



¿Cómo se redefine el área de Lengua en la escuela especial en la enseñanza a estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera? Aportes desde la práctica docente

Nora Dulio*

Como en una película, miro hacia atrás en el tiempo y veo a todos los estudiantes que conocí en la escuela donde comencé a trabajar, hace ya veintidós años. En tanto escuela de Educación Especial que había sido inicialmente inaugurada en 1992, destinada a personas con discapacidad visual [1] y discapacidad múltiple [2], a partir del año 2004, en función de las necesidades de la comunidad, abrió nuevos servicios. Así la escuela comenzó a recibir a estudiantes con discapacidad neuromotora [3], niños de cero a tres años con cualquier discapacidad [4], entre otros. Y comenzó a ofrecer el servicio de rehabilitación y/o primaria de adultos con discapacidad visual [5]. Lo que cambia con el paso de los años y aún hoy me interpela no es la cantidad de servicios que brinda la escuela, sino el aumento de la matrícula de estudiantes que presenta desafíos muy diferentes y de una complejidad singular. Me refiero a los estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera, que comienzan a tener mayor presencia en la escuela sede, conformando grupos que obligan a repensar los modos de trabajo, contenidos, estrategias y dinámica escolar.

Para presentar de manera más acabada a la población con la que trabajamos en la escuela donde me ubico, quisiera precisar algunas de las características que definen a nuestro alumnado. Con el término *discapacidad múltiple* nos referimos a personas con discapacidad con dos o más deficiencias (sensoriales, intelectuales, físicas) que afectan

sustancialmente los modos de interactuar comunicativamente con el entorno. No es sólo la suma de deficiencias sino la interacción que tienen juntas lo que la configura

* Nora Dulio es profesora de Educación Especial, especializada en discapacidad visual. Especialista de Nivel Superior en Alfabetización Inicial y en Educación y Tic. Es estudiante avanzada de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y Escritura para la Educación Primaria en la UNIPE. Cursa el primer año de la Maestría en Educación Especial con mención en discapacidad múltiple y sordoceguera de la UMCE (Chile). Trabaja desde el año 2000 en una escuela especial de gestión estatal del conurbano bonaerense, actualmente como docente de grupos de estudiantes con discapacidad múltiple; a la vez, es tutora del INFoD en la Actualización Académica en Abordajes Educativos de Estudiantes con Discapacidad.

noritadulio@hotmail.com

como una discapacidad única. Por otro lado, la sordoceguera, es una combinación de deficiencias visuales y auditivas, que genera modos específicos para interactuar en la

vida cotidiana. Las personas con discapacidad múltiple y con sordoceguera, enfrentan a diario desafíos en los diferentes ámbitos de la vida, a consecuencia de las barreras sociales, culturales, económicas, laborales, en el acceso a la participación, no generadas por la deficiencia en sí sino por los modos en que, desde una mirada social, es asumida la discapacidad.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), establece los apoyos para propiciar el acceso a la participación en los distintos ámbitos de la vida. Particularmente, se promueve el reconocimiento de modos diversos de comunicación, entendida ésta como un área de abordaje que permite la interacción con otros. Se diferencian los recursos expresivos y los recursos receptivos al interactuar comunicativamente, la amplitud de estrategias que utiliza una persona para tal fin y la necesidad de desarrollarlas en el ámbito educativo. Las definiciones de comunicación y lenguaje no se vinculan con la construcción de la lengua (como disciplinas) sino con la posibilidad de interactuar en lo cotidiano, dadas las dificultades específicas que originan ciertas deficiencias en tal sentido.

La Escuela Especial no es ajena a esas barreras que menciona la Convención. A lo largo del tiempo, la presencia de los estudiantes en la escuela nos interpela para transformar las dinámicas cotidianas escolares en función de sus accesos: lenguajes visibles más allá de la palabra hablada, saludos con gestos y señas, carteles en las paredes que interpelan sensorialmente a quien llega, hasta una canción en el saludo a la bandera en donde se aplaude en el estribillo, como un modo de generar participación, infringiendo las reglas de protocolo establecidas para el izamiento de bandera. Todo confluye en una búsqueda, planificada o espontánea, de que las voces de los estudiantes se escuchen más allá de la palabra oralizada.

Por eso, pensando en el trabajo docente, me cuestiono sobre los modos y criterios que los docentes tenemos al enseñar a estos estudiantes. Particularmente, me interesa reflexionar sobre la enseñanza del área de Lengua: ¿cómo se trabaja la disciplina escolar teniendo en cuenta que el trabajo docente discurre en una cultura escolar particular, con sujetos con características particulares, no universales?; ¿cuáles son sus objetivos?; ¿cómo atender a la normativa de política curricular sin desatender las particularidades, lo subjetivo y complejo de cada estudiante, sus tiempos, sus ritmos, sus modos de ser y estar en la escuela?

