrés Carrasco?”; refuerza el tono de pregunta frunciendo el ceño. Para asegurarse la comprensión de PRI, dirige el cuerpo de frente hacia ella, responde a su pregunta anterior, a la que le otorga la cualidad de ser retórica, y dice: “Andrés Carrasco el nombre de la escuela; al mismo tiempo dice NOMBRE (EN LSA) y señala la escuela dirigiendo ambos índices hacia el piso. Luego, añade información ya conocida en ING: “*Sauwell the toxicity* ((flecha hacia der)) *glyphosate*”. Es decir que, en primer lugar, la información respuesta es contenido disciplinar proveniente de otra materia que está siendo trabajada en esta clase de lengua extranjera. A partir del asentimiento de la EST que sigue toda la explicación con una mirada muy atenta, desde la línea 14 de la transcripción el desplazamiento de la PRF ocurre entre la escritura, la asimilación entre palabras con el mismo morfema final, su marcación enfática gráficamente, la escritura de la regla “ty=dad.”

Recién en la línea 23, la PRB se dirige a PRI en AD resumiendo nuevamente la regla y solicita la PRF que escriba las palabras en español. Aquí la LSA opera como lengua segura para la comprensión y la escritura de las palabras en EE confirma la regla a través de los ejemplos, ya que estos también colaboran con el recuerdo del léxico en español: biodiversidad y toxicidad. Una vez leída esa comparación, PRI afirma gestualmente que entiende la regla que rige en cada lengua y la diferencia entre EE e ING.

Esta secuencia demuestra una intensa actividad de desplazamiento entre recursos por parte de la PRF.

e.10. Episodio ES de Saladillo. Matemática

Escuela: Saladillo

Materia: Matemática

Contenido: suma de fracciones.

Situación: lectura de textos sobre definiciones disciplinares en la lengua de aprendizaje de lxs EST(S).

Extracto de video: SiE14S

En esta situación, el PRF continúa explicando al grupo total a la par de la realización procedimental de los ejercicios dispuestos en el pizarrón.

En el episodio, mientras el PRF plantea a lxs EST un interrogante acerca de determinada unidad, una EST(S) se dirige a la PRB haciéndole una consulta mientras observa el texto ubicado en el frente.

			Participantes			
	Tiempo	Modalidad	PRB	EST(S)		
1	1.08	LSA AC	=cabaf	ANG: NÚMERO IX =N-Ú-M-E-R-O <i>+mirada a PRB+</i> NÚMERO MÁS-O-MENOS	PRI: observa	JOA: observa

2	1.13	LSA AC	<i>#mira el texto#</i>	ANG: T-O-M-A-R DIFERENTE TOMAR DIFERENTE TOMAR IX <i>+mirada al texto+</i> T-
3	1.18	LSA	=NO NO	=ESPERAR
4	0.23	LSA AC	NO NO NO <i>#sostiene ind der arr#</i>	T-O DIFERENTE TOMAR-DE-UN-VASO SER-DIFERENTE
5	1.24	LSA AC	DIFERENTE IX <i>#señalam y mira al texto#</i> TOMAR-DE-UN-VASO NO NO <i>#traza una línea en el aire#</i> XXXXX	
6	1.57	AC		PRI: <i>toma su cartuchera</i> ((explicando <i>tomar</i> como <i>agarrar</i>))
7	1.58	AC	<i>señalam ind der mov intermitentes cortos arr-ab.#</i> <i>asentim cab</i> <i>se levanta</i>	

El episodio ocurre como un habla paralela a lo que acontece en el resto de la clase, mientras el PRF dialoga con lxs EST(O) acerca de la representación de otras unidades del entero y diferentes partes de éste. En determinado momento, ANG provoca un punto de fuga hacia una discusión focalizada en lo lingüístico del texto en EE presentado por el PRF con las definiciones de los conceptos *fracción, numerador y denominador*. Si bien la consulta se origina a partir del texto en EE, para su comprensión es necesario el

contraste con la LSA con el objeto de desambiguar el significado en LSA del verbo TOMAR (transferencia de forma) para poder comprender el texto en español.

Inicialmente, la interacción ocurre entre ANG y la PRB y luego, se suman los otros 2 EST(S) que, en principio, las observan, es decir que de alguna forma participan. El intercambio comienza cuando ANG le plantea a la PRB que encuentra una similitud entre la palabra *numerador* y *número* en español. En primer lugar, presenta la inquietud en LSA y luego, analiza la palabra en EE mediante el AD. Es decir que, en este punto, realiza una reflexión morfológica del lexema que es un concepto obligatorio en matemática.

En la línea 2, se ve cómo presenta una inquietud con el término *tomar* (“tomar la unidad”): en LSA dice TOMAR-VASO y expresa que es aproximado; sus RNM son de duda, dado que comprende que en ese contexto de matemática, el texto no se refiere a *beber*. Su afirmación podría entenderse como una pregunta como parte de la búsqueda precisa del léxico. Es claro que en español el término es el mismo, pero no en LSA (análisis que realiza hasta la línea 5). La PRB desarrolla una explicación ajustada al tema, pero en el registro audiovisual esta es inteligible. Finalmente, es su compañera Sorda, PRI, quien brinda un ejemplo acertado tomando su cartuchera donde indica que *tomar es agarrar* (en la línea 6).

En el episodio se observa, por ende, un desplazamiento de tipo translenguaje entre la LSA y el español a partir del análisis sobre el léxico y de tipo morfológico (como en *numerador*) para comprender el texto en EE que, en definitiva, permite la incorporación de conceptos específicos de la matemática en esa lengua.

Este registro consiste en un contraste de un nivel bajo entre las lenguas; en otros momentos, el trabajo de contraste ocurre en un nivel más macro del discurso. Las actividades contrastivas son actividades metalingüísticas muy significativas que mudan la

atención hacia las lenguas. En otros momentos, pude observarlas en función de los contenidos disciplinares, pero en ocasiones se proponen como herramientas para profundizar en el conocimiento de alguna de las lenguas, o de los contenidos de la materia de estudio en especial. Estas actividades suponen una breve interrupción de aquella sobre el conocimiento disciplinar orientada hacia su elaboración de forma más detenida/detallada en el tratamiento de ciertos aspectos discursivos o más específicamente, algunos sobre la morfosintaxis y el léxico.

e.11. Episodio ES de 9 de Julio. Geografía

Escuela: 9 de Julio. 6º año. 2019

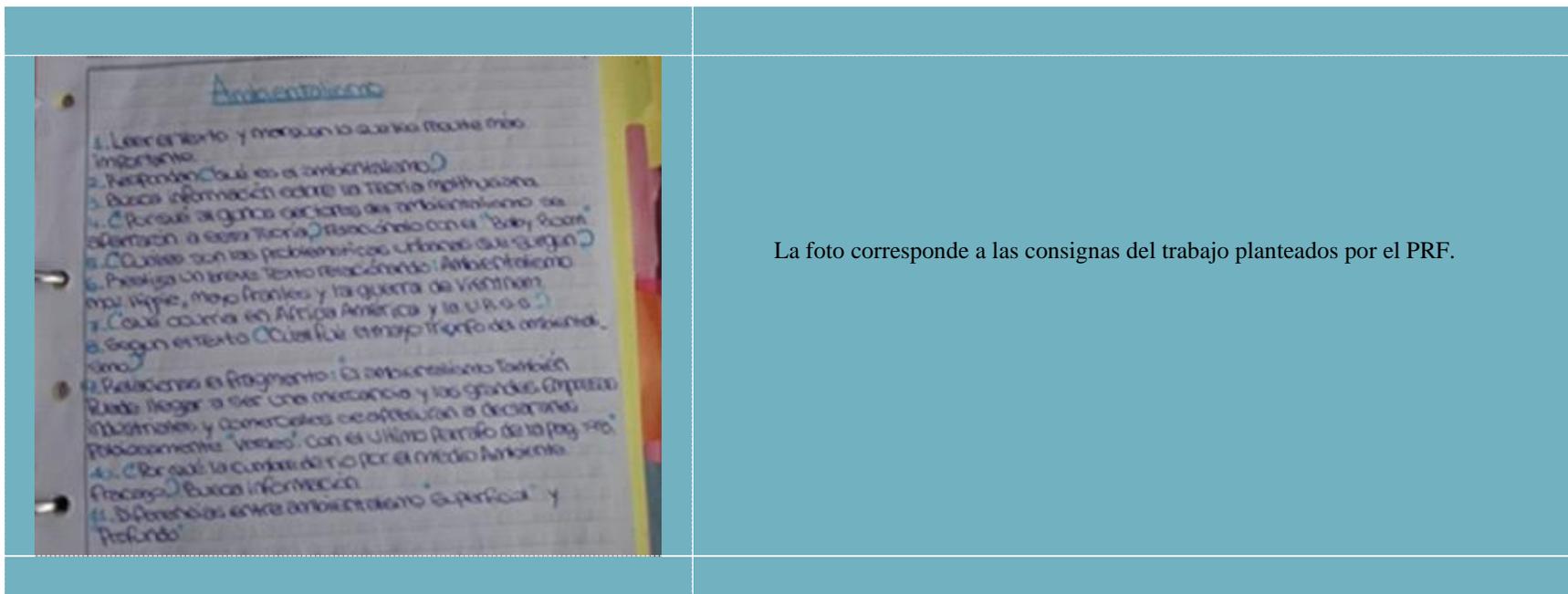
Materia: Geografía

Contenido de la clase: Ambientalismo.

Situación: lectura para la elaboración de un trabajo práctico grupal (en parejas) sobre el tema Ambientalismo. En el contraturno, la PRB trabaja con la EST(S) sobre sus dudas a partir de la lectura de un texto.

Figura 43.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Foto de carpeta de estudiante, 2019

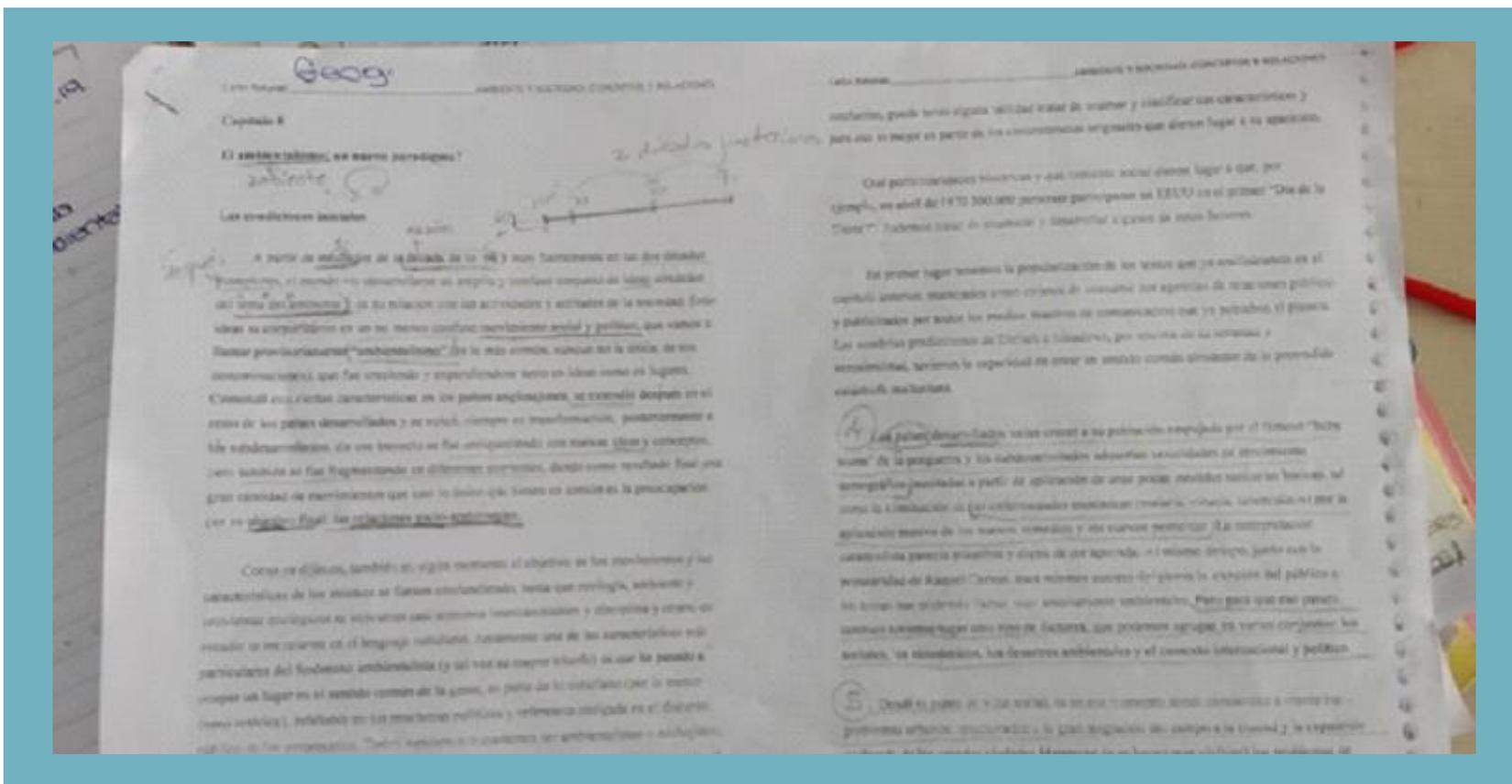


La foto corresponde a las consignas del trabajo planteados por el PRF.

Uno de los textos propuestos como consulta para la elaboración del trabajo es “¿Ambientalismo, un nuevo paradigma?” En la foto siguiente, se observa el trabajo de lectura compartida con la INT luego de su lectura silenciosa a cargo de PAU.

Figura 44.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Foto de texto y actividad de lectura, 2019

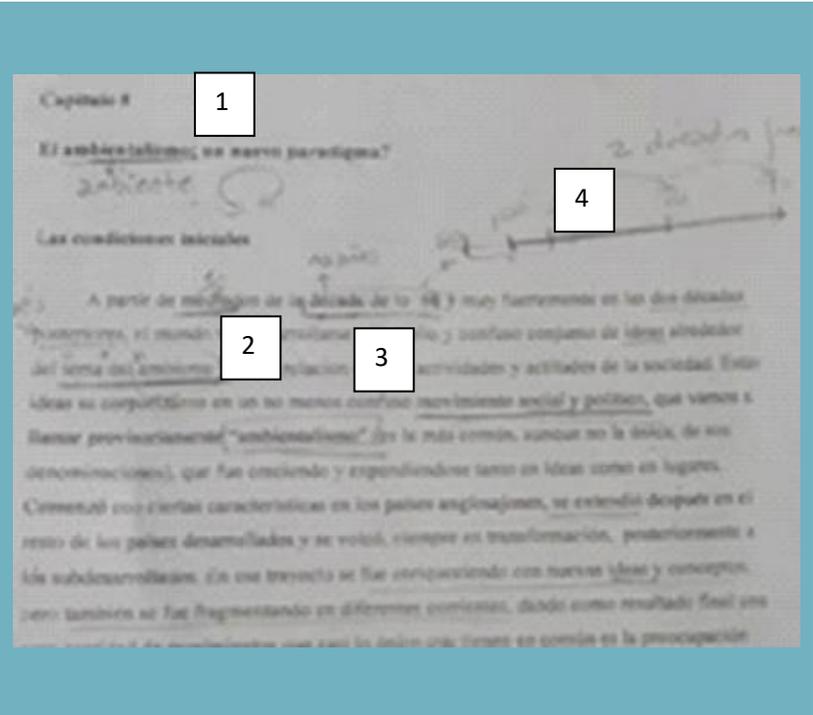


En primer lugar, en el texto, se pueden ver las marcas del trabajo de lectura de PAU. Como señala Perkins, esto demuestra la cognición puesta en acto. Las marcas en lápiz en el texto intervenido, trabajado, exponen un recorrido sobre la lengua 2 y notas en el

texto con explicaciones en LSA(O) (que no pude registrar). A continuación, analizo el recorrido analítico de PAU a través de algunas de esas marcas en particular.

Figura 45.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Foto de texto y actividad de lectura, 2019

	<p>En este primer fragmento, las escrituras intermedias son hechas mediante referencias en el mismo sitio de los conceptos utilizando distintas estrategias explicativas y de escritura.</p> <p>Un ejemplo es el análisis léxico basado en la derivación (1): ambientalismo- ambiente que progresa y se vincula más adelante con su presentación en (2) y (3).</p> <p>Luego, otro tipo de análisis del léxico es explicativo y se plasma en un gráfico con aclaraciones escritas del concepto y su vinculación por medio de flechas (4) para el análisis del término <i>década</i>: su explicación es de articulación en la dimensión lingüística y del contenido.</p>
--	--

Más adelante en el párrafo, aparecen sintagmas subrayados (como en 5). Uno de los casos “*se fue enriqueciendo con nuevas ideas y conceptos*” se puede relacionar con el próximo que aparece también destacado “*también se fue fragmentando en diferentes corrientes*” y con el último del párrafo: “*objetivo final: las relaciones socio-ambientales*”, siendo este último subrayado con una línea más engrosada que las anteriores.

Estos tres destacados constituyen un resumen de la evolución del *ambientalismo* como concepto y sus implicancias sociales que se completa con los otros conceptos despejados para su comprensión durante la lectura y otro sintagma también subrayado de forma más remarcada: “movimiento social y político.” Es decir que la información destacada consiste en la definición del concepto, su evolución y objetivo final.

Varios de los sintagmas subrayados se corresponden, además, con frases con *se (pasivas)* propias de la objetividad pretendida del discurso académico que es objeto de trabajo específicamente lingüístico sobre la lengua 2 con la EST(S) y con lxs oyentes también, a cargo del PRF y aunque desde otro punto de vista.

Según me refirió la INT, la lectura compartida se desarrolló de forma alternativa entre la lectura por párrafos y explicaciones, expansiones, ejemplificaciones en LSA.

f. Interacción explicativa de translenguaje distribuida entre enseñantes

En la misma clase de ING, ocurre la alternancia entre estos fenómenos entre una EST(S), la PRF y la PRB. Lxs EST(O) siguen a su propio ritmo. En este extracto, se articula la distribución de la explicación entre profesoras dirigida hacia la EST(S) con la

distribución complementaria de las lenguas, según la necesidad de la estudiante, necesidad que opera como punto de fuga para la mutua cooperación entre las enseñantes.

f.1. Episodio ES de Saladillo. Inglés

Escuela: Saladillo. 3° año. 019

Materia: Inglés

Contenido: Agrotoxicidad.

Situación: corrección dialogada en grupo total con la PRF de la resolución individual de una tarea escrita a modo de *multiple choice*.

			Participantes		
	Tiempo	Modalidad	PRF	PRB	EST
1	0.15	LSA			PRI: A-G-R-O-T-O-X-I-C- QUÍMICO
2	0.18	LSA			C-R-O P IX
3	0.19	AC			<i>mira a piz de reojo</i>
4	0.22	LSA		___int NO OTRA CUAL	
5	0.24	EO		/Qué es crop/ ((a la PRF))	
6	0.26	EO AC	Cultivo	<i>señalam piz</i>	
7	0.27	LSA		CULTIVO ((a PRI))	

7	0.29	LSA	((mira a PRI)) CULTIVO CULTIVO CULTIVO		
8	0.31	LSA			QUÍMICO
9	0.33	AC			<i>señalam con índ de izq a der a piz ab.</i>
10	0.35	AC	<i>asentim cab dando la vuelta hacia piz</i>		
11	0.36	LSA	BIEN		
12	0.38	AC	<i>tacha palabra "agrotoxic" en piz</i>		
13	0.40	LSA		____int CULTIVO DE LAS DOS CUÁL ____int PRO2sg, CUAL	
14	0.42	AC		<i>señalam piz</i>	
15	0.43	LSA			UNO
16	0.44	AC			<i>lectura</i>
17	0.46	LSA			T/ T-R-A-N-S-G-E-N-I-C ____int IX POR QUÉ. IX
18	0.40	LSA		____int dub LA SEGUNDA. PRON3 PREGUNTAR PRON3	

(contenido disciplinar de otra materia). Es decir que parte de esta actividad consiste en explicar en LSA, buscar la información en EE en otra materia para poder elaborar la respuesta en ING.

El desplazamiento entre lenguas ocurre entre el EE y el contenido del texto (en ING). La LSA está presente como lengua de la explicación en relación con la tarea y su contenido disciplinar, que es en una tercera lengua, ING, es la lengua de la tarea y su revisión.

Tomando otra de las conexiones posibles, el episodio demuestra una distribución entre PRF, así como se reorganiza constantemente quién es la PRF que dispone del conocimiento en determinado momento de la secuencia de actividades.

g. Escritura-traducción colectiva y conversacional de translenguaje

g.1. Episodio ES 9 de Julio. Literatura

Escuela: 9 de Julio. 5° año. 2018

Materia: Literatura

Situación: exposición en borrador de reseñas de cuentos en LSA a partir de su lectura en español para su presentación en un concurso de la ciudad.

Extracto de video: *SiiE16J*

La PRF de Literatura relata el proceso de lectura en EE para la *escritura* de reseñas en LSA.

Participamos del proyecto “Booktubers de la biblioteca” que intenta acercar a los jóvenes a la lectura y que los chicos recomienden libros en videos. De hecho, está acá abajo el cartel pegado en la escuela. Entonces les propuse a los chicos como

tarea en la escuela armar un trailer entre todos. Bah, primero era como por separado. Después entre todos y ellos decidieron... Bah, no sé cómo fue eso, pero como que vieron- hagámoslo en lenguaje de señas.

INT/PRB: en lengua de señas.

PRF: en lengua de señas.

*PRF: en lengua de señas. Me lo dijo antes de empezar *índ der señalamiento a INT* Porque siempre me equivoco, me equivoco, sí. Lo que pasa es que en español la lengua es la lengua (...) y el lenguaje es el lenguaje. Entonces como que el lenguaje. Entonces, bueno, decidimos reseñar a una autora local que leímos a principio de año y que les gustó. De hecho, ellos la entrevistaron XXX Y hicimos la reseña en español, la traducimos con ayuda de Silvia y de Pauli, que a mí no me XXX. Y ahora estamos en la etapa final. O sea, el otro día intentamos hacer una primera versión filmada, de la que aprendimos algunas cosas y ahora, no sé, mañana, entre mañana y el viernes terminamos ese trabajo. Así que si quieren les mostramos un poco eso que estuvimos haciendo.*

La lectura de textos en español para producir reseñas de estos en LSA supone un proceso de triple foco complejo y por supuesto, muy rico. En primer lugar, leer cuentos, como en este caso, y luego elaborar reseñas consiste en la trasposición de un género a otro en el que deberán trabajarse los ajustes necesarios vinculados con las especificidades del género meta en cuestión. En segundo lugar, reseñar en LSA a partir de textos en EE se corresponde con una escritura-traducción entre lenguas diferentes en su organización discursiva y gramatical, por supuesto. En tercer lugar, a su vez, ambas lenguas son de divergente modalidad: la primera de naturaleza

alfabética y gráfica, lineal, y la segunda, viso-espacial de registro videograbado. Por lo dicho, el proceso de escritura videograbada de reseñas en LSA supone un proceso de compleja traducción en varios planos.

