



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRO 2014

TIC, alfabetización e inclusión: la práctica de edición con sordos y oyentes.

Baez M.

TIC, alfabetización e inclusión: la práctica de edición con sordos y oyentes.

Dra. Mónica Baez

Programa de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización e Interculturalidad
(CEI/UNR)

monica.baez@unr.edu.ar

1. TIC, alfabetización e inclusión

La pluralidad de géneros, de culturas, de lenguas, de prácticas sociales, inherente desde siempre a lo humano se ha vuelto evidente, en parte, gracias a la globalización, que ha producido efectos paradójales de agrupamiento y de segregación, y a la visibilidad alcanzada, luego de largas luchas, por grupos minoritarios que durante mucho tiempo fueron relegados al silencio: los desiguales, los diferentes, los desconectados, apelando a las categorías propuestas ya hace tiempo por García Canclini (2001). Categorías que obligan a problematizar las etiquetas utilizadas en censos y encuestas tanto como en las normativas que rigen el quehacer educativo: pobres, discapacitados, migrantes, analfabetos o indígenas son modos de agrupamiento que tienden a homogeneizar las realidades complejas que subyacen a ellas. La lógica del etiquetamiento, aun reconociendo y proclamando la tolerancia hacia todos los segmentos los sociales y culturales, encubre las interacciones, las tensiones, los préstamos, las negociaciones, los saberes y los conflictos que caracterizan especialmente a las relaciones marcadas por la interculturalidad.

Los estudios culturales, históricos, antropológicos y psicolingüísticos indican que la concepción de la diferencia es una construcción histórica, social y cultural y por ello la noción de lo diverso está sujeta a reinterpretaciones y transformaciones que muestran la fragilidad y movilidad de las fronteras que delimitan a "iguales" y "desiguales", que engrosarán las filas de incluidos o excluidos respectivamente. La redefinición de lo diverso ha conducido a la implementación de políticas orientadas a la integración de más sectores poblacionales al sistema educativo con miras a la inclusión educativa y social.

La UNESCO ha definido ese término como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as." (UNESCO, 2005).

Esta definición alienta el diseño y promoción de normativas y de ofertas educativas capaces de interpretar y atender la diversidad, entendida como característica

intrínseca a los alumnos y como ventaja pedagógica. Al respecto, hace ya 20 años, Ferreiro nos alertaba, “contra un uso [...] “folklórico” de las diferencias culturales y que se expresa como una celebración festiva de las diversidades. No, la comprensión de la diversidad conlleva una dimensión dramática” y nos advertía: “hay que asumir esa dimensión dramática porque el riesgo es pasar de la celebración a la negación, en un movimiento pendular tan frecuente en la esfera educativa. (Ferreiro, 1994:9)

Entendemos que asumir esa dimensión dramática implica aceptar el desafío de interrogar cuestiones que con frecuencia se naturalizan o se estiman obvias en el ámbito educativo y en particular respecto de la alfabetización de sujetos miembros de minorías lingüísticas, como los sordos, u oyentes de algún modo estigmatizados por la diferencia. Aún más, parece necesario abordar desde la investigación estos temas cuando, en un mundo globalizado e interconectado como el actual, se hace evidente no sólo la diversidad de lenguas sino también de sistemas de escritura y de modos de interactuar con lo escrito, en virtud de las nuevas tecnologías de la escritura.

La utilización de herramientas informáticas tan difundidas y sencillas como un procesador de textos hoy nos permite estudiar procesos imposibles de abordar con los instrumentos tradicionales de escritura, así como obliga a los sujetos alfabetizados de nuestro tiempo a realizar tareas, como la edición, antes dejada en manos de un conjunto de profesionales.

La edición de un material escrito, es decir, el proceso por el cual un texto se vuelve público, nos remite a operaciones muy antiguas, que, por ejemplo, en cierto momento de la historia letrada de Occidente requirió del esfuerzo de muchos profesionales (como los cajistas, los correctores, los ilustradores y encuadernadores), formados en el oficio a través de largo tiempo; de costos muy altos (los materiales para plasmar el texto escrito no siempre fueron asequibles) y de mucho tiempo para llevar a cabo el proceso por el que el texto llegaba a sus lectores.