Situada en el conurbano bonaerense, la escuela donde me ubico pertenece a la modalidad de Educación Especial (transversal a los niveles de educación obligatorios: Inicial, Primario y Secundario) a la vez que funciona como escuela de Nivel Primario. Estas intersecciones me llevan a pensar en las tensiones que, como docente, encuentro a diario entre didácticas, estrategias de enseñanza, métodos y contenidos propuestos desde la perspectiva de los lineamientos del Diseño Curricular del nivel obligatorio de enseñanza, la normativa de la modalidad de Educación Especial y la realidad cotidiana de los estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera, dentro y fuera de la escuela.

Para explicar más puntualmente las particularidades de la población con la que trabajo, voy a intentar describir la cotidianeidad de nuestra escuela.

¿Cómo son los días en la escuela?

Como toda escuela, no está exenta de horarios, rutinas, reglas, modos de funcionar, propios de la institución escolar. Sin embargo, para lograr el acceso real a la participación de los estudiantes, se flexibilizan los tiempos y se configuran apoyos en función de las necesidades derivadas de la discapacidad. Estos apoyos son de distinto tipo e intensidad y abarcan tanto recursos humanos como materiales, que se relacionan con las necesidades propias de cada niño. Por ejemplo, al izar la bandera no sólo se asiste al estudiante para realizar el movimiento en el mástil, sino también para acompañar con el cuerpo la canción, se guían los brazos, se señala lo que está pasando (cómo sube la bandera en el mástil), etc. Se utilizan diferentes comunicadores, como imágenes, fotos, objetos reales, partes de objetos, señalizaciones, etc., además de la palabra o señas de la Lengua de Señas Argentina (LSA), que varían en su uso cotidiano de un niño a otro.

La rutina escolar también incorpora actividades específicas relacionadas con el desarrollo de la autonomía personal de los estudiantes: alimentación, vestido, higiene personal y desplazamientos. Los alumnos pueden requerir la asistencia o la ayuda de los docentes en una o más áreas. Esto conlleva la construcción de vínculos que tensionan lo pedagógico con lo asistencial, las cuestiones de salud con las educativas, las relaciones de confianza con las didácticas, y, por ende, inciden en las interacciones comunicativas.

Los espacios de la escuela son los mismos que encontramos en cualquier institución: hall de entrada, salones, baños, patio, pasillo amplio. Sin embargo, los usos que hacen de esos espacios los sujetos que los transitan (familias, auxiliares, docentes, técnicos, directivos, comunidad), la variabilidad de funciones según la necesidad, se configuran

de manera particular. La particularidad no la origina la discapacidad de los estudiantes, sino la dinámica de una cultura escolar en que las cuestiones cotidianas son contenidos de aprendizaje. Por ejemplo, aprender a controlar esfínteres por parte de los estudiantes de cualquier edad, ser cambiado de pañal por un preceptor docente, ser asistido para alimentarse en el desayuno, no son hechos aparte de las cuestiones educativas. Si bien las planificaciones del trabajo docente incluyen las áreas tradicionales de enseñanza (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Música, Teatro y Educación Física), los contenidos vinculados al desarrollo de la autonomía personal (aprender a comer solo, vestirse o lavarse las manos) y de la comunicación, particularmente (aprender a expresarse y a reconocer las expresiones de otros), tienen relevancia en la enseñanza.

Los desafíos del trabajo docente durante la pandemia y modos de llevar adelante la investigación

Teniendo en cuenta las particularidades de la Escuela Especial, reconozco que trabajar a distancia con la población de estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera durante la pandemia originada por el virus SARS-CoV-2 representó desafíos específicos y complejos, sumados a los que todas las escuelas tuvieron que afrontar en el nuevo escenario. La diversidad de realidades de los sujetos que transitan la escuela (familias, niños, jóvenes, docentes, comunidad) en relación a una escuela que debe funcionar inesperadamente desde la virtualidad, provoca nuevos modos de pensar y resolver lo escolar.

Los docentes diversificamos modos de enseñar, estrategias, propuestas didácticas, pero, en una u otra modalidad de trabajo (virtual o presencial), tomamos decisiones, no siempre orientados por el Diseño Curricular. No sólo vemos a los estudiantes y los objetivos iniciales de trabajo, sino que miramos en qué espacios, con quiénes, con qué recursos se llevarán adelante las propuestas de enseñanza.