En adelante, cada uno de lxs EST(O) presenta su reseña en LSA en forma totalmente autónoma luego de la presentación de PAU(S). A continuación, una de ellas:

	Tiempo	Modalidad	Participantes	
			INT	EST
1	0.52	LSA		PAU(S): N-U-B-E. NUBE
2	0.60			ESA(O): SEÑA-PERSONAL NIÑA MUJER- ESCUELA DÍA ABUELA-ABUELA SUYA PENSAR MAL ENTONCES FAMILIA IDEA TENER CASA AL-LADO VECINA MUJER ACOMPAÑAR ESCUELA. •Sonrisa• ((entusiasmada)): TIEMPO ADELANTE CASA MABEL NIÑA MUJER VA++ PRO3sg CUIDAR MANTENER PRINCESA VESTIDO TERMINAR DESPERTAR IGUAL
3	0.75			
4	0.90		TRES OTRA VEZ	

En este extracto, la EST(O) es totalmente independiente en la comunicación de la reseña en LSA, manifestándose con un uso fluido y adecuado a nivel morfosintáctico con menor presencia de RNM. Las reseñas fueron finalmente grabadas en video en su versión final, lo cual se considera como el acto de escritura del texto definitivo luego de sus correcciones y reescrituras sucesivas. Un tiempo después, me envían la versión final de las reseñas que obtuvo una mención en el concurso y ello fue publicado en la red social Facebook:

Figura 46.

9 de Julio. Escuela secundaria 8. Captura de pantalla de facebook, 2018



g.2. Episodio ES Burzaco. Ciencias Sociales

Escuela: Burzaco. 1° año. 2018

Materia: Ciencias Sociales

Contenidos: el curso de un río.

Situación: escritura colaborativa y conversacional de un texto en grupo total a partir de una infografía por dictado de lxs EST a la PRF.

Extracto de video: SiiE17B

La producción del texto de este registro surgió ante mi sugerencia como INV al comentar la potencialidad de la infografía para promover la escritura de un texto. La PRF tomó con mucho agrado la propuesta y decidió hacerla de inmediato en forma colectiva a

partir del dictado de lxs EST, cada uno en su lengua oral y esta era la responsable de su registro en el pizarrón. Debido a un problema surgido con mi cámara solo podré transcribir y analizar el momento posterior a la textualización, cuando se hacían correcciones al texto, etapa propuesta también por la PRF. Sin embargo, puedo reconstruir la modalidad de escritura colaborativa e interaccional por la que diferentes EST iban aportando en ESP(O) o en LSA en coordinación con la interpretación simultánea a cargo de la INT/PRB.

La secuencia se corresponde con el tratamiento de:

1. *textualizaciones orales breves* para la elaboración de lo que se escribirá; algunas de ellas en borrador (entre PRF y EST, para el dictado a la PRF) como ideas superpuestas a cargo de diferentes EST y otras veces, surgidas a partir de las ideas expresadas por un compañero;

2. *textualizaciones escritas* por la PRF en el pizarrón (en algunos casos decidía cómo formular mejor las ideas comunicándolo al grupo; en otros, las vertía directamente);

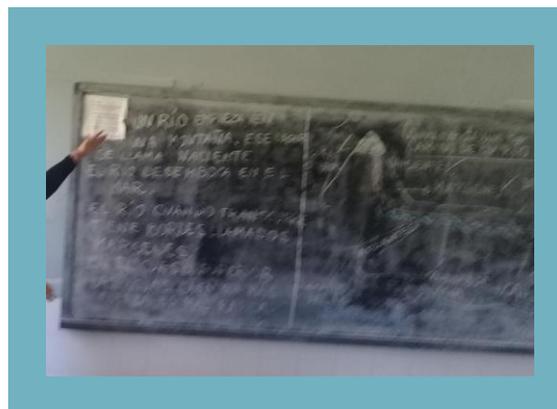
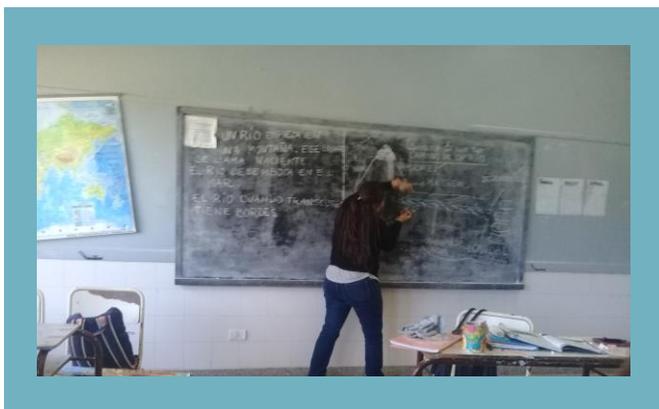
3. *textualizaciones orales* (de LVA por parte de la PRF mientras se escribe o al concluir un fragmento);

4. *textualizaciones orales de revisión* (discusiones entre todos lxs participantes para llegar a nuevos acuerdos a algunas promovidas por la consulta de la PRF hacia lxs EST; otras directamente sugeridas por ella).

Como parte de la oralidad en todos los casos, han de tomarse en cuenta las acciones entre la LSA y la INT que se consideran como una escritura-traducción.

Figuras 47 y 48.

Burzaco. Escuela secundaria 39. Fotos de actividad de escritura de profesora, 2018



La siguiente transcripción se corresponde con un fragmento de la revisión del texto que propone la profesora *a posteriori*, luego de una LVA completa del mismo.

			Participantes		
	Tiempo	Modalidad	PRF	INT	EST
1	0.00	EO	/Hay una palabra que se repite muchas veces acá/		
2	0.10	AC	<i>Ademán con su man izq</i>		
3	0.12	EO LSA		R-Í-O	EST(O)varios: =Sí, río
4	0.15	EO	Río:		

		AC	<i>mirada en 180° hacia todos lxs EST</i>		
5	0.18	EO	Río; se repite muchas veces. Entonces en alguna oración	R-Í-O REPETIR REPETIR	
6	0.20			<i>#rotación de cab mira hacia piz y luego, hacia EST(S)#</i>	
7	0.25	EO LSA	como ya sabemos que hablamos del río en alguna oración lo vamos a sacar porque si no, los textos son muy repetitivos y / * <i>mira a CHI que está diciendo algo*</i>	^{int} ENTONCES SOLUCIÓN CUÁL. ALGO SACAR	
8	0.30		Y cuando uno hace un texto tiene que tratar de no repetir.	<i>#mira a CHI en su explicación#</i>	CHI(S): SACAR
9	0.32	LSA			CHI: EN LA PRIMERA ORACIÓN DEBER =DEJARXI
10	0.35	EO		=Dice CHI que, por ejemplo, en la primera oración, tenés que dejarlo.	
11	0.40		Perfecto		
12	0.42			Pero la segunda oración, podés empezarla directamente con desemboca en el mar.	PERO SEGUNDA ORACIÓN PRO2sg PODER EMPEZAR XI MAR DESEMBOCAR DIRECTO
13	0.50	AC	<i>asentim cab</i>		
14	0.52	EO	Claro		
15	0.54	AC	<i>desplazam para buscar tiza</i>		
16	0.57	EO	Pero como voy a poner entonces/ acá hago- la tachan con lápiz, estamos/		ESA(O): XXX

			¿sí?		
17	0.60	AC	<i>movim af. cab. Tacha “ río ”</i>		
18	0.65	EO	Desemboca/n/		
19	0.68	EE	<i>agrega N en el verbo</i>		
20	0.72	EO	porque vamos a hablar de muchos, desembocan en el mar, ¿sí?		
21	0.78		O podemos, en vez de poner el río		
22	0.80	AC	<i>señala sintagma en piz con índ izq</i>		
23	0.84	EO	¿Qué pronombre le podemos poner o qué, qué, qué persona podemos poner, a ver? /		
24	0.88				ESA(O): XXX
25	0.90	AC	<i>Levantam cej y cab esperando la respuesta</i>		
26	0.94				
27	0.98	EO	Desembo:// antes de desembocan		
28	1.00	AC	<i>man izq en nariz</i>		
29	1.03	EO	¿De qué estábamos hablando?		
30	1.08	AC	<i>señalam “ río ”, “ un río ” en texto.</i>		
31	1.12	EO			ESB(O): de los ríos
32	1.14	EO	de los ríos		

33	1.20	LSA			CHI: ESE
34	1.22	EO		ese CHI decir ese	
35	1.25	EO	Pero son todos, entonces sería/ e::		
36	1.32	AC LSA	<i>tr hacia ade ((actitud de preg))</i>	PERO SER UNO. ESE, UNO.	
37	1.35	EO			Ellos
38	1.40	AC	<i>señalam a EST que dijo el pronombre. Mirada a todos. Asentimiento cab //</i>		
39	1.45	EO LSA	Muy bien, XXX, podríamos poner ellos	E-L-L-O-S BIEN E-S-E UNO	
40	1.48	EE	<i>escribe en el texto</i>		^{int} CAM: =ESOS
41	1.52	EO	Podríamos poner ellos; ¿quiénes son ellos?	/=esos/ dice CAM	
42	1.55	EO	O esos, muy bien. Entonces		
43	1.60	AC	<i>asentim de cab y man izq ab</i>		
44	1.63	EO	Entonces no usamos tantas veces la palabra río.		
45	1.66	LVA	Ellos desembocan en el mar		
46	1.68	AC EO	<i>lectura con desplazam de man izq ab en la dirección de la escritura ¿Sí? Lo pasamos del singular</i>		
47	1.73	AC	<i>Muestra “el río” en texto</i>		

48	1.75	EO	al plural porque ya estamos hablando de todos los ríos. Estamos generalizando, ¿se =entiende?		
49	1.80	EO			ESA(O): =Pasamos de Sociales a Lengua
50	1.87	EO LSA	Muy bien; pasamos de Sociales a Lengua. Exactamente. Porque para poder entender Sociales, y para poder entender los textos tenemos que entender nuestra lengua, también, y conocer los secretos de nuestra lengua.	3sg DECIR PARECER SOCIALES MATERIA NO, CAMBIAR A LENGUA PASAMOS. _____int COMO ES. PROFESORA DECIR IMPORTANTE TEXTOS ENTENDER LEER.	
51	1.94	EO	Muy bien. Ahora queda; fíjense. Quedó lecho o cauce, que es el camino del río; curso medio que no lo pusimos. Y quedó caudal.		
52	2.05	LSA			CHI: XXX
53	2.07	EO	Tres palabras y nos faltan esas oraciones para incorporar en el texto esas tres partes del río.		
54	2.14	EO			ESC(O): XXX /el curso inferior/
55	2.20	EO	Curso inferior también		

56	2.25	AC	<i>asentimiento de cab</i>		
57	2.30	LSA EO		Chiara dice que es importante porque después en el futuro, no sé, ves algo conocido, una noticia, una noticia. Y la ves y te va a resultar desagradable leer todo el tiempo: el río, el río, el río, el río.	CHI: SER IMPORTANTE PORQUE DESPUÉS FUTURO, NO SÉ, VER ALGO CONOCIDO NOTICIA UNA NOTICIA. VERperif Y VERperif DESAGRADABLE LEER TODO EL TIEMPO RÍO IX EL RÍO EL RÍO EL RÍO.
58	2.45	LSA		E-L R-Í-O EL R-Í-O OTRA-VEZ OTRA-VEZ	
59	2.50	EO LSA		y vas a ver que está mal y te va a aburrir el texto	VERperif IX MAL TEXTO ABURRIRperif
60	2.59	LSA		MAL	
61	3.15	EO	Exactamente		
62	3.24	EO LSA		Entonces está bueno aprender a poner otras palabras.	CHI: ESO CAMBIAR
63	3.30	EO	Exactamente. Muy bien, Incluso la elipsis, los sustitutos. Muy bien.		

En esta situación, la escritura es un acto de traducción intersemiótica, ya que procederá desde una infografía hacia un texto escrito en EE. La PRF toma la infografía elaborada previamente como punto de partida, y que funciona como organizador de la producción textual, desde la cual invita a producir las diferentes partes del texto. En gran medida, la coordinación de acciones entre lxs participantes está determinada por la formulación de aquello que la infografía expone: el contenido.

Luego, la escritura del texto es otro elemento para considerar en su modo peculiar de realización. En el caso de lxs EST(S) y la INT, la escritura colectiva mediante el dictado a la docente supone además una escritura de tipo traducción. En este proceso, la INT, al transmitir aquello que las EST(S) aportan en LSA, reformula de acuerdo con las posibilidades de que esa cláusula sea incluida en el texto en EE, ya hace una traducción, es también escribiente. En su transcurso, es posible ver cómo las EST(S) participan exponiendo sus recursos para el EO mediante la reflexión metalingüística en todos los niveles del discurso. La PRF toma los aportes de todxs sin producir diferencias entre ellxs.

Ahora bien, el extracto se focaliza en el planteo de la PRF de revisar un fragmento del texto: la definición de un término, “río.” Y como tal, su tratamiento es discursivo y gramatical. Específicamente, lo que está en cuestión es la forma de la lengua para generalizar, por un lado, y para dar cohesión al texto a través de otros procedimientos que no sean la repetición de una pieza léxica. La PRF se interesa por un nivel muy bajo: la elisión o la sustitución y, para el segundo caso, lxs EST se inclinan por los pronombres demostrativos.

La enunciación de un EST(O) en la línea 51 es una muy buena síntesis del proceso ocurrido y, por otro lado, invita a una reflexión: en general, en la escuela, la escritura significativa de textos queda restringida a las materias lingüísticas y muchas veces, en estas incluso las tareas son acotadas y no se orientan a la planificación, la escritura de textos y su revisión.

Avanzando, los contenidos disciplinares necesitan ser tratados en la lengua de su presentación no solo para su comprensión, sino para producir adquisiciones generalizables en la materia, en otras materias y en la lengua de aprendizaje de lxs EST(S). Esta función la cumplen las sistematizaciones discursivas y lingüísticas.

7.5. Un alto en el camino. Notas de recapitulación. Desplazamientos y entremedios de articulación

Indudablemente, el aprendizaje ocurre de forma operacional, procedimental y de manera discursiva en forma predominante. Es claro que, en esta cartografía, presto especial atención a las construcciones discursivas de las interacciones y a la mutua implicancia de los saberes disciplinares y los saberes lingüísticos.

Precisamente, para Bange (1992), el aprendizaje es el aspecto discursivo de la adquisición. Desde este punto de vista, la consolidación de aprendizajes disciplinares se sostiene en el desarrollo acompasado entre los conocimientos de la disciplina de referencia y los conocimientos discursivos específicos de esas disciplinas, además de la incidencia de saberes lingüísticos más generales que obviamente permiten su expansión especializada.

Por su parte, las interacciones lingüísticas en las aulas asumen formatos monologales y dialogales a cargo de distintos participantes. En las interacciones monologales de lxs PRF o dialogales entre estxs y lxs EST y entre ellxs, los aspectos lingüísticos actúan de diversas formas. En ocasiones, como obstáculo a ser superado y en otras como vehículo para la elaboración de los conocimientos, así como para expandir el conocimiento en una lengua en especial a otros dominios y en su relación con las demás lenguas, de modo que también sucede de forma bilingüe, aunque no simétricamente entre las lenguas del repertorio. Esta construcción en el repertorio de lxs EST también es distribuida entre las lenguas.

El tratamiento conjunto de los saberes lingüísticos y los saberes disciplinares puede ocurrir con mayor o menor grado de integración entre sí y en gran parte, esas operaciones que relacionan ambos saberes son de *reparación*. Es decir que cuando un elemento es focalizado como novedoso u opaco es trabajado en forma descontextualizada para luego volver a ser

contextualizado y poder continuar la actividad principal que había sido interrumpida. Allí se conjuga lo que Gajo (Op. cit.) denomina “opacidad” en el plano discursivo y “densidad” en el plano del saber de estudio. Es preciso intervenir en ambos planos en un proceso de ida y vuelta (enter la remediación y la mediación) para poder alcanzar la saturación de saberes.

En las clases observadas, en general, este proceso comienza en algún texto en EE/EO, fluctúa hacia la conversación en LSA, y luego, vuelve al texto en EE/EO. Además, se mueve entre el significado, la descomposición fonológica, su análisis morfológico y el discurso, entre conocimientos disciplinares y la descomposición morfosintáctica y textual y el contraste entre lenguas a distintos niveles. Obviamente, el discurso de la enseñanza también puede ser opaco en LSA dada su densidad conceptual y profundizado en esta con las mismas estrategias anteriormente mencionadas. Es decir que la integración entre saberes lingüísticos y disciplinares ocurre también en la L1 de lxs EST, sea LSA o español.

Un obstáculo lingüístico/discursivo que no sea tratado dificulta la apropiación del contenido de enseñanza en virtud de la excesiva distancia entre ambos, si se les dispensa una inadecuada atención. Esto impactará no solo en la imposibilidad de la adquisición en el plano de las lenguas, sino también del contenido. Asimismo, el exceso de tratamiento de aspectos discursivos y lingüísticos que excedan las demandas de la tarea en desarrollo, también puede incidir en la dificultad de apropiación en ambos planos. En este sentido, las posibilidades bilingües de lxs enseñantes o entre enseñantes cooperan en favor de evitar tediosas prolongaciones.

En este capítulo, doy cuenta de los desplazamientos de articulación que demuestran la frondosa actividad de lxs EST como reguladores de su propio aprendizaje y la actividad de lxs

aprendices en la medida en la que se la reorienta al plantear interrogantes, mover su interés hacia las lenguas e incluso hacia su comparación.

En muchos casos, observo que el tratamiento de la opacidad y la densidad descansan sobre la L1 la LSA y no siempre se sistematizan con profundidad los aspectos novedosos del discurso en español por lo que la conceptualización disciplinar pareciera descansar más sobre la primera y ello queda cargo de lxs INT o PRB mayormente. Pero también, el discurso es deliberadamente tratado como parte del formato de la tarea planteada, dado que implicará moverse entre lenguas, negociar entre sujetxs, negociar saberes y cooperar. En este sentido, la actividad es intencional, es de construcción entre la conceptualización disciplinar y la metacognición, en tanto es evidente cómo sus formatos se orientan hacia la integración de saberes que no solo son construidos *in situ*, sino que incluso, en ciertos casos, se corresponden con la planificación previa.

Como presento en esta dimensión, encuentro ejemplos de planificación de este tipo de actividad en el caso de las reseñas en LSA de cuentos en EE, en el análisis de las definiciones matemáticas presentadas también en EE, luego de fases procedimentales y verbales en LSA, en la revisión colectiva de un texto producido por escritura conversacional entre el grupo clase, en las sistematizaciones del español derivadas de los contenidos disciplinares que se consideran obligatorios, entre otros. Es decir que se porpone también una actividad planificada que es intencionalmente plurilingüe, de translenguaje.

Por otra parte, algunos episodios dan cuenta de la **función epistémica de la escritura**, como el episodio de escritura de reseñas en LSA de la clase de Filosofía en la escuela de 9 de Julio, y que manifestará otras facetas en un extracto posterior en la escuela de Burzaco cuando se realiza una escritura colectiva por medio del dictado a la docente por parte de lxs EST. La

función epistémica ubica a la escritura como una de las formas para la elaboración del conocimiento y no solo para su registro o como fuente.

El acto de escribir con otros o a través de otros se trata, además, de un fenómeno de cognición situada y distribuida. Asimismo, supone llevar las ideas de la mente al texto, como supone todo acto individual de escritura. Miras (2000) recoge la argumentación de Bereiter y Scardamalia (1992) para quienes escribir tiene directa relación con el modelo de "transformar el conocimiento" porque el escritor establece un diálogo constante con el supuesto lector del texto, que genera modificaciones y adecuaciones en la composición y en el conocimiento del escritor. En esta tarea, el autor señala que se combinan dos espacios como problema que se interrelacionan: el de contenido (creencias, deducciones e hipótesis sobre el qué decir) y el retórico (objetivos discursivos, con qué intención decirlo y cómo hacerlo), lo cual y provoca cambios en el conocimiento del escritor quien reelabora su pensamiento y reorganiza su conocimiento para resolver nuevos problemas de la tarea de escritura.

Con relación al aprendizaje de los conocimientos en la escuela, se trata de aprender a escribir y de aprender mientras se escribe. Asimismo, muchas veces esta actividad se propone como una producción de tipo conversacional y colaborativa. La escritura colaborativa y conversacional es aquella que se realiza mediante una actividad compartida por varios sujetos que desempeñan roles de co-escritores.

Les conversations rédactionnelles montrent quelles relations se nouent, dans notre pratique langagière de colocuteurs lettrés, entre l'émission des paroles, bribes lancées et reprises au cours d'un projet phrastique fugitif qui donne un cadre virtuel à l'énoncé, et la fabrique progressive de l'écrit dans les essais remodelés d'un objet phrastique visible, normé et ponctué.

En algunos casos, estxs son todxs letradxs y comparten la posibilidad de llevar las ideas al texto escrito indistintamente y en otros, algunx es el escritor expertx a cargo del registro de las ideas elaboradas en conjunto. En otros casos, lxs autorxs de las ideas a textualizar no pueden aún llevarlas al código de la lengua con la que se escribe (en los Diseños Curriculares de educación primaria de la provincia de Buenos Aires, esta práctica se denomina “dictado al maestro” y se considera parte de las estrategias de alfabetización).

Ante todo, es de resaltar el valor de escribir para producir textos en el aula, y también, hacerlo de forma cooperativa. Asimismo, cuando lxs docentes lo hacen adelante del grupo de EST pueden comunicarles las tareas mentales, las estrategias que llevan adelante como escritores más avezados.

La escritura se concibe como un proceso de planificación, textualización y revisión y la frecuentación y enseñanza de este proceso es una de las tareas que se delegan en la escuela en los documentos curriculares. Cuando esta se lleva a cabo mediante una acción colectiva, la primera fase puede ser más o menos trabajada y es aquella en la que la conversación suele establecer acuerdos acerca de qué género y qué información se escribirá, quiénes con lxs destinatarios, de qué manera se organizará el discurso. Durante la fase de escritura en sí misma, suele haber roles conmutables entre dictante y escribiente.

Para Bouchard y Mondada (2005), la elaboración del texto sucede a través de un orden sintagmático, es decir de secuencias organizadas temporalmente y que mantienen entre sí relaciones con un componente de orden superior, cuyos constituyentes son atribuibles a clases e intercambiables. Los autores señalan que, en la actividad de redacción conjunta, la interacción es

⁵⁹ Bouchard, R. y Mondada, L. (éds) (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris. L’Harmattan, 165-199.

gobernada por la actividad redaccional y regida por las propiedades de los objetos gramaticales y textuales.

La escritura en colaboración se desarrolla como un proceso recursivo, inestable, recapitulable durante el cual algunos fragmentos van ocupando lugares provisorios de forma más estable que otros. El proceso avanza parte a parte, de sintagma en sintagma. Luego del registro en el texto de las ideas acordadas que ya gozan de cierta estabilidad, con frecuencia sigue una lectura a modo de recapitulación de lo que se ha escrito que, a la vez, funciona como una reactivación de la actividad de escritura, como una invitación a avanzar dando coherencia al texto en las líneas siguientes. Esta lectura en voz alta suele desencadenar nuevos acuerdos hasta su posterior registro nuevamente. Antes de la escritura de nuevas ideas, es posible que se realicen algunas correcciones o no.

La escritura de una nueva formulación avanza inevitablemente al considerar la última formulación registrada, pero a su vez supone que los co-redactores consideren siempre la visión total del texto en función de orientar hacia ella sus enunciaciones. A su vez, la actividad conjunta determinará el tamaño de las piezas textuales tratadas y la acción de corrección al llegar al final durante la misma.