Esta exposición se refiere a estudios realizados acerca del valor de las actividades involucradas en la tarea de edición para la formación de lectores y de escritores oyentes y sordos con un doble propósito: recuperar actividades de lectura y de escritura, siempre valoradas en la escuela, a través de actividades poco frecuentes en ella pero acordes con las prácticas de la cultura letrada de nuestro tiempo, como la edición de textos. Y también poner en evidencia que la utilización de un procesador de textos permite estudiar procesos imposibles de abordar con los instrumentos tradicionales de escritura.

2. La tarea de edición

El editor es un profesional que, en su carácter de mediador entre el autor y el lector, despliega saberes y prácticas de orden diverso: lingüísticos, poéticos, culturales y comerciales. A la intervención de editores de diferentes épocas, le debemos dispositivos gráficos y textuales tales como signos de puntuación o estilos de espaciado, que aún hoy se enseñan en la escuela pues son elementos indispensables para interpretar una producción escrita.

En el proceso de edición, el trabajo con el texto original requiere de la puesta en juego de conocimientos acerca de la escritura —qué se escribe, a quién se escribe y cómo

debe escribirse— y acerca del contexto de recepción —cómo se caracteriza al público al que se pretende destinar la obra, en qué esfera de circulación, con qué fin-.

Texto, página y edición son nociones estrechamente vinculadas, que resultan de procesos históricos en los que se entrecruzan varias historias: la de los materiales disponibles, la de las tecnologías de la escritura y la de las prácticas sociales de lectura y escritura. Esas interacciones contribuyeron a configurar los formatos textuales que hoy identificamos como tales. Además, como señalan Cavallo y Chartier, (2001: 57) “conviene tener en cuenta que las formas producen sentido y que un texto está revestido de un significado y un estatuto inéditos cuando cambian los soportes que le proponen a la lectura”. De manera que en la interfase entre autor-texto / lector-texto, se inscribe la tarea del editor profesional.

Hoy en día el editor es mucho más que un librero o que un corrector de estilo. Es ese profesional que se “apropia” del texto de otro para, en diálogo con el autor, mejorarlo y modificarlo según sus criterios o los establecidos por el proyecto editorial. Su trabajo resulta esencial para la calidad final del libro, aunque con frecuencia permanezca invisible. A condición de que sus proyectos editoriales y decisiones de publicación no transgredan los requerimientos impuestos por el régimen del poder en ciertos lugares y momentos históricos. Desde Étienne Dolet quemado en la hoguera en París en 1546 por editar y prologar textos considerados heréticos, a la proscripción de editores y cierre de editoriales (Centro Editor de América Latina, por ejemplo) en la Argentina, en la época del Proceso de Reorganización Nacional (1974-1983), las voces de los editores se vuelven dramáticamente visibles cuando asumen transgresiones en defensa de libertades y derechos no reconocidos.

El editor es lector, crítico textual y literario, escritor, revisor, corrector... Constituye una suerte de director de orquesta que articula y guía todas las etapas de producción: las ligadas a la forma y al contenido de una obra hasta las vinculadas a la difusión y la comercialización del libro.

En general, en el proceso de edición se reconocen etapas previas a la impresión y posteriores a ella. Las previas: lectura, evaluación y revisión del original, corrección de estilo, diagramación y composición (creación del prototipo mecánico o digital), correcciones, galeradas (o pruebas de galera: primeras copias impresas para hacer correcciones y ajustes) y, finalmente, impresión y encuadernación. Las posteriores: difusión, distribución y venta. Según Piccolini (2009: 121) se trata de un proceso compuesto por etapas cuya secuencia es rigurosa: preedición, edición propiamente dicha (editing), corrección de estilo, armado de páginas, corrección de pruebas y elaboración del original gráfico o arte final.