Por eso, para indagar sobre la enseñanza del área de Lengua, la perspectiva de la etnografía educativa (Rockwell, 2009) me permite reconocer las cuestiones materiales del trabajo docente, durante la virtualidad y la presencialidad.

Por un lado, como docente parte de la escuela y de la realidad que registro, tengo vínculos con los sujetos, los conocimientos previos, los lazos y motivaciones personales en tanto investigadora participante. Por otro lado, el transitar a diario la escuela desde hace tantos años, me permite hacer un análisis de lo escolar documentado y no documentado. En un contexto de distanciamiento social que no habilita la presencialidad, observar y registrar el modo en que lo escolar intenta seguir

funcionando forma parte de un desafío que debe ser analizado desde una mirada sociohistórica. La etnografía educativa, “si bien describe realidades sociales particulares, a su vez propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales” (Rockwell, 2009, p. 23).

Por ello, en un contexto de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) en abril de 2021, durante el segundo año de pandemia, nos valemos de diversos registros para conformar nuestro objeto de análisis, desde las clases virtuales totales, en un principio, y la presencialidad alternada con virtualidad, luego de septiembre. También realizamos entrevistas en profundidad a tres docentes de la institución, Fabiana, Teresa y Dora, quienes nos proporcionan información sobre la enseñanza desde la perspectiva del trabajo docente.

Aportes teóricos que orientan el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera

Dado que la escuela de investigación se sitúa en el conurbano bonaerense, los lineamientos que rigen su funcionamiento corresponden, por un lado, a la modalidad de Educación Especial, y, por otro, a la normativa de los niveles de educación obligatorios. Esto implica que, por normativa, debemos utilizar el Diseño Curricular de las escuelas de nivel a la vez que las orientaciones curriculares propias de la Modalidad Especial.

Por un lado, la Dirección de Educación Especial (DEE) realiza orientaciones para el desarrollo del área de la comunicación: los Sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (SCAA), su diseño, los fines y uso en la vida cotidiana del estudiante. Los recursos naturales o artificiales se constituyen en apoyos, funcionando como mecanismos de expresión distintos de la palabra oral, vocálica (Tamarit, 2014). Su diseño e implementación para suplir, compensar o ser soporte del habla oral convencional, plasmado en el SCAA en las actividades en la escuela y fuera de ella, se tensionan en la práctica docente con las condiciones materiales de trabajo en cada escuela con los estudiantes con discapacidad, que tienen afectada las posibilidades de comunicación oral convencional. Los tiempos para su diseño, las personas que evalúan, los espacios y materiales, difieren de las instancias y lugares en los que se generan las teorizaciones, y, por ende, su implementación, también se particulariza, requiriendo tener en cuenta otros factores.

Por otro lado, la DEE también difunde el enfoque de aprendizaje basado en el movimiento desarrollado por el Dr. Jan Van Dijk y sus colaboradores en Holanda, a

partir de la década del 60. Según este enfoque, mediante el movimiento y la interacción con las personas del entorno el niño explora el mundo, con su cuerpo como vehículo. Esto le permite adquirir conceptos, entablar relaciones sociales e influir en su ambiente. El enfoque concibe diferentes etapas en la comunicación, por las cuales el niño avanza hacia lo simbólico: desde la comunicación no verbal, cuando el niño es incapaz de utilizar palabras hasta la adquisición del lenguaje, en su complejidad simbólica (Writer, 1987). Van Dijk plantea niveles de intervención para la enseñanza: nutrición (momentos de construcción del vínculo entre adulto y niño, “vínculo social acogedor”), resonancia (movimientos producidos en respuesta a las vibraciones de otro cuerpo), movimientos coactivos (“hacer” juntos, movimientos en paralelo o imitación recurrente), referencia no representativa (representación de las partes del cuerpo), imitación diferida (el niño reproduce un modelo cuando éste ha dejado de estar presente) y gestos naturales (las expresiones comunicativas no pautadas que surgen naturalmente del niño).

Los aportes del enfoque, enriquecedores y novedosos en el trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera, encuentran limitaciones en la práctica cotidiana, a nivel físico-espacial, así como al establecer vínculos con el Diseño Curricular del nivel. Por ejemplo, para la evaluación del aprendizaje, la memoria, la comunicación expresiva y receptiva, las interacciones y la resolución de problemas, se propone trabajar a partir de estrategias que retoman lo que se sabe sobre ese niño (relatos familiares y observaciones del entorno) respecto a motivaciones, intereses, gustos, con el fin de lograr la interacciones. La actividad debe ser guiada por el niño, en entornos naturales del niño como el hogar o la escuela a la que asiste y no en espacios desconocidos, para lo cual el adulto que evalúa, parte de los movimientos iniciados por el niño, los continúa y los transforma. (McDonnell *et al.*, 2002). Si bien en las escuelas especiales existen instancias de mapeo comunicativo, no es suficiente para realizar la evaluación descripta. También resulta complejo recabar información en medio de una cotidianeidad escolar donde se trabaja con estudiantes en grupo, con un solo equipo de orientación escolar (una terapeuta ocupacional, una orientadora educacional y una orientadora social) para toda la escuela.