Durante el proceso, son varias las operaciones. Entre ellas, la reformulación ocupa un lugar importante. Esta puede encaminarse hacia la ratificación o hacia la rectificación. Cuando se orienta hacia la no repetición, pero cuidando que no sea interpretada de otra manera; o bien la reformulación puede significar una ratificación cuando procede por sustitución o encadenamiento.

En definitiva, el trabajo lingüístico y metalingüístico es muy intenso durante la redacción colaborativa. Las prácticas metalingüísticas son muy significativas. Por ello, se han de valorar

tanto los productos finales como aquellos intermedios, que demuestran los procesos de formulación y sus versiones alternativas.

Particularmente esta función de la escritura como práctica de elaboración de conocimiento se desarrolla en base a ciertas otras peculiaridades en este territorio: como escritura en la que participan al menos dos lenguas y, además, muchas veces bajo una forma interaccional y conversacional. En el caso de esta escritura que involucra más de una lengua en su producción, ocurren además otros procesos, sin lugar a duda.

Por una parte, ya previamente me referí a la textualización en LSA como un proceso similar a la producción de textos escritos en lenguas como las occidentales de escritura gráfica y alfabética, aunque estos textos se diferencien por requerir conversiones de unidades fónicas a gráficas. Por otra, en estas aulas son frecuentes algunas prácticas de oralidad o de lectura que se originan en alguna de las lenguas y luego se plasman como escritura en otra/s. Esto sucede, por ejemplo, desde la elaboración de conocimientos y la planificación de la escritura en LSA para su textualización en ESP (o ING), o bien desde la lectura en ESP como fuente de información hacia la escritura en LSA.

Cuando las ideas se organizan en una lengua y la puesta en texto sucede en otra, ocurre un proceso de traducción en el que es preciso encontrar las perspectivas culturales adecuadas, los moldes lingüísticos propios para dar cuenta de la intención comunicativa y, además, resolver todo ello en los distintos niveles del discurso. Indudablemente, se trata de una escritura-traducción entre lenguas, un acto de complejo translenguaje.

En las aulas de mi estudio, convergen prácticas de escritura-traducción con escritura colaborativa e interaccional. Estas situaciones contienen un rasgo peculiar, ya que la escritura-traducción se produce mediante un proceso de colaboración que puede comenzar con un EST(S)

que textualiza oralmente en LSA, el INT/PRB que enuncia esa formulación en voz alta en ESP(O) y una PRF que escribe en ESP(E)).

Cuando el enunciado proviene de un EST(O), el/la INT/PRB enuncia en LSA para los/las EST(S), y el/la PRF escribe en ESP(E). En esa oportunidad, lxs EST(S) pueden reparar en su correspondencia con la enunciación de su compañerx recién en la escritura una vez registrada. Estas experiencias poseen un alto potencial adquisicional de lenguas, y a la vez didáctico, si se dieran los tiempos de análisis necesarios del texto, en lugar de solo resolver la textualización. Estas situaciones, además, serían un muy interesante objeto de estudio si se filmaran.

En síntesis, en el capítulo doy cuenta de la construcción bidireccional e integrada de saberes lingüísticos en más de una lengua, por variedad de recursos, y saberes disciplinares como una actividad adquisicional e interaccional que se ubica entre la definición, la ejemplificación, la nominalización de conceptos y posee una enorme potencia en cualquiera de los campos de estudio en la escuela.

Un alto en el camino

Notas de sistematización

Dispositivo analítico de las interacciones para la elaboración de saberes disciplinares y lingüísticos

Mi propio nomadismo entre las escuelas es el articulador de esta cartografía como un solo territorio, un solo texto, nomadismo que las puso en diálogo a través de mí. La interpretación de los episodios seleccionados responde a los siguientes descriptores que constituyen un sistema integrado al que llamo *dispositivo analítico de las interacciones para la elaboración de saberes disciplinares y lingüísticos*.

Descriptores de las interacciones sociolingüísticas durante la actividad

1. Construcción de los turnos de participación
Lugares de la interacción
sujetxs implicados
eje de la simultaneidad
eje de la secuencialidad
2. Contenido de las interacciones
Tema
Ubicación en los saberes disciplinares o lingüísticos
Desplazamiento entre los saberes disciplinares y los lingüísticos
3. Desplazamientos de la actividad de lxs participantes
Estrategias de la actividad de lxs participantes
Recursos implicados

1. La construcción de los turnos de participación

Las interacciones son secuenciales y a la vez, simultáneas a causa de la co-presencia de, al menos, 2 lenguas de diferente modalidad con las que es posible participar al mismo tiempo (en el mismo turno) y, además, por la presencia de alguien que media entre lenguas y culturas. Por ende, la lectura de los registros transcriptos atiende a lo secuencial y a lo simultáneo. Ambas direcciones establecen lugares de la interacción:

1- 1. El lugar de la *interacción es secuencial* (indicado en color verde y la dirección con una flecha vertical de arriba-abajo).

	Tiempo	Modalidad	Participantes		
			PRF	INT/PRB	EST
1	2.43				PAU(S): XXX
2	2.44	EO LSA AC	mirada a INT	Dice/ ¿qué decís? _____int IX2sg DECIR IX3sg	

Ubico allí el foco de análisis para interpretar cómo se construye el discurso interaccional y adquisicional de los conocimientos (quién lo encabeza, cómo progresa el discurso y los índices de la conversación; si hay o no actividad colaborativa, cómo se resuelven los obstáculos). También, la secuencialidad de la interpretación informa respecto de cómo se relacionan lxs participantes que dialogan en forma indirecta. Particularmente el/la INT puede utilizar su turno para traducir en forma más o menos literal lo dicho por el interlocutor (en la interpretación consecutiva), puede enlazar a lxs participantes con marcadores del discurso de forma complementaria, otras veces reformulando o reiterando la información (entendiendo que habrá interferencias en los saberes negociados) o pasar de la mediación a la remediación. Es decir que

puede haber turnos gestionados por su actividad independiente leyendo las competencias de lxs interlocutores principales. La/el EST se relaciona directamente con el interlocutor sin la mediación del/la INT.

La secuencialidad entre turnos de lxs participantes (comienzo, desarrollo y cierre) avanza mediante una construcción progresiva, situada, donde ellos van negociando una comprensión mutua entre solicitar y demostrar comprensión (Mondada, 2010). Por ende, la comprensión es situada, secuencial y compleja entre una pluralidad de recursos (esencialmente lingüísticos y corporales) y se centra en la secuencia de acciones ordenadas en el tiempo, lo cual supone la coordinación de lxs participantes “como un logro colectivo, exhibido públicamente y orientado interactivamente dentro de la producción y el monitoreo de la acción” (*Íbid*, p. 550). Para que tal coordinación ocurra, cada uno ha de poder interpretar las anticipaciones del interlocutor.

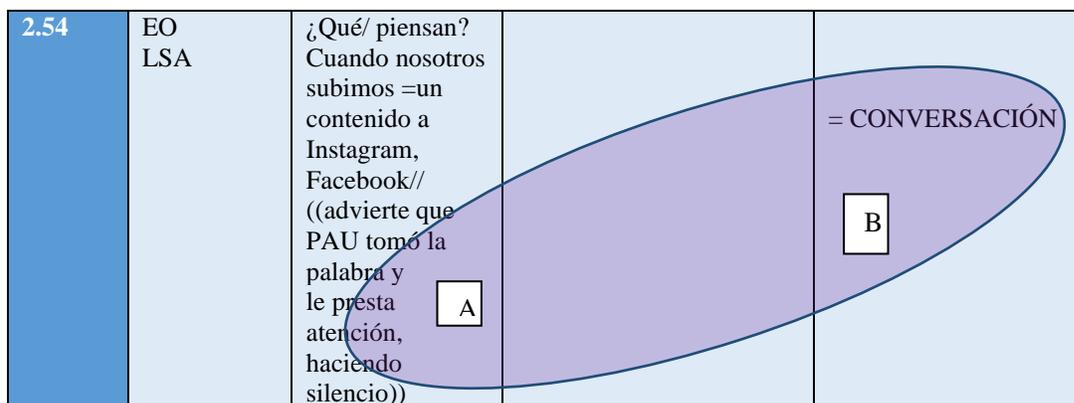
1- 2. Otro lugar de la interacción se ubica en las formas de acoplamiento o disonancia entre quienes comparten el turno en *forma simultánea* y, al menos, bilingüe entre tomar el rol principal como enunciador/a y el/la de mediador/a. Este lugar lo indico con color celeste y su dirección con una flecha horizontal.

2.46			Dice que a ella no le gusta subir si está mal.	PUBLICAR NO
2.50	EO	Ahá		
2.51			XXX, no sé, subir si está	
2.53	EO	=Cla-	=mal	

Lo significativo de esta enunciación en *tándem* es su grado de coordinación, es decir si quien media añade o suprime información para hacerla más explícita al destinatario final y según las propiedades de la otra lengua; si dialoga con el enunciador para clarificar su propia actividad

por la que prepara la traducción *in situ*. El acoplamiento entre ambos locutores puede ser de disonancia, de concordancia (en tanto los enunciados coinciden) o de complementariedad (expresar enunciados que se complementan en tanto el INT expande o resitúa el discurso). Más adelante, en el capítulo 8, me dedico a reinterpretar estas cuestiones desde la perspectiva de las intenciones didácticas, perspectiva especialmente interesante para complejizar las características del turno de la dupla PRF -INT/PRB.

1- 3. Un tercer lugar es el de lxs participantes *de la interacción* (indicados como A-B: quién se dirige a quién) en este tipo de situaciones donde se dan *turnos simultáneos* (identificados en color violeta).



A veces, lxs EST intercambian con el/la PRF; otras veces con el/la INT/PRB o entre EST y en ocasiones, lxs intercambios suceden entre PRF e INT/PRB. Especialmente en los diálogos EST-INT/PRB ocurren desplazamientos hacia secuencias laterales monolingües en LSA, en general.

Según descubro en el viaje, las interacciones pueden ser directas, consecutivas o cruzadas. Las primeras suceden entre dos interlocutores, aunque ocurran mediadas por la interpretación. Las segundas suceden cuando lxs participantes lo hacen en un trayecto de uno en

uno (participa el EST, el PRF, el PRS, por ejemplo) en un diálogo sucesivo y las terceras, en la conversación principal: quien interpreta y lxs EST añaden otros temas en la negociación de los saberes y saltean a alguno de los locutores. Por ejemplo, el PRF se dirige directamente a lxs EST(S) cuando hasta el momento el INT era mediador en la comunicación.

En estos 3 lugares, interpreto la gestión de los recursos plurales. Examino su naturaleza: de cuál/es se trata, cómo intervienen, si hay desplazamiento entre ellos, cuál y qué función cumple cada uno; si la construcción de saberes es individual o interactiva.

A. Contenido de la interacción

El contenido de la interacción implica los saberes que se negocian, entre los propios de la tarea (cómo resolverla), los de la materia de estudio, y los lingüísticos. Este nivel también abarca el contenido de las interacciones sobre las acciones acordadas entre el PRF e INT/PRB. Por lo dicho, es claro que durante la interacción el contenido se modifica como progreso de los saberes y de las relaciones intersubjetivas.

También las categorizo en función de su ubicación: en los saberes disciplinares y lingüísticos o en el desplazamiento entre los saberes disciplinares y los lingüísticos.

B. Desplazamientos de la actividad de lxs participantes

Como describo en los capítulos 6 y 7, los desplazamientos transcurren entre la expansión y la articulación de sujetxs y recursos. En los primeros, se despliegan estrategias por las que se elaboran los saberes en las situaciones propuestas por lxs PRF, muchas veces redefinidas por lxs EST en cada una de las dimensiones, tal como fueron descriptas en los en los capítulos anteriormente mencionados y dispuestas en una secuencia según en grado de complejidad creciente definida por la participación de recursos de diversa índole y su grado de articulación.

Particularmente la actividad da cuenta de su dinamismo: si ocurre de forma monolingüe o mediante acciones de translenguaje y cómo se redefinen el territorio oyente, Sordo o de frontera, donde se ponen en juego recursos de múltiples tipos y coordinados por un mismo participante o entre varios.

En la Dimensión I., Desplazamientos y entremedios para la elaboración de los saberes disciplinares descrita en el capítulo 6, los desplazamientos son de expansión, es decir de prolongación de la actividad sobre la construcción de los saberes disciplinares a cargo de lxs docentes, INT/PRB o EST. Reconozco dos subdimensiones y ciertas estrategias en cada una de ellas:

Dimensión I. 1. Comprensión de las tareas de aprendizaje.
Desplazamientos y entremedios
<ul style="list-style-type: none"> a. Interacción explicativa con énfasis procedimental y gestual. b. Interacción explicativa multimodal. c. Interacción multimodal distribuida entre distintos participantes.
Dimensión I.2. Construcción discursiva del saber disciplinar.
Desplazamientos
<ul style="list-style-type: none"> a. Interacción lateral. b. Interacción explicativa multimodal. c. Escritura-traducción de translenguaje. d. Interacción explicativa de translenguaje distribuida entre enseñantes.

En la Dimensión II: Desplazamientos y entremedios para la elaboración integrada de saberes disciplinares y saberes lingüísticos, descritos en el capítulo 7, los desplazamientos son de articulación, dada su mudanza de modo confluyente entre los saberes disciplinares y lingüísticos.

Desplazamientos

- a. Construcción colectiva conversacional de translenguaje de conceptos disciplinares a partir de saberes lingüísticos.
- b. Decisiones de saturación sobre el discurso de la enseñanza.
- c. Sistematización de conceptos disciplinares a nivel del léxico.
- d. Elaboración de conceptos disciplinares integrando el análisis de saberes lingüísticos.
- e. Elaboración multidireccional entre lenguas de los conceptos disciplinares a distintos niveles de focalización de saberes lingüísticos.
- f. Interacción explicativa de translenguaje distribuida entre enseñantes.
- g. Escritura-traducción colectiva y conversacional de translenguaje.

En los desplazamientos, los recursos varían entre su empleo en la actividad individual o coordinada entre actores, que pueden ser incluso de cooperación no solo entre docentes y EST en dos grupos, sino también entre ambos. Los recursos son del tipo monolingüe o de translenguaje con el empleo de la AC y hasta DE como de otros recursos semióticos de modo alternativo o combinado.

Los tres niveles de análisis de la actividad de lxs participantes que describo en esta primera parte del dispositivo analítico: construcción del turno de lxs participantes, contenido de las interacciones, desplazamientos de la actividad de lxs participantes se implican entre sí.

A continuación, en mi travesía derivo hacia la pregunta por las implicancias didácticas de la actividad interaccional de las aulas, dado que las intenciones didácticas preformatean los territorios de enseñanza e inciden en el aprendizaje y a su vez, son capaces también de deambular entre desplazamientos inesperados con mayor o menor nivel de conciencia y hasta de institucionalizarlos. Viajar también es demorarse. En el capítulo siguiente, me demoro en las intenciones didácticas.

Capítulo 8

Implicancias didácticas. Ensamblajes

8.1. Notas iniciales

Esta cartografía sociolingüística se focaliza en cómo se enseña y se aprende a través de la gestión de los recursos movilizados por acciones de translenguaje en presencia de repertorios lingüísticos plurales. Por esa gestión, lxs participantes de las clases organizan territorialidades discursivas y subjetivas.

Desde el momento en que es posible analizar cómo el conocimiento disciplinar y lingüístico progresan juntos y se facilitan u oponen entre sí, se convoca la mirada hacia las propuestas de lxs docentes y cómo estas interactúan con lxs EST. Ello es situado y por esa razón varía de un aula a otra, de un momento a otro, de una materia a otra, pero se enmarca en un diseño previo. Por lo tanto, la vida interaccional del aula implica necesariamente la planificación y la interacción de la enseñanza. Sin embargo, considero posible formular algunos postulados que permitan interpretar y continuar abriendo discusiones sobre la vida de aulas como las de mi investigación, ya que siempre es posible y necesario continuar problematizando esta actividad humana tan compleja.

Con relación a este planteo, en este momento del camino y antes de seguir avanzando, estimo que es necesario introducir una reflexión sobre el término *didáctica* que incluyo en el título de la Tesis para dedicarme en este capítulo a las dos dimensiones descriptas en los capítulos 6 y 7 en su ensamblaje con la enseñanza como acción planificada e intencional.

La didáctica es una disciplina que ha sido construida como un saber sobre la enseñanza, de corte positivista en sus comienzos y constantemente actualizada desde múltiples perspectivas. En estos tiempos, se postula una nueva relación entre didáctica y enseñanza distanciada de una

normatividad tecnocrática y en cambio, centrada en “proponer los procesos de enseñanza en consonancia con las finalidades educativas basadas en principios éticos” (Granata et al., 2000: 44). Por su parte, Litwin (1996) entiende la didáctica como una teoría sobre las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben y como una totalidad que permite distinguir sus consideraciones epistemológicas y su interpretación socio – histórica.

Para Camillioni (2007), como disciplina teórica, justifica su existencia en la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, que procura resolver mediante el diseño y la evaluación de proyectos de enseñanza. Además, se ocupa de estudiar las prácticas de la enseñanza y tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentarlas y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que se le plantean a lxs profesores. Al mismo tiempo, la didáctica sintoniza con las diferentes concepciones de educación, de la enseñanza, el aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos educativos. La autora reconoce, a su vez, la necesidad de didácticas específicas propias de las disciplinas que se enseñan, aquellas que se dedican a distintas franjas etarias, a necesidades particulares de distintos sujetxs, en diversos escenarios educativos, etc.

Por lo tanto, al referirme a las implicancias didácticas que trasluce mi cartografía lo hago en dos sentidos. Primero, tomando distancia de un simple saber instrumental, aplicacionista, sino profundamente ético, político de una práctica comprometida con la subjetividad y la experiencia de lxs otrxs, de nosotrxs, y con sus principios educativos. Como práctica, la enseñanza es entonces compleja, crítica, abierta a la reflexión. Desde la perspectiva de Kemmis (1988), esta práctica es intencional, su sentido se construye en el plano social, tiene historicidad y politicidad. Así lo plantea el autor a escala de la clase y en su inscripción en otros factores más amplios:

Mi clase crea una micropolítica en la que lo que sucede puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento o quizá por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos. En clase, unos tienen mayor influencia sobre lo que ocurre y otros menos. Y más allá de esta micropolítica, la práctica de clase también está configurada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quiénes estamos en el aula, por medio de las relaciones de clase social, de las relaciones de género, factores lingüísticos y culturales, etc. (p.24).

Segundo, como necesidad de continuar sistematizando saberes en el campo de la sociolingüística en educación y particularmente, en escenarios de repertorios lingüísticos plurales. Aquello documentado de la escuela puede ser interpretado, sistematizado como un saber que se establece como disponible, colabora con mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje y queda abierto a nuevas interpretaciones, a traspasar sus condiciones originales de producción. De este modo, también puede abrir horizontes para pensar otros escenarios que, a primera vista, parecen divergentes. Considero que, desde la investigación etnográfica, es posible seguir contribuyendo a la conceptualización de un saber didáctico riguroso que dialogue con la vida de las aulas, la acompañe para potenciar su vitalidad y sus efectos e incida en las políticas educativas en las distintas escalas de su producción.

8.2. Relaciones entre etnografía y didáctica

En la Introducción, justamente esbozo los planteos epistemológicos de un abordaje descriptivo de tipo etnográfico a través de la observación participante en la escuela, los cuales difieren de los propios de la didáctica como disciplina. Los primeros avanzan en la dirección de los participantes que, “en base a evidencias, construye argumentaciones sobre lo compartido. En la descripción, se intenta construir relaciones o procesos de valor más generales que articulan y

explican esos sucesos particulares y su variación” (Pallma y Sinisi, 2004: 1); el objetivo es documentar lo no documentado de la escuela (Rockwell, 1985).

Por su parte, como he delineado recientemente, la didáctica se plantea las condiciones de la enseñanza, según diferentes puntos de vista, pero siempre es intencional, dirigida. Se orienta según lo social del aula, los mundos propios de lxs sujetxs (extraescolares), la concepción epistemológica sobre los saberes disciplinares, las características, las reglas que son propias de las instituciones y las regulaciones de la política educativa, cuya normativa tiene además el objetivo de garantizar derechos, regulaciones que también generan un campo de tensiones que se tramitan constantemente entre lo que se propone, lo que se puede hacer y lo que efectivamente se hace.

Particularmente con relación al territorio explorado en esta Tesis, evidentemente hay un punto de reunión entre las cuestiones sociolingüísticas y las didácticas. Observando a escala micro las intenciones docentes desplegadas, es claro que estas progresan también como relación comunicativa. Es por eso que la descripción de la vida interaccional focalizada en enseñar y aprender y las prácticas de la enseñanza se imbrican.

Gran parte de las interacciones están necesariamente enmarcadas en los formatos predefinidos por lxs PRF en instancias previas a la clase en sí, y que *in situ* proponen las reglas del juego que se ha de jugar: qué se espera de lxs EST, cómo y cuáles son las estrategias para progresar en los saberes y luego, lógicamente, también por lo que escapa a ese diseño previo que se redefine de manera local en las situaciones de la clase por la actividad de lxs participantes, fundamentalmente de lxs EST.

Entonces, propongo que el territorio mapeado y presentado en los capítulos anteriores puede ser recorrido íntegramente desde la mirada de lxs enseñantes, rastreando sus intenciones

como tales y sus efectos, es decir que el territorio puede ser reinterpretado desde la construcción y la interacción didáctica de la enseñanza y sus efectos en un sentido amplio.

Además, el territorio podría ser reinterpretado en el *ensamblaje* de la dinámica de la interacción y del discurso, los saberes disciplinares y lingüísticos, y los procedimientos didácticos que se integran buscando la saturación de saberes (Gajo y Grobet, Op. cit, p. 3), concepto ya tratado en esta cartografía.

Para lxs autorxs, además,

desde un punto de vista didáctico, el trabajo sobre la saturación de los objetos de conocimiento da lugar a la creación de herramientas para lxs aprendices y en particular, para quienes se enfrentan a la enseñanza bilingüe, lo que permite gestionar de manera óptima los procesos de saturación en flujos variables de información, de una manera más o menos interactiva y local y haciendo uso deliberado de los recursos lingüísticos disponibles (p. 93).⁶⁰

Recorrer nuevamente el territorio focalizando la construcción didáctica supone integrar las actividades por las que progresan las interacciones con los saberes disciplinares que se consideran centrales a construir durante el ciclo lectivo en su relación con el Curriculum (también con otras materias), la secuencia didáctica en el año disciplinar escolar, el momento de la secuencia didáctica en cada clase, las situaciones de enseñanza anteriores y posteriores en esa secuencia, los recursos planificados, la dinámica interaccional prevista.

Si bien no voy a dedicarme a una interpretación exhaustiva de los aspectos mencionados en el párrafo anterior, a través de los hallazgos en el territorio de mi investigación, de ahora en

⁶⁰ La traducción es mía.

adelante, me propongo establecer ciertos descriptores para la interpretación de las acciones de la enseñanza ensambladas con los desempeños sociolingüísticos del aula.

8.3. La especificidad de las prácticas didácticas

El análisis de las interacciones como lugares de construcción de conocimiento y de intersubjetividades es perfectamente concurrente con los planteos de lxs enseñantes y en particular, con una pedagogía constructivista. Especialmente, pienso la cuestión desde la teoría de la *acción didáctica* enunciada por Sensevy (2007), una acción conjunta fundada en la comunicación; “una *relación* que actualiza la acción y que a su vez es actualizada por la misma” y que es “orgánicamente colaborativa” (Ibíd, p. 6).