La popularización y el desarrollo de las nuevas tecnologías tienen un doble impacto respecto de la edición y del rol de los editores: por una parte, en tanto herramientas, modifican los procedimientos para el diseño, la impresión, la encuadernación y la ilustración del libro; por otra, proveen nuevos medios para la edición, difusión y publicación de textos (CD-ROM, Ebook, Internet). Estas nuevas herramientas no sólo facilitan las viejas operaciones propias de la edición sino que las vuelven accesibles para todo lector y escritor, quien tiene la posibilidad de publicar en los nuevos soportes digitales y también de editar para imprimir.

De manera que editar un texto constituye una actividad compleja, que promueve el desarrollo de múltiples saberes. Hoy es posible incorporarla a la cotidianidad de las prácticas escolares utilizando las nuevas herramientas para desarrollar con nuestros alumnos las operaciones propias de este viejo oficio. Al resolver los problemas que la

puesta en página plantea, los niños y jóvenes que asumen el rol de editor manifiestan los saberes que realmente disponen acerca de la lectura y de la escritura. En esto radica un valor adicional del empleo de las TIC, pues, permiten hacer visibles saberes y modos de conceptualización de estos, más allá de los recursos informáticos que los sujetos dominan.

3. Los saberes de niños oyentes en el rol de editores

El estudio que aquí comentaremos brevemente (Ferreiro y Baez, 2008) fue llevado a cabo con niños de 7 a 11 años a quienes se propuso editar una adivinanza, una receta y una propaganda presentadas sin forma, es decir, escritas de manera corrida sólo con espacios interpalabras. La muestra estuvo integrada por un grupo de 50 parejas niño-niña de 7 a 11 años, que cursaban de 2° a 6° grado de primaria. Eran alumnos de una escuela de la ciudad de Rosario (Argentina) habituados al uso de computadora y el procesador de texto en la escuela, ya que asistían al Taller de Computación desde el inicio de la escolaridad. Trabajamos con parejas de niños para favorecer los intercambios y la explicitación de las razones de cada una de sus elecciones. En la situación planteada, se los estimulaba a dialogar y a discutir entre sí las intervenciones. Este trabajo, como sus antecedentes inmediatos (Ferreiro, 2001; Ferreiro y Kriscautzky, 2003; Ferreiro y Luquez, 2003), muestra que la puntuación, la tipografía, la distribución del texto en el espacio y el agregado de segmentos textuales constituyen recursos privilegiados por los niños. Ellos atienden al logro de la legibilidad del texto y, a la vez, a hacer visibles los modos en que debe alcanzar al lector. En otras palabras, los niños atienden a los dispositivos generados por la cultura para asegurar la legibilidad y modalizar la recepción de un texto.

Se observa también, en general, que a los 7 años se opta por una sola modalidad de intervención en el texto fuente, es decir que la adopción de una - prioritariamente el dibujo o una suerte de título- excluye a otras. Los textos editados por niños de 8 a 11 años, en cambio, evidencian una progresiva desaparición del dibujo y la combinación y diferenciación de modos de intervención y de recursos gráficos, cada vez más centrados en el diseño mismo del texto original.

En esta presentación os focalizaremos en las características que reunió la edición de la adivinanza, para ilustrar brevemente las características particulares de la dinámica de cambios y argumentos que los niños ponen de manifiesto sobre un tipo de texto familiar para ellos, pero no por esto sencillo de editar a raíz de las características enunciativas que reúne.

La adivinanza constituye una forma poética popular de carácter lúdico, transmitida oralmente y de origen muy antiguo ya que proviene de la tradición grecolatina y cristiana. Se trata de un texto que provoca la participación del oyente o del lector pues presenta un enigma que debe ser resuelto; es decir, consiste en un juego en el que quien la formula desafía el ingenio del lector que la debe resolver. Este carácter lúdico ha consagrado a este tipo de texto como parte de la literatura infantil. La que propusimos, cuya solución es: “la cebolla”, es una “adivinanza propiamente dicha” (Quiroga Salcedo, 1997) pues encierra, oculta en la forma metafórica de una secuencia narrativa mínima, la imagen de un objeto que el lector debe descubrir. El texto se presentaba a los niños en pantalla al comienzo de una página con formato A4, en tipo de letra Arial tamaño 12 e interlineado 1,5, escrito de manera continua con

espacios interpalabras, en los que se conservó sólo el punto como marca de puntuación (Ilustración 1).