Asimismo, la Planificación Centrada en la Persona, constituye una línea de trabajo que encuentra distancias con los proyectos colectivos, obligando al docente a pensar la enseñanza grupal, entrelazando los objetivos personales con cada estudiante. Esto, como veremos, en la práctica representa dificultades que el docente debe resolver, debiendo optar por lo individual, lo personal, lo específico, lo grupal, lo colectivo, los saberes planificados o los contenidos que se presentan con urgencia para trabajar.

Por último, existen orientaciones curriculares complementarias, no especificadas para estudiantes con discapacidad múltiple o con sordoceguera, pero que los involucran, que se tensionan con la planificación de la enseñanza. Se definen como áreas específicas y complementarias, desarrolladas como Anexos de la Disposición 3 del 2017 de la DEE: Braille, Comunicación, Habilidades para la Vida y la Participación Social (HVPS) y Prácticas del Lenguaje: Lengua de Señas Argentina, Español como lengua segunda (Lengua escrita-Lengua oral), Lenguas Extranjeras.

En dichos Anexos no se menciona a los estudiantes con discapacidad múltiple o sordoceguera. Por ejemplo, en el Anexo de Braille, las orientaciones de trabajo son para estudiantes con discapacidad visual. Pero, entendiendo que un estudiante con discapacidad múltiple, puede tener una deficiencia visual, y, debiendo regirse por una selección de contenidos del Diseño Curricular del nivel común, dichas orientaciones deberían tomarse para la planificación de la enseñanza. Sin embargo, las orientaciones mencionadas no comprenden a la población de estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera.

Asimismo, las propuestas de enseñanza que figuran en el Anexo titulado “Comunicación” de la Disposición 3/2017, se articulan con los contenidos del diseño curricular de los niveles pero en la práctica no resultan posibles de llevar a cabo, por las características los modos de aprender de los estudiantes, o bien por el contexto. Las propuestas se elaboran para sujetos únicos, sin concebir las particularidades de los niños y la dinámica escolar.

Saberes pedagógicos y saberes docentes específicos en relación a la enseñanza del área de Lengua

Al tomar decisiones para enseñar, los docentes no son meros ejecutores de normas y lineamientos. A lo largo de su carrera, evidencian saberes pedagógicos, propios de las disciplinas, así como saberes docentes que se construyen como parte de un entramado socio cultural: “El trabajo del maestro en cada clase no se da en un vacío social, sino en un contexto abigarrado de referencias y demandas heterogéneas que median entre su propuesta de actividad y las acciones de los alumnos. Esta mediación de hecho transforma la propuesta en sentidos diversos” (Mercado, 1991, p. 69).

En la entrevista realizada a la docente Fabiana, ella se cuestiona respecto a la realización de configuraciones de apoyo para un niño que presenta deficiencia visual como parte de la discapacidad múltiple, y presunta disminución de la audición. Refiere que la dinámica cotidiana del niño discurre fundamentalmente en la cama, con

prolongados momentos de autoestimulación, en la misma postura, sin interacciones más que las requeridas para los cuidados básicos de alimentación e higiene personal. Allí, más que adaptar un cuento o pensar estrategias para que realice la misma tarea que los compañeros de su escuela (Nivel Inicial), reconoce la necesidad trabajar con la familia respecto a actividades de movimiento, contacto cuerpo a cuerpo, la percepción y el juego. Así, deja de lado los contenidos trabajados en su escuela de nivel, para proponer otros que reconoce prioritarios. Para eso, propone canciones, se contacta con los hermanitos, conversa con ellos sobre las caricias y movimientos, juegan por videollamada, etc.

Si nos remitimos a los saberes a trabajar con estudiantes con discapacidad visual en el nivel inicial, encontraremos que la iniciación al sistema Braille debe estar. Sin embargo, los criterios de Fabiana en relación al trabajo con su estudiante (con los cuales coincido) reconocen que el aprendizaje del Sistema Braille debe posponerse, en tanto hay cuestiones del desarrollo en relación a la apropiación del espacio, la comunicación, el contacto con otros, que deben abordarse para acceder a otros aprendizajes. Si bien puede compartir un cuento con los hermanos como actividad familiar, como juego o como canción, los niveles de abstracción que evalúa Fabiana desde el trabajo a distancia (observando en la videollamada, conversando con los abuelos, rescatando los aportes de los hermanos) la llevan a decidir que la enseñanza del Braille no es el contenido prioritario a enseñar. Es más: el contenido que aborda no figura como tal en el Diseño Curricular del nivel, sino que es un saber ligado al ámbito terapéutico (ámbito al que el niño no tiene acceso) y que debe ser trabajado con urgencia.