Para el autor, la situación de la acción enmarca los lugares de la relación, lugares colaborativos de lxs participantes en un proceso comunicativo. En primer lugar, en ese proceso, la interacción es lingüística con una finalidad que no se agota en sí misma; lxs participantes son co-emisores y coagentes con el problema que encuentran en la acción compartida y donde una acción de un miembro busca su complemento (Ibíd). En segundo lugar, esta relación es también transaccional (Vernant, 2004), dado que los saberes son los contenidos de la relación, son los objetos de la comunicación, es decir son objetos transaccionales (Ibíd). La relación está organizada en torno a los saberes como contenidos de la actividad distribuida que son desplegados en las transacciones y las moldean. Entonces, la pregunta es por el lugar de cada unx en relación con esos saberes donde «la posición de agente es compartida como un solo “agente integrado”» (Quéré, Ibíd, p. 7).

Vinculadas con el marco de acción enunciado en el capítulo 4, entiendo que gran parte de las situaciones comunicativas del aula son didácticas dada su especificidad, moldeadas y reconocibles a luz de los guiones y las expectativas mutuas co-construidas entre PRF y EST y

que necesitan ser reconocidas por ellxs. En este punto, el análisis de Brousseau es muy elocuente:

Lo que es habitual o permanente se articula en mayor o menor medida con lo que es específico del conocimiento buscado; ciertos contratos didácticos favorecerían el funcionamiento específico de los conocimientos por adquirir y otros no, y ciertos niñxs leerían o no las intenciones didácticas del profesor y tendrían o no la posibilidad de ser beneficiados con una formación conveniente (Brousseau, 1980: 35).

Ya me referí a que la práctica didáctica es entonces deliberada, dirigida; y como acción conjunta es interaccional y transaccional. Además, está sostenida en los planteos epistemológicos sobre los saberes, la enseñanza, lxs estudiantes, concepciones que guían su planificación y desarrollo. Para Sensevy, lxs participantes de la relación didáctica deben asumir jugar el juego del saber verdaderamente donde hay un despliegue de estrategias por parte del PRF, por un lado, entre mostrar, esconder y esperar el movimiento de lxs EST para lograr acertar en el juego y saber que han comprendido. Lxs EST deben interpretar las expectativas, la situación, las estrategias favorables para jugar el juego.

En su acción conjunta, PRF y EST comparten un contexto cognitivo común y también la acción de lxs PRF y las tareas planteadas operan como antagonistas, señala el autor. Por una parte, se precisa la activación de las experiencias previas, significados compartidos que se actualicen en la situación y permitan su recreación, ya que no será suficiente repetir exactamente lo que ya se hizo (o al menos no debería ser así). Pero a su vez, por otra parte, algo debe ofrecer resistencia para que haya movilizaciones hacia nuevas construcciones; ello supone que lxs PRF no hagan la parte que les corresponde a lxs EST, que las tareas les impongan desafíos a su contexto cognitivo actual, que reorienten su acción hacia la zona de desarrollo próximo.

Lxs PRF despliegan actos que producen efectos y muchas veces, esos efectos son pretendidos por estxs. En el plano discursivo, sus enunciados tendrán que considerar qué pretenden lograr a nivel de la acción de lxs EST. Luego, la acción de lxs EST será o no avalada por lxs PRF como *adecuada*; de modo que una gran parte de los enunciados de estos consistirán en la búsqueda de la producción de los comportamientos. Por ende, retomo el planteo de la enseñanza que se orienta hacia la saturación de los saberes y busca construir herramientas apropiadas para conseguirlo, en tanto la práctica de la enseñanza necesita encaminarse en ese sentido.

8.4. La especificidad de las prácticas didácticas de translenguaje

El viaje por el territorio de mi investigación demuestra que, ante la presencia de repertorios plurales, el translenguaje es una realidad que ineludible en el modo de aprender, moviendo hacia ese lugar el modo de enseñar y por lo tanto, precisa ser favorecido.

La conciencia aguda de los fenómenos lingüísticos que exhiben los aprendientes plurilingües representa una ventaja cognitiva, puesto que esta capacidad analítica y reflexiva les permite no solo comparar y relacionar los conocimientos ya adquiridos y los conocimientos por adquirir, sino también controlar o monitorear su propia producción, buscar alternativas para hacer frente a dificultades en el uso de la lengua, etc. La flexibilidad cognitiva, los mecanismos de control o monitoreo del discurso, la creatividad y la sensibilidad comunicativa de los aprendientes plurilingües han sido señalados en numerosos estudios como elementos facilitadores o aceleradores del aprendizaje (Bono, Op. cit., p. 7).

Como la autora señala, la intensa actividad de lxs aprendientes, especialmente, instala que ya no es posible separar lenguas y saberes disciplinares. Por lo tanto, el translenguaje es un

imperativo también didáctico en la organización de un trabajo que profundiza en la adquisición de las lenguas, incluso tomando cada una de ellas por separado, por momentos. En este sentido, tal implicación debe ser constantemente revisada y ajustada a distintas escalas.

Desde esta perspectiva, no solo necesitan ser planificados los contenidos disciplinares, su abordaje por medio de qué tipo de organización didáctica, las alternativas de la naturaleza y secuencia de las tareas, sino también los conocimientos discursivos y lingüísticos específicos de cada disciplina de estudio. Para ello, es preciso identificar el lado discursivo de los contenidos disciplinares que deben ser objeto de apropiación por parte de todxs lxs EST y también, considerar los tiempos particulares para la lengua de aprendizaje de lxs EST(S) y sistematizaciones de diferente nivel.

En el caso de este territorio mapeado, no solo el español para lxs EST(S) necesitará reflexiones sistemáticas, sino también la LSA e incluso para lxs EST(O). Es aquí donde lxs se podrían disponer momentos de trabajo que se pueden hasta distanciar de lo que lxs oyentes realizan, así como enriquecer las reflexiones de lxs segundxs en la lengua que menos conocen. Un ejemplo de esto es la presentación de las definiciones en español escrito que ofrece el PRF de matemática de la escuela de Saladillo, que no serían imprescindibles para lxs oyentes y sí fundamentales para lxs EST(S). Aunque el tipo de texto expuesto en el episodio se corresponde con un nivel abordable por estxs en forma autónoma, de todas formas, favorece también a lxs pares oyentes en la apropiación de conocimientos. Como práctica habitual de trabajo sobre el discurso disciplinar, es necesaria.

Por lo expuesto, una de las institucionalizaciones didácticas imprescindible consiste en la disposición de clases que no suceden de forma igual a las anteriores, que no sean *las de siempre*, por lo que a *lxs nuevxs* solo les queda asimilarse. Por otra parte, un signo de las transformaciones

que lxs recién llegadxs pueden promover lo encuentro en los acuerdos entre lxs PRF donde cada unx sale del lugar que supuestamente le corresponde y avanza hacia un lugar de *lo común* que hay que construir, ya sea por una planificación en forma anticipada y/o durante las mismas clases. En este sentido, la planificación anticipada o *in situ* convoca a la disposición de otras condiciones de enseñanza donde puede haber organizaciones cambiantes entre el grupo total, pequeños grupos en situaciones de multitarea, incluso reagrupando a lxs EST con otros grupos escolares para distintos fines.

La siguiente comunicación personal que establezco con una PRB es un testimonio del movimiento de lxs docentes hacia otras posiciones:

Acompaño los proyectos institucionales y áulicos. Propongo actividades, agrupaciones, decidimos junto a algunos profesores modos presentar la actividad y abordar el contenido. Con algunos, también la selección del mismo. En este caso, en esta escuela que es promotora también, los espacios son diversos y muchas veces trabajamos dividiendo el grupo en dos. Aproximadamente 17 estudiantes en el aula y 17 en la cocina, laboratorio u otro espacio. En este caso me quedo a cargo de un grupo llevando la clase planificada. Y el otro grupo con el profesor del área. En este caso, no siempre me quedo entonces el grupo de lxs estudiantes Sordos. Estos rotan; por lo tanto, no trabajo directamente con ellos.

Comunicación personal N° 8. PRB de Saladillo. 10 de abril 2018

En la misma dirección, se manifiestan otros acuerdos entre docentes:

En 9 de Julio, durante el recreo, la PRF de Filosofía y la INT/PRB acuerdan la clase siguiente. El movimiento fue iniciado por la profesora de secundaria. En el diálogo, la preocupación es por los ajustes de la organización de la tarea para la próxima clase. La docente manifiesta los objetivos del trabajo de la estudiante: “que haga foco en la noción de felicidad de los autores que investiga.”

Nota de viaje N° 12. 6 de julio de 2019.

En el espacio de horas institucionales de los profesores o a veces me quedo fuera de horario. Tenemos un espacio una hora semanal. Nos encontramos todos los profesores del salón. Antes de que el profesor ingrese al aula y utilizando la comunicación por mails.

Comunicación personal N° 9. PRB de Saladillo. 10 de abril de 2018.

Una clase de geografía en 9 de Julio incluye momentos de desplazamiento de la actividad de lxs docentes con lxs EST hacia un trabajo entre sí. La PRB conversa con el PRF:

PAU podría entregar su texto en LSA con un código QR y parte del trabajo grupal en lengua escrita en español sobre el tema Ambientalismo.

Comunicación personal N° 10. PRF e INT de 9 de Julio. 6 Julio de 2019.

Otras veces, los momentos iniciales de la clase se dedican a esta tarea de construcción de acuerdos. A veces, son más inmediatos de repaso de una construcción ya realizada y, en ocasiones, completamente *in situ*. Esto supone por un lado, la falta de espacios y por otro, una lectura de la realidad del día, del grupo.

Cuando los aplica en situaciones, ya sea en los proyectos, actividades, etc. De manera cotidiana, en la observación de cada actividad, utilizando los contenidos aprendidos de manera reciente. Algunas cosas en LSA y otras por la escritura.

Nota de viaje N° 13. 8 de mayo de 2018.

Al comenzar la clase de Prácticas del Lenguaje en Burzaco (segundo año, en 2019), la profesora comenta acerca de las actividades del día sábado anterior en el taller de LSA a cargo de la fundación FUNDASOR. En ese momento, se produce una conversación entre la profesora y lxs estudiantes Sordxs de la que participa el resto del grupo clase. En la clase, se dividen las tareas. Mientras trabajan en forma individual en tareas pre-evaluación, la docente toma lectura en forma individual. La profesora plantea que lee en voz alta porque no leen en clase y que no enseña gramática porque se aburren.

La profesora comenta: antes era posible enviarles para leer, ahora no lo hacen. Lxs estudiantes pasan de a uno a leer en voz alta solo ante la profesora; manifiesta que lxs estudiantes Sordxs pasarán a narrar en LSA, teniendo en cuenta un principio, desarrollo y cierre.

Algunas tareas propuestas durante la lectura para el resto, consiste en hacer cosas que antes quedaban claras en primaria, como marcar oraciones y párrafos, según me manifiesta. En ese momento, el desplazamiento ocurre hacia mí como INV. Cuando comienza el recreo, iniciamos un diálogo con la INT/PRB acerca de la actividad previa. ¿Qué ocurre cuando lxs oyentes leen y lxs sordxs narran en LSA? ¿Qué procesos realizan unos y otros? ¿Cómo construyen lxs sordxs su narración en LSA?

Nota de viaje N° 14. 15 de mayo de 2019.

Sin duda alguna, la planificación de la enseñanza es parte de las condiciones que se crean para alcanzar la saturación de saberes, como expuse en los capítulos previos, y que ocurre tanto a partir de la articulación de las tareas propuestas en la clase como autogestionadas por sus

participantes. Estas actividades son discursivas y didácticas y suponen una adquisición interaccionista que también precisa tiempos específicos dedicados a su sistematización, es decir a la reflexión conciente sobre las reglas de las lenguas en sus distintos niveles e implicadas en los discursos específicos como generalizadas más allá de ellxs.

La co-presencia de docentes, PRF, PRB e INT, comporta desempeños complementarios en el aula con la visión colocada en la enseñanza, lo cual genera posibilidades de una didáctica integrada entre sujetxs, lenguas y contenidos a diferencia de las clases donde las diferencias se resuelven desde la mediación exclusivamente. En las primeras, se contribuye más activamente al logro de la saturación integrada de contenidos y lenguas.

Como expongo en el capítulo 3, la enseñanza es distribuida; por lo tanto, habrá tareas complementarias y a veces, diferenciadas y hasta posiciones que escapan de los roles prefijados. Asimismo, el análisis epistémico de las tareas deja traslucir los objetivos, las relaciones, las concepciones sobre el saber en juego, las valoraciones sobre los recursos lingüísticos, y hasta sobre lxs EST.

A continuación, me dedico a describir tres fases interrelacionadas de una acción didáctica plurilingüe y de translenguaje e intersectadas en las dos dimensiones de esta cartografía: 1. La construcción didáctica 2. La interacción didáctica y 3. la reconstrucción didáctica y a formular descriptores para su análisis en cada una de ellas.

8.4.1. La construcción de las prácticas didácticas de translenguaje

La construcción de la acción didáctica se inicia en la fase de su *planificación*. Se trata de una acción territorializante anterior a la clase, que ocurre afuera del aula y en otro tiempo. En un nivel intermedio de análisis (que se concentra en lo que sucede en el aula), tanto la construcción como el desarrollo de la acción didáctica permiten vislumbrar su sustento práctico y

epistemológico. Por un lado, porque se trata de una actividad premeditada, no solo guiada por las intenciones de lxs PRF, sino también por otros determinantes de nivel macro, es decir propios de una acción institucionalizada en el Curriculum, en las normas jurisdiccionales, en las regulaciones institucionales que, incluso, difieren entre escuelas. Por otro, es una acción guiada por una concepción epistemológica sobre el conocimiento y su construcción en la que lxs PRF se inscriben, concepción que es posible vislumbrar en sus acciones.

Descriptor de la construcción didáctica de translenguaje
Propósitos
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> Selección Punto de vista Tópicos Secuenciación
Organización didáctica elegida
<ul style="list-style-type: none"> Situaciones didácticas
Tareas (en situaciones didácticas)
Naturaleza de las tareas
Concepciones sobre los saberes
Relaciones tareas-saberes
Secuencia de tareas
Actividades previstas para lxs EST
Materiales
Posiciones de lxs enseñantes
<ul style="list-style-type: none"> PRF INT/PTB
Valoración de lxs desempeños de lxs EST
<ul style="list-style-type: none"> saberes valorados cómo se valora

Según Sansevy (Op. cit.), la planificación constituye un sistema, lo que él llama la “arquitectura fundamental” de la acción didáctica. El diseño anual de la enseñanza y luego, aquel que se concreta en distintas temporalidades, se plasman en cada secuencia didáctica o proyecto y en cada clase en la actividad a nivel micro. Todo ello está interrelacionado, es decir que lo que ocurre en forma anterior afuera de la clase predice, en parte, su marcha posterior, aunque puede haber desvíos que lxs sujetxs producen, claro está.

Esta conjunción permite conocer la construcción de la relación didáctica que luego se actualizará de forma situada. De forma complementaria a como expreso inmediatamente a continuación del capítulo 7, los saberes se elaboran por medio de tareas de exploración, de experimentación, de construcción y también, y muy especialmente, por medio de acciones discursivas. Dichas tareas se inscriben en situaciones que constituyen espacios para la enseñanza y el aprendizaje, una contextualización con marcos que la definen, que son reconocibles en términos didácticos ahora: situación de explicación, de lectura, de dictado, de escritura, etc. E incluso con posibilidades de admitir mayores especificaciones en su descripción. Por otra parte, la naturaleza de las tareas y su secuenciación son fundamentales en la medida en que se encaminan o no de forma amalgamada para favorecer los aprendizajes o también, pueden entorpecerlos. La planificación de las tareas y la actividad de lxs EST también incide en aquello que ha de ser valorado y de qué forma.

En la específica naturaleza plurilingüe/translenguaje de la enseñanza, como la expuesta en esta cartografía, lxs PRF territorializan en forma anticipada espacios para incluir a todos lxs EST como destinatarios de la enseñanza (o no) mediante la planificación de las secuencias didácticas o proyectos y el diseño de las clases y las tareas. Es esperable que la planificación didáctica contemple y gradúe los conocimientos disciplinares en construcción y prevea los

espacios oportunos, los recursos discursivos necesarios para ello de forma tal que sea comprensible y promueva modificaciones.

En los distintos niveles de concreción recién mencionados, se necesita diseñar entonces la relación entre los contenidos, las tareas, los sujetos y las lenguas. Con respecto a las últimas, los planteos se dirigen hacia qué lugar ocuparán (por ejemplo, de colaboración, de aprendizaje, entre otras), las condiciones o no de su elección a cargo de lxs EST, más allá de lo que resulte *in situ*, y cuáles serán las intervenciones de lxs PRF y de lxs INT/PRB/PRS: qué tarea, cuándo, en qué lengua, por qué (tareas individuales, grupales, de oralidad, de lectura, de escritura monolingües, pluri/bilingües o de uso libre de las lenguas).

Para el diseño y la implementación de una enseñanza que promueva aprendizajes auténticos, es fundamental, además, disponer herramientas que permitan integrar en la didáctica las dinámicas discursivas-interaccionales, adquisicionales (Gajo, 2011), es decir identificar y promover los puntos de la mutua implicación entre ellas. Los aprendizajes auténticos son aquellos orientados hacia la comprensión, hacia desempeños de comprensión que se construyen en una secuencia entre conocer, comprender, crear y compartir (Perkins, 1995). Para conocer, es preciso conectar y contactar; para comprender, dialogar, practicar, diseñar; para crear: diseñar, implementar, evaluar y luego, compartir. En este sentido, Stone Wiske (1999) propone que los contenidos seleccionados sean centrales para un dominio o disciplina, de sustento, que sean generativos, por lo tanto, capaces de desencadenar relaciones potentes, ricas, conocimientos interesantes que sean accesibles desde distintos puntos de acceso y abordados desde diferentes puntos de vista en lugar de pequeñas dosis de conocimiento inerte que pronto se olvida.

Algunas veces, se realizan ajustes en el momento inicial o final de cada clase, más allá de lo previsto con anticipación. La planificación se prolonga *in situ*. Ello requiere flexibilidad para repactar cuestiones para clases siguientes, también, como entre PRF y EST; entre INT y PRF.

En esta Tesis, dispense especial atención a las interacciones de enseñanza y de aprendizaje discursivas distribuidas entre momentos monologales de PRF o de INT/PRB y dialogales entre aquellxs y lxs EST, de ellos entre sí, o entre distintos docentes. Los momentos monologales de lxs PRF se despliegan en la presentación, desarrollo y cierre de contenidos tratados. Cuando estos ocurren con interpretación simultánea o consecutiva entre lenguas, ese discurso debe ser acoplado entre PRF e INT/PRB. En esta cartografía, un rasgo observable es el nivel de acoplamiento o su distancia y ello parece ser más construido de forma situacional que planificado, excepto cuando se pudieron realizar anticipaciones y acuerdos previos.

En el marco de las situaciones específicas del territorio de esta cartografía, las acciones discursivas y lingüísticas cobran un valor mucho más relevante en relación con su planificación y posteriormente, con su desarrollo. En mi trabajo, observo con frecuencia que las clases fueron menos declarativas de lo esperado por mí anticipadamente. Sin embargo, los momentos de exposición de los contenidos a cargo de lxs PRF están depositados en la LSA y mayormente mediante interpretaciones entre lenguas (es decir, discursos orales que se organizan también en el mismo momento de la fase monologal del/la PRF). Esos momentos suelen complementarse con la escritura en español, que resume en el frente en soportes diferentes (algunos que se conservan en las paredes del aula), con elementos semióticos (audiovisuales, gráficos). Y ello parece ser fruto de su diseño previo. También las explicaciones de lxs INT/PRB se desplazan entre la LSA y la escritura en español: escriben y explican, preguntan e invitan a leer. Sin duda, esto ha sido ya institucionalizado como una estrategia posible.

Asimismo, destaco una cuestión que revela la concepción epistemológica sobre el saber y también sobre lxs EST que sostienen lxs PRF, según algunos diálogos que mantuve con ellxs. El diseño de las clases varía entre quienes no consideran diferencias entre lxs EST(S) y lxs EST(O) enfatizando la importancia de garantizar igualdad y quienes se van planteando cómo resolver los problemas que identifican en el transcurso del año. Entre estxs últimxs, se habla de la necesidad de “adaptar algunos contenidos y la clase informatizarla”, comenta una PRF.

Aquí encuentro algunas cuestiones para reflexionar. Por un lado, la categoría de igualdad está en tensión entre “lo mismo” y “las condiciones que cada uno necesita.” Profundizando el concepto, entiendo que algo hay que resolver entre lo igual como “lo no uniforme” y “lo diferente” y en lo que dispar, es necesario superar la idea de que ello se define como “de menor valor *per se*.”

Al mismo tiempo, deseo llamar la atención sobre otra categoría presente en el discurso de algunxs PRF: la idea de “adaptación.” Según quien sea su enunciador, la misma también adquiere connotaciones divergentes entre “simplificar”, con el consecuente interrogante acerca de cuáles serían los niveles de tal acción, a diferencia de “ofrecer espacios para otras formas de construcción”, como en construcciones bilingües de conocimientos, por ejemplo.

Con respecto a la idea de diferencia en las tareas que circula fundamentalmente entre lxs docentes, para una proporción importante se trata de “acortar o neutralizar las pequeñas diferencias que puedan existir”, mientras otros dividen la clase entre “el grupo convencional” y “el grupo de lxs sordxs”, lo cual puede ser connotado de forma positiva o negativa de acuerdo con las decisiones que se tomen. Mientras para algunxs se trata de suprimir, para otrxs es seleccionar, lo cual incluye “ampliar” y a veces, también “omitir”, por supuesto. Desde la óptica de lxs docentes (incluso de INT/PRB), el debate está entre las razones de la supresión: las razones generalmente aludidas se ubican en que: un contenido es demasiado abstracto, el trabajo

propuesto en español llevará mayor tiempo, o que se necesitan explicitar y profundizar otros aspectos implicados en el aprendizaje que lxs pares oyentes no necesitan (claramente tiene que ver con la construcción de translenguaje de los conocimientos disciplinares).

Por lo tanto, reconozco que aún existen algunas cuestiones que tienen que seguir siendo problematizadas entre el contexto cognitivo común y lo antagonista y entre una didáctica que se dirija hacia los saberes lingüísticos y disciplinares integrados de forma tal de producir adquisiciones y tomar decisiones planificadas acerca de cuándo, en qué lengua, cómo y por qué. Según la prescripción jurisdiccional, es preciso incluir el espacio para el análisis de las lenguas en las diferentes áreas/materias (DEE y DES, 2017).

8.4.2. Las prácticas de interacción didáctica de translenguaje

El director de Saladillo me relata sobre el impacto en las prácticas de enseñanza del trabajo conjunto entre la docente bilingüe y lxs profesores: “los profesores van viendo otras lógicas de aprendizaje.” Justamente la ausencia de la docente bilingüe hoy en el turno mañana, puso de manifiesto una serie de recursos de los que ya se han apropiado lxs participantes entre señalar, escribir en sus celulares, y hacer gestos, así como también algunas dificultades como cuando la profesora comunica en forma oral la tarea a realizar y lxs estudiantes Sordxs quedan afuera del discurso.

Nota de viaje N°15. 31 de octubre de 2017.