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

Ilustración 1. Adivinanza presentada como texto fuente a editar

Este texto admite, una versión corta (VC) (Ilustración 2) en cuatro versos, dos octosílabos y dos eneasílabos, con rima abab, versión hallada en las compilaciones de adivinanzas consultadas, aunque habilitaría también una versión larga (VL) (Ilustración 3), constituida por dos versos pareados dodecasílabos, con rima consonante; esta regularidad métrica y la segmentación gráfica que genera el coordinante y, harían preferible esta versión, pero, sin embargo, como veremos, no es la preferida por los niños.

Bajo la tierra he nacido
sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido
cuando me ha herido ha llorado.

Ilustración 1. Adivinanza propuesta según formato considerado versión corta (VC)

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

Ilustración 2. Adivinanza propuesta según formato considerado versión larga (VL)

Si toda enunciación es dialógica, en tanto implica la constitución de un yo y un tú, en el caso de la adivinanza el otro/enunciario/adivinator, resulta indispensable para la realización del discurso mismo, pues lo co-enuncia en el desafío a resolver el enigma. En esta dinámica de roles enunciativos se basa también el juego.

La breve descripción realizada permite observar la complejidad de la tarea propuesta a los niños, quienes debieron tomar decisiones respecto de la información ofrecida por el texto, como lectores. Por otra parte, como editores debieron afrontar los problemas que la estructura textual y poética de este texto en particular les proponía. Los recursos empleados y los propósitos a los que responden los niños al editar el TxF revelan los problemas que les plantearon, desde el punto de vista enunciativo, textual y gráfico, los rasgos antes citados.

En cuanto a la situación que propusimos, las consignas fueron: “léanlo para saber qué es” y luego “¿qué habría que hacer para imprimirlo en un libro de adivinanzas?”.

Para interpretar las producciones y la actividad desarrollada por los niños recurrimos al cuerpo teórico de la Psicología Genética como marco interpretativo general. Además fueron importantes los aportes de la historia de las prácticas de lectura y de escritura, de la teoría de la enunciación y del análisis semiótico del discurso. Por esto, para definir las categorías de análisis tuvimos en cuenta tres perspectivas: la de los niños, la de la historia y la del propio texto como fenómeno enunciativo particular.

Para describir los textos editados consideramos:

- Recursos: (provistos por el sistema informático y disponibles en el teclado o en la pantalla) de puntuación, de espaciado, de texto, tipográficos y dibujo.
- Propósitos: uso de los recursos (aislados o combinados) en un espacio de intervención con cierta intencionalidad explícita o inferida.
- Espacios de intervención: dentro: el propio TxF, periferia: espacios que rodean TxF, bordes: extremos originales del TxF.
- Modo de intervención: articulación de los recursos, los propósitos y los espacios.

En la adivinanza editada por Catalina y Manuel, de 11 años (Ilustración 4) ilustramos esas definiciones. Dado que el análisis tuvo en cuenta el hacer y el decir de los niños, tendremos en cuenta fragmentos del diálogo mantenido por ellos en el transcurso de la tarea (Ilustración 5).