Teresa comenta un ejemplo parecido al de Fabiana, en el trabajo con una estudiante con deficiencia visual como parte de la discapacidad múltiple, que vive con la abuela, de reciente ingreso en la escuela, que se niega a explorar tocando con las manos y que accede, poco a poco, a explorar con los pies. En esa situación, realizan actividades en las que pueda valerse de sus pies a la vez que le enseña a la abuela a jugar con los movimientos que naturalmente la niña hace. Por ejemplo, cuando la niña tira un objeto que le dan para trabajar, Teresa le propone a la abuela que lo retome como un juego de “¡te atajé!” y se lo resignifique como un juego que pueda continuar. Hacia este objetivo van las propuestas de la docente cuando le propone las actividades: que logre interés por tocar/explorar con los pies u otras partes del cuerpo y que interactúe con otros. Si observamos la edad de la niña, este objetivo no se corresponde con los contenidos curriculares del nivel. Sin embargo, Teresa fundamenta sus decisiones, explica cuál es su propósito y por qué es importante lo

que plantea: necesita que la abuela se conecte con la niña para hacer alguna actividad, no importa cual, que la abuela pueda guiar y acompañar los movimientos de la niña en su inicio en la escuela. En los períodos cortos de presencialidad, Teresa comenta que aprovecha esos tiempos para que la abuela ingrese al salón y trabajen juntas, observando modos de hacer, de poner el cuerpo, de jugar. No suspende indefinidamente la enseñanza del Braille. Incluye cuentos y materiales para compartir en la casa, para que los adultos lean y se contacten con el sistema de lectura y escritura. Sin embargo, reconoce que su estudiante no aprenderá ni se iniciará por ahora en su aprendizaje, que antes debe lograr trabajar el movimiento y la percepción, las interacciones comunicativas y el contacto con otros.

De esta manera, las orientaciones curriculares de los lineamientos se distancian de las realidades de los estudiantes cuando se atiende su particularidad. Frente a estas distancias, las docentes entrevistadas toman decisiones que interpelan e incluso contradicen lo expresado en la norma, argumentando su hacer en la evaluación que realizan de sus estudiantes y lo que consideran mejor en un momento y espacio determinado. En definitiva: negocian con la normativa para poder hacer lo que creen mejor según sus saberes pedagógicos y sus saberes docentes.

El área de Lengua como disciplina escolar

Si bien las docentes entrevistadas admiten trabajar de manera integrada las diferentes áreas de enseñanza curriculares, el área de Lengua adquiere relevancia en todas las experiencias narradas, muy vinculada al desarrollo de las interacciones comunicativas. Para abordar contenidos pedagógicos de distintas disciplinas, por ejemplo, mencionan el uso del cuento.

Expresan, por ejemplo, que no abordarán el contenido literal del texto, sino que buscarán, mediante el relato oral, los juegos sonoros y los objetos, generar aprendizajes en relación a la autonomía personal y a la comunicación expresiva: “[...] si es un cuento, va a ser un relato súper cortito [...] Le vamos a dar ese objeto y lo va a poder tocar [...] Vicente [6] con ayuda, con asistencia de alguien, lo va a poder tener en sus manos. No sé si alguna vez le dieron, un cepillo de dientes, si le dieron la posibilidad de tener, aunque sea, una cuchara en su mano [...] Le contamos un cuento, le pusimos la imagen de un perrito y el sonido del perrito y lo escuchó, hizo una sonrisa, ¿cambió la cara? ¿Se enojó? ¿Se asustó? Más eso con ellos, porque también nos estamos conociendo...” (Entrevista a Dora, 2021).

El cuento, en este caso, permite nombrar, hacer visibles objetos de uso cotidiano y lo que representan, así como evaluar lo que se sabe y lo que no en relación a la experiencia, y, a la vez, atractivo y accesible al niño y a la familia. Nuevamente, se pone en juego lo que la docente sabe del niño y lo que supone respecto a sus experiencias, así como lo que cree que será posible realizar en la casa.

En tal sentido, Teresa agrega que el cuento también le permite trabajar la organización, las secuencias y las anticipaciones, mientras se evalúa la comunicación expresiva y receptiva, así como la comprensión de secuencias de acciones concretas.