La enseñanza como acción situada focaliza en su desarrollo a partir de la planificación y de aquello que la desborda, que ocurre de forma situada, es básicamente lo que está a la vista en esta Tesis sin referirme a las condiciones previas de su planificación.

En el desarrollo de la enseñanza, se debe esperar el progreso de los saberes y, por ende, de las relaciones y no la mera repetición, de modo que haya una refundación, un nuevo saber construido entre lo conocido y lo novedoso. La elaboración de los saberes disciplinares se cimienta en la apropiación de conceptualizaciones por relaciones entre conceptos y por supuesto, de sus términos.

En las descripciones de los desplazamientos y los entremedios en los capítulos 6 (de expansión) y 7 (de articulación), queda claro que, en las clases, esto sucede entre fases monologales a cargo del enseñante, por lo general, aunque lxs EST también pueden exponer sus saberes, y fases dialogales entre PRF y EST que focalizan en el contenido y en las lenguas. Estas tienen lugar por medio del discurso y sus estrategias explicativas verbales y de interacción, por las tareas que se proponen en la relación con otros textos, por ejemplo escritos, y también por el análisis mismo del discurso. Es decir que los saberes lingüísticos tienen una importante incidencia en la elaboración de los conocimientos tratados en las disciplinas como queda en evidencia en los capítulos anteriores.

Propongo como descriptores:

Descriptores de la interacción didáctica de translenguaje	
1. Definición de las tareas en las situaciones didácticas	
Características	
Conocimientos implicados	
Interacciones previstas con otros con objetos de conocimiento	
Contenido de las tareas	
Restricciones	
Interacciones	
Procedimientos	
Objetos/dispositivos	
2. Retroalimentación de la actividad de lxs EST	
Confirmación de la actividad de lxs EST	
Corrección de la actividad de lxs EST	
Colaboración con la actividad de lxs EST	
Explicación	
Guía	

Enlaces con pares
3. Actualización de la situación didáctica
Nuevas condiciones nivel de la condición naturaleza de la condición
Nuevas restricciones nivel de la restricción naturaleza de la condición
4. Establecimiento de saberes
Procedimientos/estrategias
Saberes disciplinares
Saberes lingüísticos
Dispositivos/objetos

Lxs PRF plantean situaciones didácticas en las cuales lxs EST necesitan implicar conocimientos orientados a resolver las tareas y otros a los contenidos específicos. Las tareas propuestas tienen condiciones y restricciones, es decir que establecen ciertas interacciones o no con otros y con los objetos de conocimiento y pautas de resolución. Son lxs EST los que producen desplazamientos en la situación didáctica planteada. A partir de lo que desborda, la tarea es actualizada en nuevas condiciones y probablemente, restricciones. Estas pueden operar a partir de los objetos incluidos, los saberes lingüísticos o disciplinares, léxicos, discursivos, morfológicos, en una lengua, en otra o entre ellas. Estas nuevas estrategias quedan institucionalizadas cuando son establecidas. Es decir que hay una acción que permite atravesar qué, quién y cómo, cómo progresa la acción a través de qué cambia, cuándo y por los movimientos de quién.

En las clases plurilingües, lxs EST manifiestan su modo de proceder y lxs PRF pueden confirmar, corregir, colaborar de formas diversas desde formas más explícitas como explicar

directamente a formas menos específicas, así como con pares. Será trabajo de lxs PRF asumir roles entre la confirmación, la corrección o la colaboración cuando interactúa con ellos. En las aulas de mi estudio, estas acciones son asumidas por el/la INT, también. Lxs EST en esta cartografía, en particular lxs sordxs, producen con frecuencia traslados de la atención entre contenidos, operaciones y lenguas necesariamente se complejizan al ponerse en juego instrumentos plurales de los repertorios de lxs participantes y otros recursos semióticos que deciden lxs docentes.

A partir de mi cartografía, entiendo que el translenguaje puede ser didactizado, es decir institucionalizado, al decir de Sensevy, en una integración entre saberes disciplinares, lingüísticos y didácticos. Son las mismas acciones de lxs participantes de las clases las que orientan hacia la planificación de proyectos de aprendizaje y herramientas.

Las lenguas podrán desempeñar roles entre ser vehículo de conceptualización, ser objeto de enseñanza, o ser contrastadas a través de la elaboración de los conceptos en más de un código lingüístico con sus correspondientes perspectivas y de forma complementaria.

Desde el punto de vista de los saberes, los nuevos conocimientos aportarán novedades lingüísticas a establecer: terminológicas, en principio que son conceptos disciplinares como también textuales vinculados con relaciones entre ideas y efectos que se quieren causar. Para lxs Sordxs es una novedad en ambas lenguas; no se puede obviar que este proceso de aprendizaje también se realiza entre sus recursos. Pero si solo llega a ellxs en forma de interpretación del discurso de la clase es insuficiente, así como si el español solo aparece en los mismos términos, como traducción. Lxs sordxs necesitan que parte de la secuencia contemple el trabajo en ambas lenguas: también textos escritos en LSA, tareas en EE.

Este modelo me ayuda a interpretar cómo hasta aquí, esta cartografía demuestra que las adquisiciones son interaccionales en el hacer y dialogar con otrxs, incluso con el conocimiento producido por la cultura y por aquel publicado. Además de lo interaccional y lo transaccional, las relaciones son adquisicionales y multimodales. Es por ello, que desde esta fase es posible replantear la anterior, la planificación.

Al recurrir a diferentes estrategias, se produce una estabilización de los términos que se construyen de modo multimodal (entre las lenguas y entre otros recursos disponibles) a través del *continuum* del repertorio de lxs EST y lxs PRF. A nivel simultáneo, esto puede hacerse en turnos e interacciones co-construidos mediante diferentes modalidades definidos por la yuxtaposición o la superposición de recursos. En este sentido, las secuencias laterales a la actividad del grupo-clase que lxs Sordxs generan juegan un importante papel, ya que en ellas se profundizan los conocimientos en ambos ámbitos, (mono)bilíngües de ida y vuelta, y que también pueden corresponderse con una intención didáctica.

Por lo tanto, queda de manifiesto que los saberes disciplinares se elaboran de forma integrada entre recursos, acciones, sujetxs, vinculados con el análisis discursivo, del léxico y morfosintáctico de forma dialogada y contrastiva entre lenguas. También, se deriva hacia saberes lingüísticos de tipo más periféricos de la situación compartida con el compromiso de estar atentos a no sobreabundar en informaciones. Esto debe retroalimentar la planificación.

Cuando ante las tareas planteadas se movilizan actuaciones translanguales, hay evidencias de que es posible construir otras formas de trabajo, en función de cómo unos y otros interpretan y resuelven las propuestas. Al generarse estas desviaciones de la actividad central planificada, opera una reformulación que el PRF administrará, aunque sea originada por lxs EST.

Ello habla de la influencia de lxs EST en las condiciones del juego didáctico que reubican al PRF también.

Fundamentalmente, ese movimiento aporta al “reconocimiento del translenguar bilingüe como práctica discursiva y práctica pedagógica” (García, Op. cit., p. 354). Parafraseando a la autora, esto puede modificar notablemente la situación sociolingüística (de lxs Sordxs) al concederles la autenticidad de ser parte e incidir en los discursos como ciudadanxs argentinxs en lugar de quedar relegadxs en definiciones como personas con desempeños inferiores en la lengua mayoritaria, a la vez que se desconoce la LSA como lengua completa y compleja y todo aquello que son capaces de hacer mediante la integración de una amplia gama de recursos. Y esos movimientos incluyen también a lxs EST(O).

En términos didácticos, se prevén secuencias de trabajo, fases o etapas, ciclos para la construcción de los conocimientos que se orienten hacia la comprensión y la ausencia que promueve aprendizajes. Si el PRF hace “la parte” de lxs EST, estxs demoran o inhiben “su parte.” Cada fase de trabajo debe ofrecer los saberes y herramientas necesarios, pero ello no alcanza para garantizar su comprensión, menos la adquisición de las lenguas y particularmente del español escrito. En etapas posteriores, lxs EST serán quienes indicarán el avance en su elaboración con sus reacciones que retroalimentan la enseñanza. Ahora bien, tampoco ello solo debe pensarse en relación con la lengua mayoritaria, dado que la LSA también debe ser integrada al repertorio desde otros grados de complejidad.

En las fases monologales, “no es suficiente la percepción del locutor con respecto a la información provista en su turno; es también la respuesta del interlocutor en el turno siguiente quien informa sobre su satisfacción” (Roulet et al., 1985: 17). Por otro lado, los diálogos se

deben orientar hacia un doble acuerdo: si se encontró una solución o, por el contrario, si es preciso avanzar con nuevas acciones para encontrarlo.

Una versión explicativa esclarecedora nunca será concluyente; debe quedar abierta también a aquello que surge como necesidad y a un vacío que movilice las inquietudes de lxs aprendices. Si la enseñanza lo llena todo, nada se moviliza por el aprendizaje. Por ello, en términos didácticos, se trata de alcanzar un punto de equilibrio entre la insuficiencia y la sobreabundancia. Por una parte, ofrecer información monologal no es suficiente, deberá encastrarse con la medida de la demanda de lxs EST como interlocutores para llegar a puntos de acuerdo y con sus propias exploraciones, también. En mi investigación, encuentro que esta función es cumplida, en parte, por las secuencias laterales que, entre Sordxs, se procuran y que muchas veces no ocurren con lxs EST(O). Igualmente, tienden a la saturación lxs intertextos brindados a lxs EST(S), otros accesos semióticos (por ejemplo, los audiovisuales, como se ve en el capítulo 6), la prolongación de tareas que lxs oyentes no realizan sobre las lenguas o sobre otros textos, la omisión de algunas que para ellos serían secundarias y también, los contraturnos en las escuelas de EST(S). Con respecto a los recursos semióticos, vale aclarar estos no son productivos a causa de que “lxs sordxs son visuales” como se suele mal comprender. Pueden aportar claridad como le aportarían a lxs EST(O) al permitir otra ruta de acceso a la información que no sea solo lo verbal y declarativo. También se orientarían en este sentido, propuestas de trabajo discursivo y lingüístico en grupos mixtos, como ocurre en el caso de la elaboración de reseñas en LSA por parte de toda la clase en la escuela de 9 de Julio.

Asimismo, en términos didácticos, la integración de disciplinas también se orienta hacia la saturación de saberes. Por ejemplo, en esta cartografía ello ocurre en los textos de las materias trabajados en Prácticas del Lenguaje y/o en inglés desde el punto de vista discursivo y en los

espacios para las lenguas en los contenidos disciplinares como en el episodio de la clase de Matemática en Saladillo. Estas integraciones constituyen decisiones didácticas que son muy satisfactorias.

Además, la propuesta de enseñanza es analizable en la forma cómo lxs EST podrán tomar la palabra, es decir en el tipo de tareas y en las maneras de participación disponibles, ya que hay diferencias entre ser solo un receptor de información o ser un miembro activo en el propio aprendizaje, en descubrir qué se comprende, que no; cómo se relacionan conocimientos, qué hace falta saber y cómo proceder. Existen notables diferencias entre una enseñanza exclusivamente centrada en lo declarativo y la realización posterior de tareas para aplicar los conocimientos y clases donde se comparten momentos explicativos de lxs docentes con otros de actividad grupal o individual de lxs EST para la investigación, para generar interrogantes, para consultar, para establecer relaciones, aun cuando lxs PRF cooperan con lxs EST.

En la dinámica interaccional, las intervenciones del interlocutor indican la escasez o la suficiencia de los saberes en curso. En el nivel discursivo, la saturación se señala en sus características como: la puntuación, los conectores, las marcas morfosintácticas y por supuesto, en la prosodia, la gestualidad, la proxemia donde la actividad de translenguaje es por supuesto, fundamental. En la interacción, se indica mediante la mirada, las preguntas, los comentarios espontáneos (de asentimiento onomatopéyicos), las aseveraciones, las afirmaciones, las resoluciones de la tarea, los RNM. Esto retroalimenta al enseñante que debe buscar otros recursos si es necesario o saber cuándo dar por concluido un tema provisoriamente. La planificación de otros recursos semióticos debe ser pensada con sensatez en una didáctica de translenguaje.

Para evitar el diseño de unxs (los ministerios o los especialistas) que otrxs implementan o no (lxs docentes), es sustancial construir con lxs enseñantes soluciones situadas, entender qué lógicas operan y aportar desde ese primer lugar para lograr permear los contextos educativos. Esta cartografía produce un saber al mostrar aquel que se despliega en la vida de las aulas. La didáctica puede preguntarse por estas aulas plurilingües y encontrar alternativas y nuevos interrogantes para los territorios educativos de estudiantes Sordxs y de Sordxs y oyentes.

Con respecto a la definición de la situación didáctica, sus características y restricciones, en el primer caso, lxs PRF definen la naturaleza de las tareas, es decir que de algún modo orientan, pero no son siempre transparentes en las estrategias necesarias para su resolución. Es aquí donde la actividad de lxs EST es la que suele desbordar las definiciones y modificar el curso de las acciones previstas.

El contenido de las interacciones propias de la acción didáctica debe ser redefinido con asiduidad, evoluciona a través del tiempo. Se ven claramente desplazamientos en el orden del contenido, pero también con frecuencia entre lenguas y contenidos o de contenidos entre las distintas lenguas, con lo cual cambia también la perspectiva. Lxs PRF introducen en el lugar compartido objetos, enunciados, focalizan en la actividad de lxs EST. El contenido de la interacción se modifica en una acción de cooperación entre EST y PRF/INT/PRB: un qué, cómo qué lxs PRF retroalimentan y redefinen.

A su vez, los saberes progresan en el tiempo. Las interacciones pueden ser vistas en el sentido de cómo progresa la actividad compartida en términos didácticos para ayudar a avanzar el tiempo didáctico; en palabras de la pregunta sobre cuándo, de qué modo cuándo y cuál es la razón de ser de los cambios. Es decir, la sensibilidad para descubrir cuándo introducir una modificación, una nueva estrategia de información, un objeto o dispositivo en la relación.

Asimismo, es importante analizar quién, a modo de quién introduce novedades en la interacción: quién actuó, quién validó ese actuar, la distribución del contenido de la transacción.

Analizar los conocimientos y los procedimientos esperados, qué contenidos anteriores condujeron a hacer el trabajo sobre los nuevos, quién asumió ese trabajo.

Otra comunicación interpersonal con una PRB denota algunos rasgos del desarrollo:

Este año, en las clases de inglés hemos avanzado. Lxs estudiantes han demostrado a la profesora que más allá que ella no sabe LSA pueden comprender el idioma (inglés) y hacer uso del mismo. Esto dicho por ella, ha hecho que comience a interesarse, considerar su participación y permitir que lxs estudiantes se comuniquen en LSA y luego lleven eso al inglés escrito. La profesora les pide todas las clases que le enseñen nuevo vocabulario o expresiones en LSA. Aquí mi intervención es facilitar la comunicación en los momentos y las reglas gramaticales que se presentan entre ellos y la profesora. En actividades de repaso que propone, los tres estudiantes Sordxs ayudan y guían a sus compañeros ya que muchos no comprendían la actividad (actividades de presente a pasado simple). Lxs estudiantes ponen mucha atención y entusiasmo ante cada actividad.

Comunicación personal N° 11. PRB de Saladillo. 18 de noviembre 2019.

En otro momento, manifiesta:

Cuando P. sacó un 6.50, se sintió algo frustrada y entonces, le preguntó a la profesora ¿qué pasará ahora? ¿Vas a considerar mi participación en clases? y otras preguntas sin importar que la profesora no la comprenda.

Comunicación personal N° 12. PRB de Saladillo. 18 de noviembre 2019.

8.4.3. La reconstrucción de las prácticas didácticas de translenguaje

La reconstrucción de la acción didáctica planificada y puesta en acto incluye necesariamente la valoración de los aprendizajes de lxs EST, a partir de la cual también es no solo posible sino necesario reflexionar acerca de los procesos de enseñanza.

Este es un punto álgido en toda la educación; en general, aún persiste la tradición de tomar prueba y, además, no pocas veces con formatos restringidos a preguntas que se responden definiendo conceptos, generalmente. Por el contrario, la recolección de *indicios de aprendizaje* se presenta como un modo más genuino de conocer los procesos de aprendizaje en sus desarrollos y a través de los productos.

Las evaluaciones están siendo pensadas para que se evalúe el proceso y los proyectos como se vienen trabajando. En general, los profesores han propuesto realización de Power Point, Flyer, como las cartulinas que has podido ver en las fotografías. Ahí se ha articulado además contenido de Biología con los de Construcción de Ciudadanía expandiendo el cuidado del cuerpo más allá del proyecto de soberanía alimentaria. Fue placentero verlos trabajar, con las imágenes, material, viendo lo de sus compañeros. todo el grupo trabajó muy bien, muy concentrados en el trabajo de cada uno y grupal. creo que es el modo; bárbaro. Aquí además de esta presentación, cada uno nos fue explicando a medida que recorriamos los bancos qué era lo estaban exponiendo, armando y a dónde querían llegar con eso. Fue un muy buen trabajo.

Comunicación personal N° 13. PRB de Saladillo. 14 de agosto de 2018.

Precisamente esta comunicación personal da cuenta de decisiones que se han tomado para la valoración de los aprendizajes de todxs lxs EST de forma coherente con el tipo de trabajo institucional que caracteriza a la ES 5 de Saladillo, según describo en el capítulo 1. Por un lado, se decide “*evaluar el proceso y los proyectos como se vienen trabajando*” y mediante productos que suponen una elaboración de los conocimientos: *lxs profesores han propuesto la realización de Power Point, Flyer, como las cartulinas que has podido ver en las imágenes. Además, se ha articulado contenido entre materias (de Biología con Construcción de Ciudadanía), es decir que se integran saberes de forma aplicada a un proyecto. En la misma comunicación, la PRB profundiza su relato:*

Cada uno nos fue explicando a medida que recorriamos los bancos qué era lo que estaban exponiendo, armando y a dónde querían llegar con eso, es decir dando cuenta de su trabajo, justificando sus elecciones, fundamentando desde el saber disciplinar. Y lo que no es menor, es el clima compartido: fue placentero verlos trabajar, con las imágenes, material, viendo lo de sus compañeros. todo el grupo trabajó muy bien, muy concentrados en el trabajo de cada uno y grupal. creo que es el modo; bárbaro.

Comunicación personal N° 14. 27 de octubre de 2017.

En la misma línea, en otros diálogos lxs PRF expresan:

Creo que claramente lxs EST dan cuenta de los aprendizajes cuando aparece una pregunta interesante, una pregunta retórica, o bien cuentan algún suceso personal relacionándolo. También, a través de la verificación de los contenidos en LSA, explicaciones espontáneas de los jóvenes acerca de un tema ya visto y pudiendo realizar asociaciones con otros temas.

Comunicación personal N° 15. 2017.

Anteriormente, me referí puntualmente a la cuestión de que, en este tipo de contextos, la evaluación muchas veces desconoce la relación de construcción que los contenidos establecen con las lenguas y las diferencias en los repertorios de lxs EST de la clase. Esta desconsideración puede dejar a lxs EST(S) en desventaja al concluir que no aprendieron y al reforzar así la idea de discapacidad o de incompetencia a diferencia de otras conclusiones que se pueden extraer sobre los procesos de lxs otrxs EST (que no han comprendido, que la enseñanza no fue todo lo clara que se necesitaba, que faltó tiempo para profundizar los temas, que lxs EST no estudiaron, o faltaron demasiado, entre tantas otras). Sin embargo, con lxs EST(S), predomina la causa monolítica de la discapacidad o la incompetencia lingüística que se suele trasladar a la desvalorización de la LSA como incompleta o al dominio que algunxs de ellxs puedan demostrar sobre el español.

Por el contrario, desde la comprensión de los fenómenos que describo e interpreto en esta cartografía, lxs EST(S) transitan procesos mucho más complejos, que se alejan de la atribución de una cualidad deficitaria. Pueden dar cuenta de la saturación de saberes mediante la LSA y no necesariamente en español escrito, aunque también un objetivo es que puedan hacerlo, por ende es un propósito de progreso a ser trabajado, como en ciertos temas ambas posibilidades están disponibles, así como la comprensión y manifestación de lo aprendido está distribuido entre varios recursos.

Una vez más, la jurisdicción orienta a considerar el diseño de tareas que permitan a todxs evidenciar sus progresos en los contenidos y en las lenguas. Y, en particular para lxs EST(S), la posibilidad de exponer sus avances tanto en LSA como en español, según los objetivos que ha seguido la enseñanza (DES y DEE, Op. cit.).

La comprensión de que los sujetos, especialmente los EST(S), se mueven en una dinámica de translenguaje entre recursos lingüísticos, lo cual desplaza también a toda la clase hacia territorialidades que se mudan y se refundan, tiene implicancias de gran potencialidad a escala institucional.

Reconozco la existencia de un hacer didáctico que se actualiza orientado según sus propios resultados, que, a su vez, surge de la reflexión sobre los puntos de incomodidad que se experimentan y que también pueda sacudir los aspectos tranquilizadores en los modos de hacer rutinizados que no producen desafíos y que, en parte, pueden dar respuesta acerca de por qué no ocurren ciertos aprendizajes esperados desde lo planificado. Un ejemplo de ello es el exceso de lectura mediada por la traducción a la LSA que una INT pudo interpelar en su propia tarea mientras dialogábamos. Cuando encontré esta práctica más de una vez en las distintas escuelas y al consultar por esta, las respuestas coincidieron en atribuirle a la falta del tiempo disponible para esa actividad en la clase. Sin embargo, cuando se le hace lugar y resulta una experiencia adquisicional de alto impacto, esto lleva a pensar en la necesidad de reconsiderar los planteos de la planificación.

Por lo tanto, considero que una acción didáctica conciente necesita ser analizada para replantear sus objetivos y su dirección. En este sentido, propongo la reconstrucción de la acción didáctica diseñada y conducida por los PRF para replantearla hacia adelante.

Con el foco en los efectos, es decir en los desempeños de los EST propongo:

Descriptores de la reconstrucción de la acción didáctica
1. Revisión de la planificación
Las tareas
Los roles
Los instrumentos
2. Revisión de la interacción

Definición de la situación didáctica
Retroalimentación
Actualización
Institucionalización
Valoración de los desempeños
3. Reorientaciones de la acción didáctica
Prospectiva de planificación
Prospectiva de desarrollo

En este sentido, los desbordes y las reterritorializaciones, que provoca la acción de lxs EST fundamentalmente, pueden ser didactizados. El translenguaje puede ser una acción dirigida e intencional, aunque lo encuentro más depositado en lxs INT/PRB, en los contraturnos de las escuelas de Sordxs y de forma incipiente en ciertxs PRF que habilitan espacios de translenguaje conducidos por ellxs, como la PRF en clase de inglés en Saladillo. Ello parece ser lógico en función de la competencia bilingüe del enseñante.

8.5. Reinterpretaciones de ensamblaje de la interacción didáctica

En este apartado, retomo dos episodios ya presentados desde el punto de vista sociolingüístico para observarlos desde la perspectiva de lxs aprendices e integrarlos con la dimensión original de su descripción: 1. la escritura traducción y 2. la resolución de una tarea que transcurre entre lenguas y contenidos de otras áreas disciplinares.

Como situaciones didácticas definidas, ambas pueden ser renombradas: 1. escritura colectiva y conversacional de un texto de estudio; 2. resolución de un *multiple choice* en inglés a partir de los conocimientos trabajados en otras materias.