Bajo la tierra he nacido
sin camisa me han dejado
y todo aquel que me ha herido
cuando me ha herido ha llorado.
Quien soy?
allobeC aL

Ilustración 4. Versión final de la Adivinanza editada por Catalina (11;3) y Manuel (11;3)

C. tiene que descubrir qué objeto o animal es // la la cebolla ! /

M. [hay que] colocar la respuesta / eh “¿quién soy?” y después la respuesta [...] y tiene algunos factores de poema / la rima //

C. porque las últimas palabras cuando riman con otras / o sea cuando son parecidas a la final de la otra del otro renglón [...] hay que escribirlo de forma diferente /

M. acá ponemos un pedacito y después bajamos //

C. sí pero / lo que pasa es que no es un poema tiene rima pero no es un poema // parece una trampa eh ?/ [acuerdan darle formato de poema]

Ilustración 5. Fragmento del diálogo mantenido por Catalina y Manuel

Los modos de intervención de los niños al editar los textos nos permitieron observar que ciertos recursos empleados según ciertos propósitos constituían indicadores evolutivos. En los niños más pequeños predominan criterios estrictamente gráficos aunque reconozcan el tipo de texto, descubran la respuesta y en sus interacciones hagan referencia a que se trata de una poesía y a que “tiene rima” (Ilustración 6). En general se limitan a un solo tipo de intervención en la periferia del texto: título que indica el género o indicación de dibujo.

Bajo la tierra he nacido sin camisa me han dejado y todo aquel que me ha herido cuando me ha herido ha llorado.

(dibujo de una planta o de una persona cuando la corta)

Ilustración 6. Versión final de la adivinanza editada por Anahí y Marcos (7 años). La indicación de dibujo fue escrita por los propios niños

A partir de los 9 años organizan el TxF mediante puntuación. La rima determina las segmentaciones de los más grandes, con las que le dan forma de versos cortos, el formato más convencional. Por otra parte, la introducción de la pregunta y el empleo de recursos para resaltar / ocultar la respuesta (por ejemplo: *allobec por cebolla*) son indicadores evolutivos, pues se manifiestan en las interacciones verbales y en los textos editados a partir de los 9 años y se vuelven consistentes en los de 11 años, como se observa en la adivinanza editada por Catalina y Manuel (Ilustración 4)

Aunque no lo profundizaremos aquí, también constituyeron indicadores evolutivos ciertos usos de la puntuación y de la tipografía para organizar y resaltar aspectos textuales. La Ilustración 7 esquematiza las versiones finales de tres parejas de diferentes edades sobre los tres textos presentados, según el formato que éstos adoptaron en la página y la configuración que ésta adquirió en cada caso. Perspectiva a la que los niños tenían acceso a lo largo de toda la tarea y especialmente al tomar la decisión de dar por finalizada la edición de cada texto.

Ilustración 7. Formatos finales de los tres textos (adivinanza, receta y texto publicitario) editados por Mayra (7; 7) y Alejandro (7;1); Griselda (10; 7) e Ignacio (10;8); Jorgelina (11;5) y Federico (11;9)

Los pocos datos que referimos acerca de los procesos desarrollados por estos niños nos parecen suficientes para comprender que la tarea de editar un texto se ve facilitada por los nuevos recursos informáticos, pero también que no se resuelve por su sólo conocimiento. Todos los niños mostraron idoneidad en el manejo de los recursos informáticos necesarios para realizar la tarea. Sin embargo, observamos que en ciertos momentos del desarrollo, el reconocimiento de algunas propiedades de un texto y/o su soporte, no presupone el uso de recursos que permitirían hacerlas evidentes.

Los niños leyeron, revisaron, corrigieron y diseñaron cada texto propuesto, evidenciando un arduo trabajo intelectual que puso en juego sus nociones acerca del lector, del tipo de discurso en el que el texto se inscribe, del texto mismo, del soporte y de los recursos lingüístico-textuales que las tradiciones de escritura volvieron convencionales. En la posibilidad de interpretar y recrear estas interacciones radica el

interés educativo de esta práctica propia de la cultura escrita que ha adquirido nuevos significados y dimensiones gracias a las nuevas tecnologías. Entre otros beneficios posibles, permite al maestro: conocer los saberes de los que realmente disponen sus alumnos acerca de los objetos escritos y de las prácticas de lectura y de escritura; trabajar la comprensión de textos en el marco de actividades propias de la cultura escrita y afianzar conocimientos trabajados en otras situaciones didácticas; y a los alumnos, les posibilita interrogarse y resolver aspectos de la escritura que de otro modo no se plantearían, comprender las interacciones entre leer y escribir, y dar sentido a los objetos y prácticas que definen al mundo letrado actual.