El abordaje de los cuentos, no está ligado a las expectativas de logro propuestas en la normativa en el área de Prácticas del Lenguaje, sino a los modos posibles de trabajar las interacciones comunicativas y la autonomía personal (hábitos de la vida cotidiana como aprender a alimentarse, interactuar con pares mediante gestos, cepillarse los dientes, etc). Analizan, cuestionan, modifican los modos y objetos de enseñanza en función del niño, del contexto familiar y de sus propios supuestos.

Por otra parte, reconocen el lugar de la lengua de institución (Cuesta, 2012) que circula en la escuela y que, en pandemia, se hace más evidente mediante las consignas escritas, las notas, los mensajes. Es la lengua utilizada para hacer efectivo el mandato de la enseñanza, la transmisión de lo escolar, representado por una lengua oficial, con una legitimación especial, que entra en contacto con otras lenguas permanentemente. Las docentes reconocen esta significación especial y la carga de jerarquía, que se entrelaza con la carga emocional de los intercambios virtuales (sincrónicos o asincrónicos). No se manifiestan instrucciones o intercambios de manera aislada, sino que cada consigna, implícita o explícitamente, está atravesada por las emociones, estados de ánimo, acuerdos, desacuerdos y situaciones emergentes de la vida familiar de sus alumnos que las docentes toman en cuenta al definir cada propuesta y comunicar a la familia.

Asimismo, la lengua que se utiliza, oral y escrita, va acompañada de recursos utilizados para una mejor comprensión de los destinatarios. En ocasiones las propuestas descritas se dirigen al familiar responsable (en tal caso, se describen objetivos, modos de abordar la tarea, puntos a tener en cuenta explicados con enunciados sencillos) o bien al estudiante. Recursos audiovisuales que incluyen fotos de objetos o personas reales, gestos, videos que simulan los modos de hacer, sonidos, voces significativas, para orientar y lograr la atención en la tarea.

Dora, la tercera docente entrevistada, relata una propuesta de trabajo sobre el Día de la Escarapela, para María [7] y su familia, durante el trabajo virtual. Describe el gusto de la niña por los globos y cómo la selección de materiales para la actividad se

sustenta en encontrar un elemento que le resulte atractivo a la estudiante, con el que quiera interactuar, realizar una tarea escolar en su casa, con su familia, según lo que conocen de ella. Si bien existen objetivos disciplinares que se buscan abordar con esta niña, expresados en proyectos escritos, encontramos que este aspecto práctico, el análisis de lo que sucede, excede el deber hacer y se ancla en los saberes docentes entrelazados con los saberes pedagógicos en el trabajo cotidiano. En este caso, uno de los modos que encuentran las maestras de lograr que María, desde su hogar, trabaje, explore los materiales, se acerque a la actividad, es incluyendo globos como material de manipulación.

Por otro lado, sobre la enseñanza de la LSA en el marco de actividades de otras áreas disciplinares, durante las clases virtuales, la misma docente relata:

En los videos, a María, le ponemos, por ejemplo, el saludo: hacemos su señal particular, que es María, que era el flequillito [8], y saludamos... Buscamos como una intro, para el saludo y para la despedida. "Te mandamos un beso..." y la señal. Buscamos las señas y se las hacemos después. Después, cuando le mandamos la actividad, le mostramos lo que hacemos, o sea, la saludamos, le mostramos, tengo un globo... Le mostramos cómo hacemos la actividad para que ella la haga. Igualmente le hablamos, porque ella ahora tiene el implante. Pausado, pocas palabras, que no sea mucho contenido... A veces le mandamos solo las imágenes. Bueno, "Necesitás un pincel...", viste, y la imagen de un pincel, bastante concreto. (Entrevista a Dora, 2021)

La escena transcurre semanas después del implante coclear realizado a la niña. Las docentes conversan con la mamá sobre la angustia e incertidumbre familiar, en relación a la expectativa de que la niña escuche. Expresan lo complejo que es aprender a oír, así como aprender una lengua nueva (el español oral), siendo que su lengua natural es la Lengua de Señas. Los nuevos input lingüísticos (auditivos) suponen un aprendizaje desde la percepción, que no es automático sino complejo: no existe una relación lineal entre significados y significantes. Conocimiento y lenguaje, como señala Bronckart (2004) se entienden en permanente construcción mutua, creándose y modificándose mutuamente.