Escritura colectiva y conversacional de un texto de estudio

En el capítulo 6, describo experiencias de escritura colectiva dialogada que, además, convergen con prácticas de escritura-traducción y doy cuenta de su complejidad. Estas

experiencias poseen un alto potencial adquisicional de lenguas y a la vez, didáctico si se dieran los tiempos de análisis necesarios del texto, en lugar de solo resolver su textualización.

En el capítulo 7, transcribo un episodio de dictado a la PRF por parte de lxs EST para describir el curso de un río a partir de una infografía que fue elaborada también en clase de forma dialogada.

Observada desde los descriptores de construcción de la situación didáctica, nada podría ser reconocido como anticipación, ya que la actividad de escritura no fue planificada con anticipación, sino que surgió *in situ*. Sin embargo, responde a una rápida organización de acciones que la PRF realiza en base a la experiencia previa del aula, dado que estableció un juego y todos aceptaron y supieron jugar: lxs EST dictando, la INT reformulando en otra lengua. Luego, se propone un espacio de revisión de la escritura que transcribo, donde operan las mismas circunstancias que expreso anteriormente.

Si observo la misma desde el punto de vista de la enseñante, esta define la situación didáctica: a partir de la infografía, se produce un texto descriptivo colectivo en forma dialogada. Los lugares de la interacción se corresponden con EST que dictan y la PRF que escribe en los términos de registrar las ideas en el pizarrón. Lxs EST participantes dictan cada uno en su lengua (aunque no es dicho explícitamente) y la INT traduce, es decir que también dicta. Es posible decir que quienes dictan también escriben en el sentido de elaboración del discurso. Luego, la situación se redefine en otra etapa: la revisión en la cual se pone en juego un saber en la selección de qué conocimientos se actualizan, se precisan, etc.

De haber sido planificada con antelación esta actividad de elaboración de un texto colectivo, la docente podría integrar la dimensión didáctica produciendo un nuevo desplazamiento de sus contenidos de trabajo hacia el polo discursivo y lingüístico con mayor nivel de detalle, por ejemplo, desde el punto de vista de las prácticas de traducción. Para ello,

toda la actividad de dictado y escritura podría ser videograbada para después ser proyectada en el frente o en grupo pequeños mixtos con EST(O) y EST(S). Al ser proyectada, sería conveniente su detención por partes para analizar cómo se resolvió la enunciación en la otra lengua y más allá del texto puntual, sistematizar saberes lingüísticos que apunten a un progreso en el repertorio de lxs EST(S), así como derivar otros trabajos. De esta manera se trabaja en las escuelas primarias de Sordxs y en esta etapa de educación, este tipo de situaciones parece fundamental. Otra posibilidad es organizar un trabajo junto con la PRF de Prácticas del Lenguaje.

Esta clase de trabajo con grabaciones es recomendable para producir textos entre la LSA y el EE, también en forma individual, e incluso generando propuestas entre géneros discursivos. Por ejemplo, en este sentido, colaboran las permanentes grabaciones de las interpretaciones de las clases para la organización de bibliotecas que cuenten con material de estudio y para otros trabajos de enseñanza y de aprendizaje.

Quiero enfatizar que la PRF de este episodio no hubiera accedido a mi idea si ello no estaba en el marco epistemológico y epistémico de su actividad docente. Escribir también es parte de enseñar Ciencias Sociales, elaborar textos es un acto de reconstrucción del saber disciplinar. Y lxs EST lo reconoce: “es una clase de lengua”, dice uno de ellxs. En cierta medida, se establece como estrategia: “en Ciencias Sociales producimos textos”, le responde la PRF.

Contenidos disciplinares en varias lenguas

En el capítulo 7, la transcripción de algunos episodios de una clase de ING consiste en la selección de opciones a partir de la lectura de ciertas definiciones sobre un contenido disciplinar: la agrototoxicidad. Ello precisa de los conocimientos previos de lxs EST de otras materias y los específicamente lingüísticos de ING, también del español y de la LSA para lxs EST(S). La dinámica de la relación me permite observar:

La PRF entiende que lenguas y contenidos están imbricados. Cuando no se puede resolver la consigna distingue si se debe a una cuestión del contenido o lingüística. En general, recurre a las fuentes que podrían colaborar en cada caso sin dar la respuesta directamente. Recurre a las lenguas conocidas para resolver otras, enlaza los conocimientos lingüísticos para institucionalizarlos, ya que en ciertos casos define reglas sistemáticas como cuando profundiza en aspectos morfológicos de ciertas palabras y los compara con el español. Por ende, sostiene una concepción constructivista, integrada y colaborativa con lxs EST y con la PRB, también y entre los conocimientos disciplinares diversos.

A través de la cartografía, los episodios demuestran turnos colaborativos entre PRF y EST, así como co-construidos entre INT/PRB y PRF. En este último caso, las evidencias manifiestan acuerdos negociados en la misma dinámica del desarrollo del discurso donde el obstáculo puede estar ubicado en lxs INT y en ocasiones en lxs EST(S); lxs INT suelen llevar al seno de la conversación las inquietudes que lxs Sordxs les dirigen y así convierten momentos monologales en interactivos. También algunxs PRF advierten cuando no son clarxs y van ensanchando sus recursos explicativos. Estas últimas experiencias enriquecen a toda la clase, incluso porque sistematizan relaciones entre contenidos y discursos de forma más explícita.

En la interacción en pequeños grupos, lxs EST(S) trabajan entre Sordxs o con la INT/PRB, en general, aunque no únicamente. Cuando el trabajo ocurre en grupos mixtos, algunos procesos se potencian, como la intercomprensión entre lenguas, la traducción, los diálogos en dos lenguas, la lectura y la escritura.

8.6. Dispositivo analítico integrado

En la zona de enlace con la tercera parte de la cartografía, expongo el dispositivo analítico de las interacciones construido a través de los capítulos 6 y 7, centrado en los saberes

lingüísticos y disciplinares. Habiendo expuesto el propio de la acción didáctica, en este apartado, elaboro un dispositivo analítico integrado.

Con el foco de observación de la actividad interaccional en el centro, unidad de análisis de esta Tesis, describo la integración de las capas que constituyen las situaciones interaccionales y las acciones didácticas que organizan nuevas territorialidades, según su interjuego.

La actividad resulta de la situación interaccional y también enmarcada en la situación didáctica; cada una de ellas puede ser analizada según sus descriptores internos y a su vez, según sus intersecciones. En esas intersecciones, se fundan zonas analizables según el tipo de desplazamientos y entremedios que establecen y que se despliegan en su interior mediante estrategias que organizan los recursos disponibles teniendo la saturación como indicador de la fertilidad de la situación de enseñanza.

8.7. Notas de sistematización

En el capítulo, planteo aspectos didácticos que se implican con los desempeños sociolingüísticos de lxs participantes de las clases.

Interpreto la existencia de un desafío didáctico en la amalgama entre todas las posibilidades que necesitan ser clarificadas desde el momento de la planificación de la enseñanza además de aquellas decisiones que se toman en el mismo progreso de la dinámica interaccional, sobre las que habrá que estar todo lo atentos que sea posible, y por lo menos registrarlas, conversarlas para hacer modificaciones *a posteriori*, si fuera necesario. Es evidente que el trabajo didáctico se juega en la previsión de los recursos lingüísticos necesarios y en el encadenamiento progresivo de los contenidos disciplinares: las tareas deben permitir esa elaboración, al mismo tiempo que deben propiciar espacios provisorios de lagunas en el conocimiento para que esto movilice a lxs EST en su búsqueda.

En este sentido, entiendo que la falta es un motor para que toda negociación sea relevante y para que la enseñanza no se agote en fases monológicas exclusivamente, aunque sean necesarias. El trabajo didáctico de ensamblaje es puesto en jaque en el momento cuando la lengua en la que ocurre debe garantizar la mayor transparencia. En ciertas ocasiones, lxs EST precisarán que ocurra en su lengua principal y en otros, podrá suceder en la lengua de mayor opacidad para también dar curso a su adquisición integrada. Para esto último, se deberán generar espacios de trabajo lingüístico exclusivo que habiliten avances en su repertorio y para este cometido, los grupos mixtos pueden ofrecer potentes experiencias cuando EST(O) y EST(S) cooperan entre sí, por ejemplo, produciendo textos en ambas lenguas en condiciones de igualdad,

Lxs EST(S) se movilizan entre lenguas con frecuencia para la adquisición de contenidos (o lo requieren) en medio del discurso explicativo de lxs PRF. El discurso puede no satisfacer a lxs participantes cuando no sintoniza con la gestión del conocimiento y la situación. En este momento, es el PRF quien puede hacerse cargo de expandir la explicación, como ocurre con el PRF de Literatura de Burzaco que relata la vida de Zeus o es el/la INT/PRB que puede expandir ese discurso. En ese caso, es preciso prestar atención a que el exceso de repeticiones o de digresiones, por ejemplo, pueden obstaculizar la apropiación. Pero es el INT/PRB quien suele tener la precepción de los puntos problemáticos al compartir todo el tiempo escolar con lxs EST a través de todas las materias. Lxs EST(S) también suelen expandir el discurso en etapas monológicas del/la PRF interviniendo mediante interacciones de comentario con el/la INT/PRB.

La problemática correspondencia entre densidad conceptual y opacidad lingüística enunciada por Gajo se puede resolver no solo recurriendo a la LSA, sino además tomando decisiones sobre el tipo de operación discursiva. Por ejemplo, resulta insuficiente si comúnmente se opera solo a nivel de la ejemplificación sin incidir en otros niveles de análisis de los elementos

conflictivos como a través de definiciones, argumentaciones o explicaciones como reformulaciones. De igual forma, si la intervención explicativa queda anclada en la descomposición fonológica del léxico con el AD o de trasposición semántica del español a la LSA. Además, no se trata solo de recurrir a la LSA, sino se actúa de forma algo restringida. Pero, por el contrario, el exceso de explicitación de esta opacidad puede conducir a una sobre saturación al alejarse de una actividad pertinente de acuerdo con las demandas de la tarea en curso y por ende, dificultar también su apropiación.

Cuando el volumen conceptual es alto, el nivel de claridad discursiva debe ser asegurado desde la planificación de textos de la enseñanza en ambas lenguas, desde el translenguaje y seleccionando muy bien los recursos que aportan otros aspectos de la información necesaria de forma que se puedan complementar. Y dado que las lenguas de enseñanza son más de una, habrá que decidir cuándo es oportuno ofrecer lagunas en el discurso que valgan la pena ser abordadas con una clara intención de trabajar las lenguas en los contenidos de las disciplinas.

En efecto, para que su apropiación sea completa, debe haber momentos de trabajo específico en la lengua de aprendizaje de modo de trabajar en el orden de la adquisición; esto es especialmente importante en el EE para lxs EST(S), ya que no habrá otras posibilidades para su abordaje, posiblemente. Asimismo, el trabajo en algún/as de la/s lengua/s puede colaborar evitando sobresaturar de información que no sea relevante y que, de todos modos, muchas veces lxs INT despliegan. A esto me referí en el capítulo 6 en el caso de la escuela de Burzaco, cuando la INT toma decisiones de omitir parte del discurso de la PRF de Prácticas del Lenguaje para profundizar otros aspectos de la secuencia didáctica con lxs EST(S).

El trabajo específicamente lingüístico, especialmente sobre el español, en general se aborda con sistematicidad en el contraturno de las escuelas de Sordxs, aunque también la presencia del PRS permite reconstruir algunas cuestiones propias del discurso en LSA.

En este punto, recorro nuevamente algunas situaciones ya descritas en los capítulos 6 y 7 y propongo una revisión didáctica para su mejor aprovechamiento en el plano lingüístico y disciplinar. Entiendo que estas prácticas se pueden considerar como parte de una caja de herramientas de lxs PRF.

Quiero llamar la atención sobre el momento posterior a la enseñanza, a su desarrollo como espacio de aprendizaje de lxs docentes en su *reconstrucción*. No es sencillo encontrar momentos para ello en las dinámicas escolares. Mayormente, esa revisión ocurre en soledad ante la nueva planificación. Sin embargo, en estas aulas, donde es necesario establecer acuerdos, el momento común entre lxs adultxs es un espacio ineludiblemente necesario.

Posicionada donde he llegado en la deriva didáctica de esta cartografía sociolingüística, encuentro que el punto de anclaje del ensamblaje didáctico con las dimensiones previas se ubica en la saturación de saberes propuesta por Gajo (Op. cit.) como una cantidad suficiente de conocimientos y en las posibilidades ofrecidas de una enseñanza para la comprensión. Según expliqué en el capítulo 6, la saturación está “estrechamente vinculada al desarrollo dinámico de la interacción en la medida en que de alguna manera constituye el lado conceptual de la integridad discursiva” (Op. cit., p. 73). Para la saturación, será preciso derivar trabajo que exceda aquello que surge por la misma interacción en función de la tarea, sino redundar, profundizar, sistematizar. Especialmente porque el EE demanda procesos cognitivos complejos, superiores, a diferencia de la oralidad.

La saturación alcanza un nivel de comprensión en lxs participantes de una interacción didáctica que permite avanzar, lo cual no significa que el saber se haya estabilizado para su generalización, sino que al menos alcanzó un grado de claridad como para permitir progresar en

la acción en curso. Pero si algunos saberes no son retomados e integrados en la enseñanza quedarán como conexiones interrumpidas, que se pierden, que actuaron localmente, pero que no se integran en el repertorio de lxs EST.

En síntesis, a partir de la cartografía puedo sostener la necesidad de una didáctica sociocultural en la que se destaca “la conexión entre las relaciones de poder a nivel macrosocial, y las prácticas de transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento a nivel escolar” (Bixio, 2033: 29). Es entonces que propongo:

- un enfoque común para todas las lenguas de la escuela;
- las lenguas identificadas en distintos momentos en sus roles como: objeto de reflexión, herramienta de conceptualización de saberes disciplinares y de aprendizaje para todxs lxs EST y para distintos grupos de EST, también en diferentes momentos;
- la materia Prácticas del Lenguaje no se ocupa de una sola lengua, el español.
- la modalidad de intervención de todas las lenguas para enseñar y para aprender;
- el trabajo sobre las lenguas en las disciplinas y sobre las disciplinas en las lenguas;
- la valoración de los aprendizajes en toda su complejidad: los saberes disciplinares y los lingüísticos integrados y por operaciones de translenguaje.

A nivel de la microactividad del aula, esto tiene implicancias en diferenciar si la clase se planifica de modo monolingüe en español y el/la INT/PRB deberá hacer los ajustes en LSA y entre español/inglés y la LSA, o bien está pensada para todxs en dos sentidos posibles: 1. dando espacio al translenguaje como necesario y propio de lxs EST(S), aunque sucede un desplazamiento hacia el resto de lxs integrantes, o más aún, 2. haciendo del translenguaje una realidad para todxs. En este último sentido, quiere avanzar la jurisdicción y también lo hacen algunos episodios mapeados en esta Tesis, no sin dificultades y aspectos a mejorar.

Tercera Parte

Fin del viaje

El desplazamiento continúa



Entrevero. Detalle de la obra. Luis Felipe Noé

Capítulo 9

Repaso del recorrido

Conclusiones

Si algo existe en un lugar, existirá en todos.

Neuman, A.⁶¹

9.1. Notas iniciales

En este capítulo, repaso mi viaje desde el eje conductor que me ha guiado: el desplazamiento. Desde los primeros encuentros hasta las descripciones más exhaustivas de la vida interaccional de las aulas, mucho ha sido lo descubierto, lo transformado y lo que me ha transformado.

En la Introducción, señalo que “el enfoque, la metodología y el texto cartográfico se co-construyen como un arte” (p. 27). Expongo los aspectos nodales de la cartografía como enfoque y como metodología. Además, destaco que el corazón de la elaboración de una cartografía se encuentra en el modo de organizar las evidencias puestas a la luz por lxs participantes, proceso a su vez personal por el que, como INV, también yo territorializo.

También yo territorializo estableciendo categorías. En algún sentido, categorizar es generalizar. Pero, en este caso, generalizar no procede de validar una misma evidencia por una cantidad significativa de recurrencias, sino de identificar comportamientos que crean y recrean condiciones y que podrían ser reactualizados, de los que otrxs podrían aprender. Estas categorías ayudan a comprender condiciones a construir, además, en otros casos diferentes.

Aunque este texto describe un viaje, el relato no es cronológico, sino ordenado a partir de categorías construidas como fruto de un proceso analítico que saltea tiempos y distancias, los acerca estando lejos y los aleja siendo próximos. La cartografía como texto progresa a partir de

⁶¹ Neuman, A. (2019). *Fractura*. Buenos Aires: Alfaguara.

las primeras formulaciones al iniciar el viaje y la textualización resultante luego de atravesar el territorio de exploración.

9.2. La cartografía como texto

La cartografía como texto expuesta en esta Tesis es el fruto de un desplazamiento *indisciplinado* que tiene un organizador: *un dispositivo analítico*. Responde a una organización analítica de la descripción. Para ello, como señalo en la Introducción, entre las tres escuelas interpretadas como un territorio único encuentro la posibilidad de formular relaciones de objeto de estudio compatibles y a la vez, otras que indexan diferencias.

Desde la Introducción, el relato comienza desde la preparación del viaje. En la primera parte, la llegada a los territorios los describe en los primeros encuentros, en las primeras impresiones, en la inscripción local en sus ciudades, y sus conexiones reticulares: el territorio adolescente, las trayectorias escolares previas de todos EST, el territorio Sordo más amplio, necesario para caracterizar las prácticas sociales, en particular las propias de la comunidad Sorda y la LSA. Reconocer la marca cultural y lingüística que un grupo señante de la LSA, como lengua de identidad y fundamental, imprime en la escuela es indispensable para la descripción y la interpretación ulterior. A partir de ello, es factible comprender la profunda novedad que impregna las escuelas secundarias habituales: aquello que se juega entre lenguas y culturas. Luego, volver a las conexiones internas de las aulas del territorio de mi investigación, echa luz sobre ciertos aspectos distintivos: las lenguas y la enseñanza mediada, distribuidas, repertorios lingüísticos complejos, usos translanguales, necesarios; la presencia de otros sujetos que traducen y median en una época (vuelvo a lo reticular) de nuevas literacidades, plurilingüismo y fugas de binarismos identitarios a escala global y de colonialismos en la región especialmente que pueden ser reconstruidos desde la perspectiva de la acción didáctica.

En la segunda parte, relato la dinámica interaccional para enseñar y aprender a una escala micro. Hago foco en los desbordes: no solo por los desplazamientos que difuminan las líneas que marcan divisiones rígidas entre los territorios, donde se espera algo particular en cómo cada grupo, entendidos en forma binaria, aprende y enseña, sino también porque aquellxs con cuyas prácticas discursivas parecieran habitar los bordes llegan a la escuela y la territorializan de otro modo.

Los desplazamientos entre lenguas y contenidos con mayor o menor grado de integración entre sí son también movimientos subjetivos. En principio, la distribución en tres dimensiones de estos desplazamientos que constituyen zonas intermedias e intermediarias, dimensiones que surgen de una categorización que establezco según el rasgo más relevante de acuerdo con sus objetivos primarios: qué saberes se construyen en forma prioritaria, cuáles son los objetivos de la actividad de lxs participantes y que refundan en su dinamismo las competencias, la extranjería de las situaciones, y hasta la discapacidad pregonizada.

En cada dimensión, organizo el relato a partir de las estrategias predominantes para ir y venir entre lenguas y contenidos disciplinares y las actividades de translenguaje que los sujetxs de la interacción movilizan. La identificación y la denominación de estas estrategias resultan del agrupamiento de los episodios seleccionados que considero agrupables por sus convergencias en el uso de esos fenómenos de translenguaje como estrategias complejas.

Como expuse, para la secuenciación de los episodios en la presentación del texto, sigo un razonamiento de progresiva complejización de los recursos involucrados. Las variables consideradas son: la presencia/ausencia de encadenamiento de recursos lingüísticos, la superposición o ambas en conjunción con quiénes son lxs participantes de la situación y cómo progresa la acción entre ellos, cuál es el contenido y su resultado.

Por su parte, el ensamblaje didáctico con las dos dimensiones sociolingüísticas descritas me permite recorrer con ojos nuevos el territorio y reinterpretarlo desde el punto de vista de las intenciones didácticas de lxs PRF, las interacciones didácticas que acontecen y su reconstrucción.

9.3. Los aprendizajes del viaje

Según lo reconstruido, más allá del momento de mi llegada, los primeros encuentros entre lxs sujetxs en las aulas de esta cartografía suelen derivar de una categorización inicial fuerte entre *establecidos* y *forasteros* (Elías, 1993) con connotaciones de asombro y perplejidad ante lo novedoso, mejor dicho, ante *lxs nuevos* (connotados como *lxs diferentes*). Al comienzo, *lxs diferentes* son vistos como EST con discapacidad como grupo colectivo al que se le asigna determinadas incompetencias no solo lingüísticas, sino también cognitivas, a diferencia de las competencias que se suponen como parte necesaria para avanzar en la escuela secundaria.

A través del tiempo, *lxs nuevxs* traen sus formas, las recrean y las crean, aunque nunca solxs. Por ello, las oposiciones binarias tienen mayores posibilidades de desvanecerse, aunque pueden permanecer de forma más cristalizada particularmente para ciertxs profesores ante el rendimiento escolar, sobre todo uno imaginado antes de toda experiencia. El devenir de la enseñanza y el aprendizaje hace, no obstante, que los contactos se refunden constantemente de experiencia en experiencia, dado que tal vez haya que empezar de nuevo en alguna ocasión. Asimismo, las subjetividades categorizadas *a priori* de los encuentros de modo fijo tienen chance de modificarse y los binarismos de parecer, dado que se reubican las competencias/incompetencias, se distribuyen y disfuman en la cooperación y al poner en evidencia los saberes.

Mi investigación da cuenta, entonces, de la coexistencia de territorializaciones y territorialidades interaccionales en las escuelas secundarias y de movimientos dinámicos más o menos evidentes para sus participantes. Las posiciones subjetivas se alternan entre las opciones

de manifestarse como Sordx/sordx o como oyente, como hablante monolingüe del español o como EST que necesariamente translengua, que necesita mediación, aunque la mediación la necesitan todxs, y todxs translengüen, en alguna medida. Pero estas posiciones son asumidas en las situaciones, aunque no únicamente por estas categorías; por supuesto, existen otras propias de la vida adolescente, la vida adulta y de lxs INTercambios intergeneracionales.

Un fruto de compartir la vida escolar en esta investigación durante tanto tiempo ha sido hacer más evidentes las realidades de las aulas y sus potencialidades. En la mayoría de ellas, crece la conciencia respecto de las valiosas actuaciones de translenguaje disponibles y su inmensa disposición didáctica, aspectos que aún quedan abiertos para la exploración en varios aspectos. Entre estos estarían los usos de los repertorios disponibles, la producción original de contenidos de la enseñanza y el aprendizaje en LSA, la planificación de secuencias de enseñanza mediante la distribución de las lenguas.

Otras de las lecciones aprendidas a través de mi investigación es que el conjunto de las lenguas del repertorio constituye “el prisma a través del cual los sujetxs perciben y procesan los elementos de la lengua a los que se van confrontando” (Bono Op. cit., p. 12). Sin embargo, este territorio es algo peculiar.