Además, las TIC han abierto un nuevo mundo de posibilidades comunicativas y educativas a minorías lingüísticas como la de sordos, a condición de que avancemos en la comprensión de que su alfabetización ocurre en una segunda lengua, lengua franca y dominante, como el español escrito. Sobre este punto nos detendremos a continuación.

4. TIC, alfabetización e inclusión: la práctica de edición con jóvenes sordos

A partir de las nuevas tecnologías de escritura y para la comunicación, muchos miembros de esta comunidad han avanzado en el conocimiento del español escrito. Los jóvenes, y especialmente los jóvenes sordos, han hallado en los mensajes de texto, en los de correo electrónico y en las redes sociales, un modo efectivo de comunicarse con otros. Internet y sus aplicaciones constituyen un medio indispensable hoy para cualquier sujeto alfabetizado, pero mucho más lo es para los sordos. No obstante su importancia, las prácticas vinculadas a esos nuevos géneros escritos no se corresponden con los saberes letrados valorados socialmente, o los privilegiados y legitimados por las instituciones educativas.

El “Proyecto de investigación-acción para la alfabetización de jóvenes sordos y capacitación de docentes” (en adelante el Proyecto) (Baez et al., 2009) surgió de la necesidad de contribuir a la superación de las dificultades de un grupo de jóvenes sordos en la lectura y escritura del español. A la vez, pretendíamos validar ciertas estrategias de intervención educativa fundadas en nuestras experiencias previas y en el marco teórico –de base psicogenética y sociocultural- que guía nuestras acciones. Sobre esa base, se procuró tener en cuenta las oportunidades que ofrecen los saberes extraescolares y esas nuevas herramientas para mejorar la calidad de la alfabetización de los jóvenes y adultos participantes.

Trabajamos desde la convicción de que los sordos constituyen una minoría lingüística cuya lengua natural es la Lengua de Señas (LS). Es su lengua natural en tanto es la lengua de identidad y tiene una manifiesta función intragrupal; por ello es fundamental en la construcción subjetiva de la identidad. No obstante, si bien para los hijos de padres sordos esa es su primera lengua (L1), para otros sordos, especialmente adultos, lo es el español, que se les ha impuesto desde pequeños a partir de los supuestos del oralismo que orientó su educación inicial. Hoy se estima que el dominio del español, y en particular de su modalidad escrita, implica para los sordos el aprendizaje de una segunda lengua (L2), pues la necesidad de este conocimiento se funda en que ésta cumple una función social y económica -no de identidad-, en la comunidad lingüística en que se aprende.

Es un hecho que los alumnos, niños, jóvenes o adultos disponen de conocimientos y elaboran saberes pertinentes a la naturaleza de la L2, en sus modalidades oral o escrita, más allá, o incluso a pesar de la enseñanza sistemática recibida. También entendemos que aprender a leer y escribir implica mucho más que comprender el principio alfabético de nuestra escritura; supone, entre otras cosas, comprender todos los problemas asociados a la construcción de textos (planificación, textualización, revisión, edición) y las tareas relacionadas con la intención de producir textos pertinentes a la función comunicativa y discursiva por la que el español escrito circula a través de prácticas sociales particulares.

Frente a esta perspectiva nos parece importante recordar que la comunidad de sordos constituye, en general en todos los países de habla hispana, una minoría lingüística sin escritura propia, que convive en interacción permanente y desigual con una comunidad oyente y letrada. No obstante, y aún con estas especificidades, consideramos que la alfabetización de sordos tiene características similares a las de otros sectores que comparten las mismas condiciones de exclusión escolar y empobrecimiento.