Aquí también las docentes resaltan el derecho de María a comunicarse (expresarse, hacerse entender por otros) de diferentes maneras, según sus posibilidades, que se respete su lengua natural y que la enseñanza de la lengua oral sea de manera progresiva, entendiéndola como una segunda lengua. A su vez, la privación de la enseñanza de la LSA desde pequeña a María, incidió en el aprendizaje de la lengua oral, al tener que comprenderla desde input lingüísticos diferentes a la lengua señada. En el relato de Dora, comenta que envían señas por separado, priorizan las que creen más importantes, las entrelazan con imágenes, acompañadas de voz. Su uso en la

vida real, cotidiana, no será trasladado automáticamente: estas actividades son valiosas para avanzar en la construcción de aprendizajes por parte de María, para intervenir socioculturalmente al involucrar a la familia, pero no generarán su incorporación inmediata, linealmente. Al respecto, Cuesta (2012) señala: “Se trata de una aceptación del artificio que, en vez de verse constreñida a la búsqueda de un simulacro de lo real en términos de realizaciones lingüísticas, puede orientarse a cumplir con otro orden de lo real: su valor político inexcusable, ya que puede significar el acceso a lugares de ventaja social o la exclusión de ellos. El más inobjetable es la posibilidad de sostener el proceso de escolarización *in extenso* y la consecución de la acreditación de títulos, que es crítica para habilitar o negar esos lugares de ventaja social”. (Cuesta, 2012, p. 250)

Dora reconoce que María debió aprender LSA desde pequeña (diferenciando esta enseñanza de las señas que naturalmente utiliza la niña), dado que no existen en la escuela especial donde concurre profesores especializados (sordos y/u oyentes), así como tampoco se concretó (a pesar de haberlo solicitado) articulación con la escuela de sordos de la zona. La privación de la enseñanza de la LSA para una persona sorda, como lo acuerdan en la comunidad y en la DEE también, produce los lugares de desventaja que menciona Cuesta.

Para concluir... ¿por qué es necesario redefinir la enseñanza del área de Lengua?

Sea cual fuere la perspectiva de enseñanza de cada maestro, los fundamentos teóricos, la Didáctica de la Lengua o bien los modos de comunicarse de sus estudiantes, la lengua escolar constituye un recorte artificioso de la disciplina. Por eso es importante asumir explícitamente cuál es el recorte que se realiza, qué enseñamos y cómo en relación a la disciplina, así como reconocer cuáles son los lazos con el resto de las áreas disciplinares.

Por un lado, en contraposición a las teorías que se enfocan exclusivamente en el desarrollo, la selección de contenidos de Lengua se define no sólo según las capacidades de los niños, lo que pueden aprender o no, sino en función de lo que es posible enseñar en la escuela, de lo que se considera relevante, para lo cual se negocia al seleccionar saberes.

Las actividades para el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua no siempre se planean como lo indica el Diseño Curricular para el año y nivel educativo en cuestión. Se piensan propuestas desde la cotidianeidad para lograr objetivos relacionados, fundamentalmente, con el desarrollo de la comunicación, la autonomía

personal y la autodeterminación en las acciones pequeñas que se dan en esa propuesta de trabajo. Así, la disciplina Lengua en tanto disciplina escolar, se entrama con otras áreas tradicionales de enseñanza y con otros contenidos, formales y no formales, cuyo abordaje resulta prioritario.

Entonces, si nos interesa revisar la enseñanza de la Lengua en la Escuela Especial, debemos reconocer las condiciones materiales que venimos mencionando en las que se da el trabajo docente y cuáles son esos conocimientos que los docentes producen a diario, que sirven para enseñar los contenidos del área en ese contexto.

En este sentido, los vínculos pedagógicos que construimos son imprescindibles para hacer posible la enseñanza de las distintas áreas, pero particularmente, el desarrollo de las interacciones comunicativas. Buscando formas de conectar, de llegar, de encontrarnos con los estudiantes desde formas verbales y no verbales, los docentes construimos vínculos pedagógicos basados en la confianza. Utilizamos la comunicación multimodal con distintas formas comunicativas: la palabra oralizada, el cuerpo, los gestos, los movimientos coactivos, las claves táctiles o de movimiento, el contacto cuerpo a cuerpo en el silencio, etc. Buscamos interpelarlos, llamarlos, provocar su atención, interactuar de algún modo: hacerles saber que sus gestos, gritos, señas, movimientos, juegos, acciones o silencios son vistos y significados por nosotros como docentes.

Por el contrario, la invisibilización de lo que sucede a diario en las aulas con estos estudiantes, la falta de investigaciones realizadas desde una mirada situada, permite que tomen fuerza discursos y normativas como eslóganes educacionales, que nada tienen que ver con la experiencia cotidiana y, por ende, estancan, frenan y dificultan el desarrollo de la enseñanza de las disciplinas escolares tradicionales (relevantes para una cultura escolar compartida en territorio). Reconocer los saberes formales y no formales, lo que se enseña o debería enseñarse con los estudiantes con discapacidad múltiple y sordoceguera como parte de su comunidad, las estrategias y modos en que los maestros llevan adelante su trabajo, es indispensable para lograr la redefinición de las distintas área, particularmente, el área de Lengua.