Esta confrontación no ocurre porque lxs sujetxs translenguan entre lenguas fónicas. Algunxs sujetxs Sordxs y lxs oyentes translenguan entre oralidades de diferente naturaleza (LSA, inglés, español). Sin embargo, la mayor parte de las evidencias de una lengua en otra, o de la producción combinada es evidente en la oralidad combinada con recursos gestuales, como sí lo es en la escritura en español al componer frases muy influenciadas por la sintaxis de la LSA. Cuando un PRF se dirige en español oral, la respuesta del EST es en LSA, un diálogo en dos lenguas que puede ser mediado por un INT/PRB construye un translenguar colectivo, mediado. Lxs EST(S)

translenguan entre su oralidad y la escritura o la lectura en otro código, no solo en otra modalidad (de la LSA al español y viceversa). Para escribir, pueden planificar en LSA y luego, traducir. Su trabajo metalingüístico sucede por desplazamientos bidireccionales en su repertorio, también.

La gestualidad y la actividad del cuerpo dan cuenta de su incidencia en las interacciones para coordinar acciones, solicitar y demostrar comprensión con relación a los contenidos de la enseñanza y en las tareas de aprendizaje con mucha intensidad. Los saberes lingüísticos y disciplinares se construyen y colaboran entre sí y no solo evidencian las decisiones didácticas, sino que, además, la influyen. Las reflexiones metalingüísticas son esclarecedoras de los saberes disciplinares y también van en el sentido de unas y otras lenguas del repertorio. Muy buena oportunidad para los espacios de heteroglosia; lxs estudiantes Sordxs como reveladores de aquello que largamente enuncian los DC: tratar la lengua y el contenido.

Sin embargo, todo ello llama a la construcción de condiciones pedagógicas que no se restrinjan a acciones de buena voluntad en el *masomenismo* de una aproximación deficitaria ni mediocre. Al contrario, la enseñanza se complejiza. De esta forma, el territorio se dibuja y se vive en dimensiones como capas superpuestas entre construir saberes disciplinares, construir saberes disciplinares y lingüísticos en forma integrada e incidir desde la intencionalidad didáctica en cómo ocurren las acciones de enseñanza y aprendizaje.

Concluyo que la actividad en las aulas es interaccional, adquisicional y transaccional. Por ende, existe una enorme potencialidad de construir saberes *in situ*. En este sentido, se dan relaciones de bidireccionalidad: los saberes lingüísticos pueden ser aprendidos durante la enseñanza de las disciplinas y viceversa, fundamentalmente los saberes disciplinares se benefician notablemente de los lingüísticos y máxime cuando ocurren de forma plural.

Por lo aprendido en mi recorrido,

resulta entonces urgente plantear la cuestión de cómo la institución educativa – centrada en la corrección y la transmisión de la norma lingüística – puede integrar (reconocer, valorar y promover) las prácticas híbridas, el translenguar que forma parte de la experiencia cotidiana de lxs estudiantes, transformándolas en herramientas para la adquisición (Bono, Op. Cit., p. 12).

9.4. Limitaciones y temas pendientes de mi estudio

Un viaje nunca es perfecto. Por eso, mi hacer cartográfico y su escritura tienen algunas limitaciones que identifico como: organizativas y técnicas. Además, existen algunos temas pendientes por razones metodológicas entre lo que no he podido abordar a causa del proceso mismo y lo no considerado por decisión deliberada.

Limitaciones organizativas

Las limitaciones organizativas se deben a las ciertas discontinuidades de mi estudio, fruto de su interrupción y relanzamiento en diferentes épocas. Como explico en la Introducción, la mayoría de ellas se deben a causas ajenas a mí: cambios institucionales en la gestión educativa provincial y problemas de infraestructura. Por ejemplo, ciertos cambios horarios de un grupo de estudiantes no me permitieron seguir con la investigación al año siguiente. Otras causas se deben a factores personales y familiares que incidieron en mi proceso de investigación al perder la continuidad de ciertos procesos y dilatar los tiempos.

Limitaciones técnicas

Encuentro, además, algunas limitaciones de índole técnica como las condiciones de grabación. Estas se hubieran visto beneficiadas al ser realizadas siempre con dos cámaras y al menos, colocando una de ellas en una posición fija. De ese modo, hubiera registrado algunas situaciones con mayor detalle y no hubiera corrido el riesgo de perder parte de algunos registros.

En gran parte, los espacios de las aulas dificultaron la disposición de varias cámaras, aun cuando conté con dos de ellas.

Temas pendientes por razones metodológicas

Al culminar el proceso analítico, encuentro que no profundicé en el relevo de situaciones de exposición de los conocimientos por parte de lxs EST(S) y de ellxs con oyentes.

Por otra parte, no doy cuenta con demasiado detalle acerca de los procesos de escritura en español individual de lxs EST(S), ni tampoco en LSA, sino más bien de la lectura. Prácticamente no pude asistir a situaciones donde estas tareas se desarrollen, porque no están demasiado contempladas en las propuestas de enseñanza en la ES o si bien ocurrieron, en ciertas ocasiones, no pude registrarlas (por no estar presente o por las condiciones del momento de las clases). En general, las actividades de escritura que promueve la escuela son de copia, de respuestas a preguntas de fuentes publicadas, y no de elaboración personal de textos. Si bien hay algunas escenas de escritura y como expreso, sé que otras individuales existen, dado que las he visto. Este punto hubiera sido importante para dar cuenta de los procesos adquisicionales del EE centrado en los saberes disciplinares.

Además, considero que están ausentes las percepciones de lxs EST(S) en profundidad con respecto a la administración de sus repertorios: lenguas que usan y cómo lo hacen, para qué con relación a su propio recorrido escolar. Las referencias en este sentido son más débiles y hubieran sido importantes en la interpretación de las actividades de translenguaje y para conocer además los devenires subjetivos. Por ejemplo, algunxs EST(S) que pueden utilizar el español oral eligen con mayor frecuencia la LSA para tomar una voz pública en clase. Por el contrario, mayormente recogí estos aspectos desde el punto de vista de lxs enseñantes.

Por otra parte, omito voluntariamente el contenido del análisis del discurso en LSA y su correspondencia con el tema de enseñanza, que si bien hubiera sido interesante, lo considero excesivo en los planteos de mi investigación.

9.5. Perspectivas de continuidad

A partir de esta cartografía, me planteo algunas posibles futuras líneas de indagación que podrían dar continuidad a este trabajo y profundizar ciertos aspectos de las prácticas discursivas y otros de índole didáctica que, incluso, se podrían integrar.

Con respecto a los primeros, tengo un especial interés por la indagación más exhaustiva de la lectura, la escritura en español y en LSA sobre temas de estudio en las clases. Por un lado, sería muy valioso comprender cómo progresan estas prácticas a partir de los recursos movilizados en las aulas y analizar la suficiencia en los conocimientos negociados que no pasan por momentos de sistematización deliberada, por lo general. Vinculado con los aspectos didácticos, esto se podría combinar con un proyecto de intervención sistemática de trabajo discursivo y lingüístico en las disciplinas.

Desde el punto de vista didáctico, otro aspecto relevante sería profundizar en las prácticas de interpretación/traducción como actos de enseñanza, las cuales constituyen un frondoso y necesario ámbito de exploración aún, dada la vacancia de estudios que las conceptualicen desde esta perspectiva. Sin embargo, considero que esta cartografía devela su elevada e ineludible incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

9.6. Notas finales. El viaje continúa

Llegué al final del viaje y ahora, resta reposar en varios sentidos. Por un lado, descansar de la actividad de tantos años de investigación y por otro, dejar descansar lo aprendido para que haga su obra, para que horade la piedra del pensamiento que tiende a hacerse nuevamente inamovible

cuando siente que ha llegado a algún sitio. A su vez, dejar el final abierto también supone que esta cartografía llegue a otrxs que dialoguen con ella, la reinterpreten, y la hagan nueva.

Uno de los mayores aprendizajes de mi trabajo está muy bien expresado por el filósofo francés, Jullien, compañero de viaje:

Es hora, en efecto, de abandonar el universalismo fácil y el relativismo indolente, y de volver a determinar cualitativamente unos derechos humanos absolutos, de pensar de nuevo el diá-logo de las culturas en términos que no sean de identidad y de diferencia, sino de distancia y de fecundidad, sin olvidar el plano común de lo inteligible; de considerar por tanto que esas culturas son otros tantos recursos que hay que explorar, a pesar de estar amenazados por la moderna tendencia del mundo a la uniformidad. Y es que solo esta pluralidad de las culturas permitirá sustituir el arraigado mito del hombre por el infinito despliegue de lo humano, según queda entre ellas promovido y reflejado.

François Jullien

Y otro de esos aprendizajes, la condición viajera, es una invitación a continuar en camino en palabras de Saramago:

El fin de un viaje es solo el inicio de otro. Hay que ver lo que no se ha visto, ver otra vez lo que ya se vio, ver en primavera lo que se había visto en verano, ver de día lo que se vio de noche, con el sol lo que antes se vio bajo la lluvia, ver la siembra verdeante, el fruto maduro, la piedra que ha cambiado de lugar, la sombra que aquí no estaba. Hay que volver a los pasos ya dados, para repetirlos y para trazar caminos nuevos a su lado. Hay que comenzar de nuevo el viaje. Siempre. El viajero vuelve al camino.

José Saramago

Anexos

Notas de viaje

Nota	Fecha	Contenido
N°1	31/10/17	Saladillo. ES 5. Primer día de visita.
N° 2	13/8/17	Burzaco. ES 39 Primer día de visita
N° 3	10/4/18	9 de Julio. ES 8. Primer día de visita.
N° 4	18/5/18	Acerca de qué clase apuntes toman los EST(S).
N°5	9/5/18	Burzaco. Acerca del interés de EST(O) de aprender LSA en forma sistemática.
N°6	9/5/18	Burzaco. Acerca de una profesora que estudia LSA.
N°7	16/7/19	9 de Julio. Acerca de un taller de LSA a cargo de la EST(S)
N°8	18/9/19	Saladillo. Acerca de una clase de inglés compartida con niñxs de primaria para trabajar contenidos en LSA.
N°9	31/10/17	Saladillo. Acerca de la señalética de la escuela con contenido en LSA y espacios institucionales de aprendizaje para docentes.
N°10	18/11/19	Saladillo. Acerca de lxs ETS(O) y la interpretación en LSA.
N° 11	28/6/19	Burzaco. Acerca de decisiones de omisión del discurso de la enseñanza a cargo de la INT para evitar la sobresaturación.
N° 12	6/7/19	9 de Julio. Acerca de acuerdos construidos entre una PRF y la INT/PRB durante un recreo.
N° 13	8/5/18	Burzaco. Acerca de la valoración de los aprendizajes de EST(S).
N°14	15/5/19	Burzaco. Acerca de la valoración de los aprendizajes de EST(S).
N°15	31/10/17	Saladillo. Acerca de la apreciación del director sobre el impacto de la presencia de EST(S) en las prácticas de enseñanza.

Comunicaciones personales

Notas	Fecha	Interlocutxres	Contenido
1	2017	Distintxs PRF	Diseño de condiciones de enseñanza.
2	12/11/19	Saladillo. PRB	Clases compartidas entre distintxs PRF
3	18/11/19	Saladillo. PRB	Interacciones entre PRF – EST(S)-INT

4	18/10/19	Saladillo. PRB	Planificación de las clases.
5	2017	Distintxs PRF	Usos de las distintas lenguas en las clases.
6	31/10/17	Saladillo. EST(S)	Impresiones sobre la ES.
7	24/4/18	Burzaco. Distintxs PRF	Planificación de clases.
8	10/4/18	Saladillo. PRB	Interacciones en las clases con EST.
9	10/4/18	Saladillo. PRB	Planificación de clases entre PRB y PRF
10	6/7/19	9 de julio. PRF e INT	Acuerdos sobre la realización de una tarea.
11	18/11/19	Saladillo. PRB	Participación de EST(S) en las clases.
12	18/11/19	Saladillo. PRB	Anécdota sobre un reclamo de una EST(S) a una PRF respecto de la evaluación de su desempeño.
13	14/8/18	Saladillo. PRB	La evaluación del desempeño de lxs EST(S).
14	27/10/17	Saladillo. PRB	La evaluación del desempeño de lxs EST(S).
15	2017	Distintxs PRF	La evaluación del desempeño de lxs EST(S).

Extractos de videos

1. Serie *i* (Si). Desplazamientos y Entremedios para la Elaboración de los Saberes Disciplinares

1.1. SiI. Comprensión de las tareas de aprendizaje

Identificación	Registro original	Contenido
Si/E1S	Sv8787P_17	Episodio a.1.
Si/E2S	Sv8792P_17	Episodio b.1.
Si/E3S	Sv8750S_17	Episodio b.2.
Si/E4S	Sv8750S_17	Episodio b.3.
Si/E5S	Sv8792P_17	Episodio c.1.
Si/E6S	Sv8792P_17	Episodio c.2.
Si/E7S	Sv8740S_17	Episodio c.3.
Si/E8S	Sv7948P_17	Episodio c.4.

Si/E9S	Sv8740S_17	Episodio c.5.
--------	------------	---------------

Serie i2. Construcción discursiva de los saberes disciplinares

Identificación	Registro original	Contenido
Si2E1S	Sv8792P_17	Episodio a.1.
Si2E2B	Bv0859B_18	Episodio b.1.
Si2E3B	Bv0859B_18	Episodio b.2.
Si2E4B	Bv0859B_18	Episodio b.3.
Si2E5J	Jv0022F_19	Episodio c.1.
Si2E6B	Bv0006L_18	Episodio d.1.
Si2E7B	Bv0006L_18	Episodio d.2.
Si2E8J	Jv0693M_18	Episodio d.3.
Si2E9S	Sv4940M_19	Episodio d.4.
Si2E10B	Bv5654M_19	Episodio d.5.
Si2E11S	Sv2127I_19	Episodio d.6.

2.Serie ii (Sii). Registros audiovisuales de desplazamientos y entremedios para la elaboración integrada de saberes disciplinares y saberes lingüísticos

Identificación	Registro original	Contenido
SiiE1J	Jv3726F_19	Episodio a.1.
SiiE2J	Jv3726F_19	Episodio a.2.
SiiE3B	Bv0002PL_19	Episodio b.1.
SiiE4S	Sv2127I_19	Episodio c.4.
SiiE5B	Bv0002PL_19	Episodio d.1.
SiiE6B	Bv0002PL_19	Episodio d.2.
SiiE7B	Bv0856N_18	Episodio e.1.
SiiE8B	Bv0857N_18	Episodio e.2.
SiiE9J	Jv9428F_19	Episodio e.3.
SiiE10S	Sv1659M_19	Episodio e.4.

SiiE11B	Bv0002PL_19	Episodio e.5.
SiiE12S	Sv2127I_19	Episodio e.8.
SiiE13S	Sv2127I_19	Episodio e.9.
SiiE14S	Sv2127I_19	Episodio e.11.
SiiE15S	Sv2127I_19	Episodio f.1.
SiiE16J	Jv00683L_18 Jv00685L_18	Episodio g.1.
SiiE17B	Bv0852S_18	Episodio g.2.

Figuras

Nº	Fecha	Contenido	Fuente
1		Saladillo. Vista y mapa satelital	Google Earth
2		Saladillo. Escuela secundaria 5. Vista satelital	Google Earth
3	2017	Saladillo. Escuela secundaria 5. Vista exterior de aula	INV
4	2017	Saladillo. Escuela 5. Identificación de aula temática	INV
5		Burzaco. Vista y mapa satelital	Google Maps
6	2017	Burzaco. Calle de la escuela.	INV
7	2017	Burzaco. Calle de la escuela. Vista desde la avenida principal.	INV
8	2017	Burzaco. Entrada de la escuela	INV
9	2018	Burzaco. Escuela 39. Paredes del exterior de la escuela	INV
10	2018	Burzaco. Paredes del exterior de la escuela	INV
11		9 de Julio. Vista y mapa satelital	Google Maps
12	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Exterior de la escuela	INV
13	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Exterior de la escuela.	INV
14	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Patio interior.	INV
15	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Puerta de aula	INV
16	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Interior de aula	INV
17	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Interior de aula	INV
18	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Mural en interior de aula	INV
19		Situación de reconocimiento legal de las Lenguas de Señas a escala global	www.cas.org.ar
20		Logo de la Confederación Argentina de Sordos	

21	2018	Pañuelo azul: símbolo de la Lucha de los Derechos Lingüísticos y Culturales de la Comunidad Sorda Argentina	INV
22		Captura de pantalla de texto en LSA sobre la comunicación básica en el aula	INV
23		Captura de pantalla de texto en LSA sobre la comunicación Básica en el aula	INV
24	2017	Código QR de texto en LSA sobre la comunicación básica en el aula	INV
25		Saladillo. Escuela secundaria 5. Agenda de la jornada de sordos para sordos	INV
26	2018	Saladillo. Interior de aula de escuela de nivel inicial	INV
27	2018	Burzaco. Escuela secundaria 39. Tarea escrita de una EST(S)	INV
28	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Escritura-Traducción de estudiante	INV
29	2019	Saladillo. Escuela secundaria 5. Profesor de matemática	INV
30	2019	Saladillo. Escuela secundaria 5. Profesor de matemática	INV
31	2019	Saladillo. Escuela secundaria 5. Captura de imagen de pizarrón	INV
32	2019	Burzaco. Escuela 507. Captura de imagen de pizarrón	INV
33	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Captura de imagen de pizarrón	INV
34	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Captura de imagen de pizarrón	INV
35	2019	Burzaco. Escuela 507. Foto de materiales de enseñanza	INV
36	2019	Burzaco. Escuela 507. Foto de materiales de enseñanza	INV
37	2019	Burzaco. Escuela 507. Foto de carpeta de estudiante	INV
38	2017	Saladillo. Escuela secundaria 5. Contraste entre lenguas de un mismo contenido disciplinar	INV
39	2019	Burzaco. Escuela secundaria 39. Foto de pizarrón	INV
40	2019	Saladillo. Escuela secundaria 5. Foto de materiales de enseñanza	INV
41	2019	Saladillo. Escuela secundaria 5. Foto de materiales de enseñanza	INV
42	2019	Burzaco. Escuela secundaria 39. Foto de pizarrón	INV
43	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Foto de carpeta de estudiante	INV
44	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Foto de texto y actividad de lectura	INV
45	2019	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Foto de texto y actividad de lectura	INV
46	2018	9 de Julio. Escuela secundaria 8. Captura de pantalla de facebook	INV
47	2018	Burzaco. Escuela secundaria 39. Foto de actividad de escritura de profesora	INV
48	2018	Burzaco. Escuela secundaria 39. Foto de actividad de escritura de profesora	INV

Bibliografía

- Achugar, M. y Canale, G. (2015). Procesos de globalización y circulación del significado en los medios deportivos: dos casos de polémicas sobre discurso discriminatorio en el fútbol internacional. SOPRAG. (Núm. 3). doi: 10.1515/soprag-2014-0024.
- Alvarez Cáccamo, C. (1998): From 'switching code' to 'codeswitching': Toward a reconceptualization of communicative codes. En P. Auer (Ed.), *Code-switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. Londres: Routledge.
- Andrews, J.F. y Rusher, M. (2010). Codeswitching Techniques: Evidence-Based Instructional Practices for the ASL/English Bilingual Classroom. *American Annal of the Deaf* (Vol. 155, Núm. 4, pp. 407-424). doi: 10.1353/aad.2010.0036
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós
- Armstrong, D.F. y Wilcox, S.E. (2007). The Gestural Origin of Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Núm. 14, pp. 289-289).
- Austin, J.A. (1962). *How to do things with words*. The Clarendon Press. Oxford.
- Banfi, C. y Bianco, G. (2006). *Cuentos a mano*. Buenos Aires: Asociación de Artes y Señas.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
- Benvenuto, A. (2005). Bernard Mottez and the Sociology of the Deaf. *Sign Language Studies* (Núm. 6: 1, pp. 4-16). doi: 10.1353/sls.2006.0001
- Benvenuto, A. (2010). La inclusión a una comunidad de inteligencias. Apuntes para la reflexión a partir del ejemplo de lxs sordxs. *Cadernos de Educação* (Núm.36, pp. 223 – 235). Pelotas: FaE/PPGE/UFPel. doi: 10.15210/CADUC.V0I36.1608

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* (Núm. 58, pp. 43-64).
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y Educación, un campo tensionado. *Lulu Coquette* (Vol. 2, pp.24 – 39). Barcelona.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. En S.S. Mufwene, (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* (4:1, pp. 1–19).
- Bonnemaison, J. (1989). L'espace réticulé. Commentaires sur l'idéologie géographique. *Tropiques, lieux et liens* (pp. 500-510). Paris: ORSTOM (col. Didactiques).
- Bono, M. (2014). Entre lo propio y lo ajeno: el plurilingüismo en el discurso de los aprendientes. *QUADERNA* (Núm. 2).
- Bouchard, R. y Mondada, L. (2005). Les processus de la rédaction collaborative. Editions L'Harmattan.
- Briones, C. (Ed.). (2008). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2016). Embodied sociolinguistics. Coupland, N. *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781107449787.009
- Bülher, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Burad, V. (2009). Día Nacional de las personas Sordas argentinas. 19 de septiembre. Berlín/Mendoza: Cultura Sorda.
- Calvet, L.J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Presses Universitaires de France.
- Calvet, L.J. (1993). *L'Europe et ses langues*. Paris: Plon.

- Camillioni, A. et al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A. et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Corona, V. (2012). *Globalización, identidades y escuela: lo latino en Barcelona*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Coste, D.; Moore, D. y Zarate, G. (2009). Plurilingual and Pluricultural Competence. *Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Reference Studies for the Council of Europe.
- Kemmis, S. (1988). Prólogo. En W. Carr, *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Comenius, J.A. (1631). *Janua Linguarum Reserata Aurea*. Amstelodami.
- Cooper, R. y Rosenstein, J. (1996). Language acquisition of deaf children. *The Volta Review*. Londres.
- Curiel, M. y Astrada, L. (2013). Análisis preliminares sobre el texto descriptivo en la Lengua de Señas Argentina. En S.B. Cvejanov (Dir.), *Lenguas de señas: estudios de lingüística teórica y aplicada* (1era. ed.) Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue.
- Cuxac, C. (2000). *La langue des signes française (LSF): les voies de l'iconocité*. Paris: Ophrys
- Cuxac, C. (1983). Le langage des sourds. *Payot* (29).
- Cvejanov, S. (2014). Tesis de Maestría. Incorporación en verbos de movimiento de la Lengua de Señas Argentina. Universidad Nacional del Comahue: Educo.
- Cvejanov, S. y Druetta, J. (2008). Gramática de la lengua de señas argentina: de la necesidad a la satisfacción. Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas Internacionales de*

- Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, Argentina.
- D'Angelo, M. G. et al. (2009). *Análisis multimodal de una lengua viso espacial*. Berlín/Buenos Aires: Cultura Sorda.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- De Pietro, J.F., Matthey, M. y Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue (pp. 99-124). Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique.
- Deprez, C. (2000). Le jeu des langues dans les familles bilingues l'origine étrangère. *Sociolinguistic Studies* (Núm. 1). doi: 10.1558/sols.v1i1.59
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. (1999). *El sujeto sordo en el lenguaje*. Buenos Aires: I Rojo Editores.
- Diez Tetamanti, J.M. (Coord.) (2014). *Hacia una geografía comunitaria: abordajes desde cartografía social y sistemas de información geográfica* (1era. ed.) AAVV. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia EDUPA.
- Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseños Curriculares de Educación Primaria*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección de Educación Secundaria. Dirección de Educación Especial (2018). *Comunicación Conjunta. Escuelas secundarias plurilingües*. La Plata: DGCyE.
- Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires (2017). *Disposición 3. Anexo 6. Educación Inetr cultural bilingüe*. DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Resolución Ministerial 4296. Intérprete de Lengua de Señas Argentina*.

- Dirección General de Cultura y Educación (2009). Resolución Ministerial 1009. Diseño Curricular de la Formación Docente en Educación Especial
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). Resolución Ministerial 5296. Maestro Especial Hablante Natural de LSA.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). Marco General de los Diseños Curriculares. La Plata: DGCyE.
- Dubois, P. (1983). *El acto fotográfico*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Duranti, A. y Goodwin, Ch. (Eds.). (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon. (Studies in the social and cultural foundations of language)*. Cambridge y New York: Cambridge University Press.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1972). Hand movements. *Journal of Communication* (Núm. 22, pp. 353-374). doi: 10.1111/j.1460-2466.1972.tb00163.x
- Elías, N. (1993). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis* (Núm. 104/03, pp. 219-251).
- Emmorey, K. (2002). *Language, Cognition, and the Brain. Insights from Sign Language Research*. Mahwah, N.J.: LEA.
- Escobar, L. et. al. (2020). Gestos que señalan. Memorias de las XVI Jornadas de Lingüística y Literatura. Culiacán, Sin: Editorial UAS.
- Famularo, R. (2016). *Medio cielo: la historia de la Asociación Argentina de Sordomudas, Casa Hogar*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Fernández Soneira, A.M. (2009). La utilización del espacio en contextos icónicos: el caso de los numerales en la lengua de signos española. *ELUA* (Núm. 23, pp. 115-13). doi: 10.14198/ELUA2009.23.06

- Ferreira-Brito, L. (1984). Similarities and differences in two Brazilian sign languages. *Sign Language Studies* (Núm. 42, pp. 45-56).
- Fishman, J. (1968). *Reading in the sociology of language*. The Hague, Mouton.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Frishberg, N. (1975). Arbitrariness and iconicity: Historical change in ASL. *Language* (Núm. 51, pp. 696-719).
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse of Language*. Nueva York: Pantheon Books.
- Fuentes Rodríguez, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Gafaranga, J. (2000). Language separateness: A normative framework in studies of language alternation. *Sociolinguistic Studies* (Núm. 1). doi: 10.1558/sols.v1i2.65.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford, United Kingdom: Wiley/Blackwell. doi: 10.1080/19313152.2011.539491
- García, O. (2012). El papel de translenguar. En Domnita Dumitrescu. Ed. Academia Norteamericana de la Lengua Española. *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares* (pp. 354-373). Ediciones ANLE. Colección Estudios Lingüísticos.
- García, O. y Otheguy, R. (2014). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*.

- García, O. y Lin, A. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 117-130). Switzerland: Springer.
- García, O. (2018). El translanguaging y el plurilingüismo: Convergencias y divergencias. Conferencia Plenaria. XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral. Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral 13-15 de julio de 2018. Universidad de Vigo.
- García, O. y Sánchez, M.T. (2018). Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York. *Language Education and Multilingualism* (Núm. 156 LEM 1/2018, pp. 138-156).
- Gajo, L. (2013). J. Dolz e I. Idiazabal (Eds.). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Gajo, L. y Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires: integration et saturation de savoirs disciplinaires et linguistiques dans la elaboration des définitions. *Raisons éducatives* (Núm.1, pp. 113-136). doi: 10.3917/dbu.filli.2008.01.0113
- Gajo, L. (2005). Interagir à l'école et interagir à l'hôpital : pour apprendre quoi ? *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* (Núm. 22). Open Edition Journal. doi: 10.4000/aile.1721
- Gee, J.P. (2005). A strange fact about not learning to read. Situated language and learning. *A critique to traditional schooling* (pp. 7-20). Nueva York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books Inc.

- Goodwin, C. (2007). Interactive footing. En E. Holt y R. Clift (Eds.) *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*. Oxford: Blackwell. doi: 10.1017/CBO9780511486654
- Granata, M.L.; Chada, M. del C. y Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades* (Vol. I, Núm. 1, enero-junio). Universidad Nacional de San Luis San Luis. Argentina.
- Hall, S. (1983). Train-Gone-Sorry: the etiquette of social conversation in American Sign Language. *Sign Language Studies* (Núm. 41, pp. 291-309).
- Halliday, M. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and education* (Núm. 5, pp. 93-116).
- Harris, M. (2001). It's all a matter of timing: Sign visibility and sign reference in deaf and hearing mothers of 18 month old children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, (Núm. 6, pp. 177-185). doi: 10.1093/deafed/6.3.177
- Herner, M.T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas* (Núm. 13, pp. 158-171).
- Herring, S.C. (2001). Computer-mediated Discourse. D. Schiffin, D. Tannen y H. Hamilton (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 612-634). Malden. Oxford. Blackwell Pub.
- Husserl, E. (1976). *La Crise des Sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, (trad. G. Granel). Paris: Gallimard.
- Hymes, D. (1968). On Communicative Competence. *Überarbeitete Fassung eines Vortrages an der Ferkauf Graduate School* (Msc). Yeshiva University.

- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2017). Comunicación Accesible en LSA. Guía Temática. Buenos Aires: INADI.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos . Presidencia de la Nación. (2010). Cuadernos del INADI N° 2. Buenos Aires: INADI.
- Infante, P. y Licona, P.R. (2018): Translanguaging as pedagogy: developing learner scientific discursive practices in a bilingual middle school science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Ingold, T. (2015). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías contemporáneas* (Núm. 2, pp. 218-230).
- Janzen, T. y Shaffer, B. (2002). Gesture as the substrate in the process of ASL grammaticization. En R. Meier, R.; D. Quinto-Pozos; y K. Cormier (Eds.), *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages* (pp. 199-223). Cambridge: Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9780511486777.010
- Jeanneret, Y. (2008). *Penser la Trivialité*. (Vol. 1). Paris: Éd. Hermès-Lavoisier, coll. Communication, médiation et construits sociaux. doi: 10.4000/questionsdecommunication.176
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. Maxwell Atkinson y J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

- Karmiloff, A. y Karmiloff-Smith, K. (2005). Desarrollo atípico del lenguaje. En *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Keating, E. K. y Hadder, R. Neill. (2010). Sensory Impairment. *Annual Review of Anthropology*, (Vol. 39, pp. 115-129). doi: 10.1146/annurev.anthro.012809.105026
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klima, E. y Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, M.A. y London, England: Harvard University Press.
- Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar*. Miño y Dávila.
- Kohan, W. (Comp.) (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Koester, L.S., Brooks, L. y Traici, M.A. (2000). Tactile contact by deaf and hearing mothers during face-to-face interactions with their infants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Núm. 5, pp. 127-139).
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kyle, J. (1990). The Deaf community: Culture, custom, and tradition. En S. Prillwitz y T. Vollhaber (Eds.), *Sign language research and application* (pp. 175–185). Hamburg, Germany: Signum.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture. In search of Deaffhood*. Sydney, Multicultural Matters.

- Ladd, P. (2005). Golpes contra el imperio. Culturas sordas y educación de sordxs. Conferencia presentada en el Centro para Estudios Sordxs. Universidad de Bristol.
- Lane, H. (1984). *When the Mind Hears*. Nueva York: Random House.
- Lapenda, M.E. y Rusell, G.S. (2013). Las concepciones que sostiene la legislación vigente respecto de los sujetos sordos en Argentina. CIPLOM: II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR y II Encuentro Internacional de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR. 7 a 10 de mayo. Buenos Aires.
- Lapenda, M.E. y Rusell, G.S. (2010). Un modelo pensado desde la educación intercultural bilingüe. En *Novedades Educativas* (Núm. 231, pp.). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Lapenda, M.E. y Rusell, G.S. (2007). Circular Técnica Parcial 1. Dirección de Educación Especial. La Plata: DGCyE.
- Lapenda, M.E. y Rusell, G.S. (2007). Circular Técnica Parcial 3. Dirección de Educación Especial. La Plata: DGCyE.
- Liddell, S.K. y Johnson R.E. (1989). American Sign Language the Phonological Base. *American Sign Language Studies* (Núm. 64, pp. 195-277). Ed. Linstok Press, Inc. doi: 10.1353/sls.1989.0027
- Liddell, S.K. y Metzger, M. (1998). Gesture in sign language discourse. *Journal of Pragmatics*, (Núm. 30:6, pp. 657–697). doi: 10.1016/S0378-2166(98)00061-7
- Liddell, S.K. (1996). El uso del espacio en las lenguas de señas: un marco teórico. *Lengua y Habla*, (Vol. 1.2). Washington, D.C.: Gallaudet University.
- Liddell, S.K. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lois, C. (2015). El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento. *Terra Brasilis (Nova Série)* (pp. 2-25).
- Lois, C. (2018). La condición cartográfica. Una epistemología visual para los diversos tipos de imágenes sobre el espacio. Propuesta de Seminario de Doctorado (primer cuatrimestre 2018). UBA.
- Long, M.H. (1988). Instructed interlanguage development. En L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. DeBot; R. Ginsberg y C. Kramsch (Eds.). *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- López Medina, J.M. (2015). Des-Bordes urbanos: un concepto en construcción. *Hábitat y Sociedad* (Núm. 8, pp. 15-41). doi: 10.12795/HabitatySociedad.2015.i8.02
- Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingüe. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Núm. 84, pp. 173-179).
- Lüdi G. y Py B. (2009) To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* (6(2), pp. 154-167). doi: 10.1080/14790710902846715
- Luykx, A. (2014). Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre* (35(2), pp. 105-115).
- Makoni, B. y Makoni, S. (2010) Multilingual discourses on wheels: A case for 'vague linguistique'. En J. Maybin y J. Swaan (Eds), *Routledge companion to English language studies* (pp. 25-38). Londres: Open University Press.

- Makoni, S. y Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters.
- Maldonado, A. y Unamuno, V. (2012). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (1ra. ed). Buenos Aires: El autor.
- Martínez, R.A. (2012). Primeras evidencias de metáforas conceptuales en la Lengua de Señas Argentina (LSA). *V Congreso Internacional de Letras. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, R.A. (2013a). Algunos problemas de la atribución en la Lengua de Señas Argentina. Ponencia presentada en el Seminario de Lingüística Cognitiva y Funcionalista. Asociación de lingüistas e investigadores de la Lengua de Signos en Catalunya (LingSiC). 15 de julio de 2013. Barcelona, España.
- Martínez, R.A. (2013b). Primer análisis de morfemas atributivos en sustantivos concretos de la Lengua de Señas Argentina. Ponencia presentada en el *V Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo)*. Universidad del Litoral. 4 y 5 de noviembre de 2013. Ciudad de Santa Fe, Argentina.
- Martínez, R.A. (2014a). La dimensión en esquemas nominales concretos de la Lengua de Señas Argentina. *Ex Libris* (Núm. 3, año 3, pp. 135-149).
- Martínez, R.A. (2014b). Lo viejo, lo antiguo y lo anterior: Semántica de tres adjetivos que indican temporalidad en la lengua de señas argentina. Ponencia presentada en el *VI Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo)*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. 13 y 14 de noviembre de 2014. Ciudad de Córdoba, Argentina.

- Martínez, R.A. (2015). Algunos aportes del enfoque cognitivo al estudio de clases de palabras en la Lengua de Señas Argentina. Ponencia presentada en el *II Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)* y *VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología y Lingüística*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. 21 al 24 de abril de 2015. La Plata, Argentina.
- Martínez, R.A. y Morón Usandivaras, M. (2013a). Metonimia e iconicidad cognitiva en señas sustantivas concretas de la Lengua de Señas Argentina (LSA). *Signo y Seña* (23, pp. 213-237).
- Martínez, R.A. y Morón Usandivaras, M. (2013b). El doble mapeo en la Lengua de Señas Argentina: Análisis de señas de la comunicación y la cognición. *Lengua de Señas e Interpretación* (Núm. 4, pp. 37-63).
- Massone, M.I. y Martínez, R.A. (2012). *Curso de Lengua de Señas Argentina*. Mendoza/Berlín: Cultura Sorda.
- Martínez, R.A. y Astrada, L. (2010). El discurso narrativo en Lengua de Señas Argentina (LSA): análisis de una historia de vida. IV Congreso Internacional Transformaciones culturales: debates de la Teoría, la Crítica y la Lingüística en el Bicentenario. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Massone M.I. y Fojo, A. (2011). Problemática de la Estandarización de las lenguas de señas en el Río de la Plata. Berlín/Buenos Aires/Montevideo: Cultura Sorda.
- Massone, M.I. (2010). Las comunidades sordas y sus lenguas: desde los márgenes hacia la visibilización. *Cuadernos del INADI*, 2.

- Massone, M.I. y Curiel, M. (2004). Sign order in Argentine Sign Language. *Sign Language Studies* (Vol. 5:1, pp. 63-93).
- Massone, M.I.; Simón, M. y Druetta, J.C. (2003). Una aproximación a la lengua escrita. *Arquitectura de la escuela de sordxs*. Buenos Aires: Libros en Red.
- Massone, M.I. (1995). Consideraciones semióticas y discursivas de la lengua de señas argentina. Berlín/Buenos Aires: Cultura Sorda.
- Massone, M.I. y Machado, E.M. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- Massone, M.I. (1993). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Argentina- Español-Inglés, 2, vol* Buenos Aires: Sopena Argentina.
- Mayberry, R.I. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech y Hearing Research* (Núm. 36: 6, pp. 125–127).
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2016). *Why we gesture?* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Milstein, D. et al. (2011). Introducción. En Milstein, D y otros Eds., *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre espacios y tiempos compartidos* (pp. 15-25). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Milstein, D. (2015). Metodología de investigación. Curso IDES.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). En S. Valassina (Coord.), *Diccionario de Lengua de Señas Argentina-Español*. Buenos Aires.

- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje* (23:1, pp. 65-80).
- Monnet, J. (2013). El territorio reticular. En B. Nates Cruz, *Enfoques y métodos en estudios territoriales* (pp. 137-167). Manizales: RETEC/Doctorado de estudios territoriales de la Universidad de Caldas.
- Mondada, L. (2006). Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. En H. Knoblauch; J. Raab; H.G. Soeffner y B. Schnettler (Eds.), *Video Analysis. Methodology and Methods*. Bern: Lang.
- Mondada, L. (2019). Conventions for multimodal transcription. Recuperado de <https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/>
- Moody, B. (1983): *La langue des signes*. Paris: Ellipses. IVT.
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? *Ela. Études de linguistique appliquée* (Núm. 121:1, pp. 71-78).
- Moore, D. (2006). *Decrire les repertoires plurilingues*. Moore.77-113.
- Moore, D. y Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon, ENS Éditions (pp. 289–315).
- Mottez, B. (1987) L'identite sourde. *Etudes et recherches*, (Vol. 5: 2 LPE), 41-55.
- Mottez, B. (1992). Savoirs, savoir-faire et façons d'être. La transmission chez les Sourds. En Benvenuto, A. (Comp.). (2006). *Bernard Mottez, Les Sourds existent-ils?* Paris: L'Harmattan.
- Mottez, B. (2006). *Bernard Mottez, Les Sourds existent-ils (¿Lxs sordxs existen?)*. A. Benvenuto (Comp.). Paris: L'Harmattan.

- Newport, E.L. (1981). Constraints on structure: Evidence from American Sign Language and language learning. En W.A. Collins (Ed.), *Aspects of the development of competence. Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol.. 14). Hillsdale, N J: Erlbaum
- Newport, E.L. (1990). Maturational Constrains on Language Learning. *Cognitive Science* (14, pp. 11-28).
- Newport. E.L. y Supalla. T. (1990). A possible critical period effect in the acquisition of a primary language. University of Rochester: Manuscript.
- Nussbaum, L. (2012). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En V. Unamuno y A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. GREIP Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ocks, E. y Salomon, O. (2005). From outside-in: Practical logic and autism. En R. Edgerton y C. Casey (Eds.), *A Companion to Psychological Anthropology: Modernity and Psycho-cultural Change*. Oxford: Blackwell.
- Olson, D. (1991). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson y N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona, España: Gedisa.
- Oviedo, A. (2001). Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana. Instituto Nacional de Sordxs. Universidad del Valle. Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle. Cali.
- Oviedo, A. (2006). ¿Son los Sordos un grupo colonizado? Colonialismo y Sordera. Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la Sordera. Berlín: Cultura Sorda.
- Oviedo, A. (2007). Los rituales de saludo y despedida de lxs sordxs berlineses. Berlin: Cultura Sorda.

- Ozyurek, A. (2012). Gesture. En R. Pfau, M. Steinbach, y B. Woll (Eds.), *Sign Language. An International Handbook* (pp. 626-646). Berlin: Mouton de Gruyter
- Padden, C.A. (1986). Verbs and role shifting in American Sign Language. En C. Padden (Ed.). *Proceedings of the Fourth National Symposium on Sign Language Research and Teaching*. NAD: Silver Spring. MD (pp. 44-57).
- Padden, C. y Humphries, T. (1988). *Inside Deaf Culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Padden, C. y Ramsey, C. (2000). American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children. En Ch. Chamberlain, J.P. Morford y R.I. MayBerry (Eds.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos De antropología Social* (Núm.19).
- Pekarek-Doehler, S. (2011). Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación. En C. Escobar y L. Nussbaum (Eds.), *Aprender en una altra llengua*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona (pp. 35-51).
- Peluso Crespi, L. (2018). Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura* (5: 9, pp. 40-61).
- Peluso Crespi, L. y Balieiro Lodi, A.C. (2015). La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, (Vol. 26, Núm.3, pp. 59-81). doi: 10.1590/0103-7307201507803
- Pérez de Lama, J. (2009). La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma Cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. *Pro-Posições, Campinas* (Vol.. 20, Núm. 3: 60, set./dez).

- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Petitto, L.A., et al. (2004). Baby hands that move to the rhythm of language: Hearing babies acquiring sign language babble silently on the hands. *Cognition* (93, pp. 43-73).
- Petitto, L.A. y Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilingual: Special insights from infants acquiring a signed and spoken language. En *Sign Language Studies* (3: 1, pp. 4-32).
- Petitto, L.A., et al. (2001). Bilingual sign and oral language acquisition from birth: Implications for mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language* (28:2, pp. 453-496).
- Petitto, L.A. (2000). On the Biological Foundations of Human Language. En K. Emmory y H. Lane (Eds.), *The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima*. N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc. Inc.
- Rancière, J. (1995). *La Méseintente. Politique et Philosophie*. Paris: Galilée.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rampton, B. (1995). From multi-ethnic adolescent heteroglossia to Contemporary urban vernaculars. London: King's College.
- Renaud, A. (2015). Espacio y territorio, la necesidad de una definición crítica. Recuperado de <https://carnenegra.com/2015/10/03/espacio-y-territorio-la-necesidad-de-una-definicion-critica/>
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language. Everyday encounters with diversity*. Nueva York: Routledge.
- Rockwell, E. (Coord.) et al. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 -1985). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N
- Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: mimeo.
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar* (pp. 29-45). Sgo. de Chile.
- Rusell, G.S. (2016). La escritura en sordxs. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Rusell, G.S. y Lapenda, M.E. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Signo y seña*, (22, pp. 63-85). Buenos Aires: UBA:
- Rusell, G.S. y Lapenda, M.E. (2012). Alfabetización de los alumnos sordos: español como lengua segunda. Berlín/Buenos Aires: Cutlura Sorda.
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz. Viaje al mundo de lxs sordxs*. Madrid: Anaya y Mario Muchnik.
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- Schira (2005). I. (2005). *El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas*. Ponencia presentada en el V Encuentro de Lenguas Aborígenes. Salta.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. G. Sensevy y A. Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 5-34). Rennes: PUR.

- Skliar, C. (1998). Acerca de la educación de los sordos en el contexto general de la educación: variables intervinientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingüe. *El bilingüismo de los sordos* (Vol. 1). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt am Main: Peter Lange.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure*. USA: Gallaudet University.
- Supalla, T. (1986). The classifier system in American Sign Language. En C. Craig (Ed.). *Noun Classification and Categorization*. J. Benjamins.
- Supalla, T. y Newport, E. (1978). How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. En P. Siple (Ed.), *Understanding Language through Sign Language Research*. Academic Press.
- Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Unamuno, V. y Codó, E. (2007). Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de extranjería. *Discurso y sociedad* (Vol. 1:1, pp. 116-147).
- Vanier, M. (2009). (dir). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (Coll. «Espace et territoires»).
- Virole, B. (2003). Los implantes cocleares en el niño y la utilización temprana de la lengua de señas. Berlín/París: Cultura Sorda.
- Virole, B. (2005). Objetividad e iconicidad. Del aporte de la sordera a la naturalización del sentido. Recuperado de <https://virole.pagesperso-orange.fr>
- Virole, B. (2006). *Psychologie de la Surdit *. Bruxelles: De Boeck y Larcier S.A.
- Virole, B. (2009). *Surdit  et sciences humaines*. Paris: Editions L'Harmattan.

- Vogliotti, M. et. al. (2012). *Un enfoque plurilingüe en la educación de niños sordos*. Buenos Aires: UNICEF.
- Volterra, V. (2000). *From Gestures to Language*. Ed. Gallaudet University Press: Washington. D.C.
- Volterra, V. y Taeschner, T. (1978). The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children. *Journal of Child Language* (5.2, pp. 311-26).
- Volterra, V. (1981). Gets, signs and words at two years: when does communication become language? *Sign Language Studies* (33, pp. 351-261).
- Volterra, V. (1981). I segni come parole: la comunicazione dei sordi. Boinghieri. Torino.
- Volterra, V. et al. (2005). Gesture and the emergence and development of language. En M. Tomasello y D. Slobin (Eds.), *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (pp. 3-39).
- Weissmann, H. (2014). *Hablar, escribir y leer Ciencias Naturales: Primer Ciclo, Primaria* (1ra. ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Wilbur, R.B. (2000). The Use of ASL to Support the Development of English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, (5, pp. 81-104).
- Wilcox, S. (2004), Gesture and language: Cross-linguistic and historical data from signed languages, *Gesture* (4:1, pp. 43-75). doi: 10.1075/gest.4.1.04wil
- Wilcox, S. (2005). Routes from gesture to language. *Revista Da ABRALIN. Associação Brasileira De Lingüística* (4:1-2, pp. 11-45).
- Wilcox, S. (2009). Symbol and Symptom. Routes from Gesture to Signed Language. En F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (Ed.), *Annual Review of Cognitive Linguistics* (pp.89-110).

- Wilcox, S. y Wilcox, P. (2010). The analysis of signed languages. En B Heine y N. Heiko (Eds.) *The Oxford handbook of linguistic analysis* (pp. 739-60). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199544004.001.0001
- Wilcox, S. (2012). Gesture and language, gesture as language, language as gesture: Comments on Loehr and Fais et al. *Laboratory Phonology* (3). doi: 10.1515/lp-2012-0008
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Vol.. 24. No. 2 (May-August, 2019). Medellín. Colombia.
- Zavala, V. (2008). *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (N. 47, pp. 71-79).
- Zourabichvili, F. (2004). *Deleuze, una filosofía del acontecimiento*. 1° ed. Buenos Aires: Amorrortu.



Universidad Nacional de Córdoba
2021 - Año del homenaje al Premio Nobel de Medicina Dr. César Milstein

**Hoja Adicional de Firmas
Informe Gráfico**

Número:

Referencia: LAPENDA - tesis

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 443 pagina/s.