Notas

[1] Estudiantes con discapacidad visual (baja visión y ceguera), que cursan el nivel primario de educación en la escuela especial, junto a pares del mismo ciclo, o en la escuela común, en cuyo caso tienen propuesta de inclusión, con una maestra de apoyo a la inclusión (ex maestra integradora).

[2] Multidiscapacidad abarcaba estudiantes con dos o más discapacidades, incluida la que hoy denominamos sordoceguera.

[3] Atención de estudiantes con discapacidad neuromotora de nivel de educación primaria.

[4] Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ex Estimulación Temprana). Se trabaja con la familia y el niño, concurren una vez por semana, en horarios de cuarenta minutos. Actualmente, con articulaciones con Centros de Salud y Centros de Nivel Inicial municipales.

[5] El servicio de Rehabilitación en orientación y movilidad (aprender a moverse de manera independiente), Braille y habilidades para la vida y la participación social (ex actividades de la vida diaria) continúan hasta la fecha, mientras que la primaria de adultos solo se brinda como apoyo a la inclusión en escuelas de adultos de la zona (no en la sede de la escuela especial).

[6] Vicente: niño de 9 años con discapacidad múltiple.

[7] María: estudiante de 9 años con sordoceguera, con resto visual de uso funcional, recientemente intervenida quirúrgicamente para la realización de un implante coclear.

[8] La seña personal de María fue acordada entre las docentes, la niña y la familia y representa un nombre que identifica a una persona en la LSA. Según la Confederación Argentina de Sordos: “Es distinta al nombre y al apodo en español [...] Es un nombre propio que se forma respetando las características viso-espaciales de la LSA. Tiene las siguientes características: 1. es otorgada por un miembro de la comunidad Sorda; 2. es estable en el tiempo: una vez otorgada, suele ser de por vida. Si hay un cambio, es por un motivo justificado; 3. es estable en registro: se utiliza en todos los entornos, sean formales o informales” (Confederación Argentina de Sordos , 2019, p.26)

Bibliografía

Bronckart, J. (2004): *Los textos como producciones sociales. Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Cuesta, C. (2012): *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

McDonnell, A., Nelson, C., Thompson, K. y Van Dijk, J. (2002): “A framework for understanding young children with severe multiple disabilities: The van Dijk approach to assessment”. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, pp. 97-111.

Mercado, R. (1991): “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”. *Infancia y aprendizaje*, pp. 59-72.

ONU (2006): *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York.

Morales D., Martínez R. (Coord.) (2019): *Señario de términos y expresiones básicas en la Lengua de Señas Argentina*. Confederación Argentina de Sordos. 1a Edición bilingüe, <https://cas.org.ar/senario-de-terminos-y-expresiones-en-lengua-de-senas-argentina/>

Rockwell, E. (2009): “La relevancia de la etnografía”. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós; pp.17-40.

Dirección de Educación Especial (2016): “Circular Técnica N°2/2016”. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Diponible en:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2016/circular_tecnica_2_16_scaa_y_practicas_del_lenguaje.pdf

Dirección de Educación Especial (2017a): Disposición N°3. *Orientaciones Curriculares*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/2017-%20Disposici%C3%B3n%203-%20Orientaciones%20Curriculares.pdf>

Dirección de Educación Especial (2017b): Orientaciones curriculares. Áreas específicas de la Educación Especial. Anexo 5. Braille. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Disponible en:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2017/anexo_5_braille.pdf

Dirección de Educación Especial (2017): Orientaciones curriculares. Áreas específicas de la Educación Especial. Anexo 6. Alumnos sordos e hipoacúsicos. Modelo de Educación Intercultural Bi/Plurilingüe. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://iesmc-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/10/clase-7-Alfabetizacion-_anexo_6_-_modelo_de_educacion_intercultural_bi_plu.pdf

Tamarit, J. (2014): "El alumno con necesidades de apoyo generalizado". *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Marchessi C., Coll, C. y Palacios, J. (Comp) 2da edición. Madrid: Alianza; pp. 361-388.

Writer, J. (1987): "A movement-based approach to the education of students who are sensory-impaired/multihandicapped". En L. Goetz, D. Guess, & K. Stremel-Campbell (Eds.), *Innovative program design for individuals with dual-sensory impairments* (pp. 191–223). Baltimore, MD: Paul H. Brookes. (Traducción para uso interno de la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). Servicio de documentación y publicaciones).