Los jóvenes que participaron del Proyecto – quince permanecieron a lo largo del mismo pero hubo una cantidad similar que fluctuaron a lo largo de los encuentros- habían terminado la escolaridad primaria en escuelas especiales o en escuelas comunes como alumnos integrados, aunque, como reveló el diagnóstico inicial, contaban con escaso dominio del español escrito. Ninguno de ellos/as utilizaban prótesis auditivas y a pesar de que en su infancia realizaron tratamientos orientados a oralizarlos, no todos lo lograron. Entre los participantes, tanto los fijos como los fluctuantes, había sordos hijos de padres sordos y sordos hijos de padres oyentes. Algunos de ellos tienen hermanos sordos. Se manifestaron también diferencias respecto de los niveles de escolaridad cursados, el tiempo que llevaban fuera de la escuela y el nivel de competencia en lectura labial, cuestiones que incidirían en los niveles de alfabetización que manifestaban respecto del español. Las características comunes a todo el grupo eran: el dominio de la LSA y el deseo de saber leer y escribir en español; este último, paradójicamente, implicaba a la vez el rechazo de la lectura y la escritura, probablemente a raíz de una larga experiencia en ser signados por los errores y el fracaso que lesionaron su autoestima. Todos los participantes, además, tenían experiencia con mensajes de texto, correo electrónico y Messenger (sólo una de las jóvenes tenía experiencia en algunos programas de diseño) y pertenecían a medios socioeconómicos de ingresos bajos a muy bajos.

A lo largo de todo el Proyecto, aunque también trabajamos con diferentes materiales impresos (libros, diarios, revistas, entre otros) y escritura manuscrita, fue indispensable el uso de procesadores de texto e Internet. Consideramos que los beneficios que reportan esas herramientas tienen que ver con las diferentes dimensiones inherentes al desarrollo de una alfabetización integral, en la medida que dan continuidad a las tradiciones gráficas de la escritura fundada en el libro, y promueven la resignificación de las mismas a partir de la noción de red e hipertextualidad; su dominio, por lo tanto, involucra el conocimiento de prácticas que las trascienden. Como señalamos al referirnos a la experiencia con niños oyentes, las nuevas herramientas informáticas, en términos de procesos de conocimiento lingüístico y metalingüístico, facilitan al escritor, especialmente al debutante, entre otras cuestiones, la disponibilidad del repertorio gráfico en el teclado así como a recursos de organización textual y de edición en el proceso mismo de escritura; además, remiten a la posibilidad de consultar nuevas fuentes de información y conocimiento así como de acceder a un ámbito de interacción y comunicación interpersonal y grupal, cuestión importantísima para los sordos. El

desarrollo del Proyecto puede ser considerado en diferentes etapas, de todas ellas, en función de la temática delimitada para esta presentación nos detendremos en la que se focalizó en la producción de las revistas Palabras de Sordos 1 y más tarde Palabras de Sordos 2, publicaciones sencillas en su manufactura pero, creemos, de mucha calidad en sus contenidos, cuya autoría y edición correspondió a los participantes sordos. La producción de textos supone la posibilidad de disponer de otros múltiples discursos y textos que de algún modo contribuirán al entramado de uno, único y singular. Por esto, las lecturas de escrituras digitalizadas e impresas y los ensayos lúdicos de “corta y pega” para las escrituras iniciales contribuyeron a incrementar el capital de recursos lingüísticos propios del español de que disponía el grupo. Además, apelamos al procesador de texto para desarrollar las etapas de revisión que permitieran mejorar la calidad, la legibilidad y la edición de cada texto.

Un ejemplo del valor de trabajar con la edición de textos en contexto informático lo evidencia el caligrama (Ilustración 8) producido por Gisela G. para una de las publicaciones realizadas. El enunciado producido por esta alumna había surgido de diferentes lecturas acerca de la identidad y su debate posterior. La consigna para todos los participantes fue definir en un solo enunciado el argumento que cada uno sintiera como esencial. Gisela escribió: “Mi identidad lengua de señas”. A continuación se les propuso editarlos como caligramas que permitieran multiplicar, ampliar o enfatizar el sentido del enunciado producido.

Ilustración 8. Caligrama editado por Gisela

Nos parece que este ejemplo pone de manifiesto de manera elocuente el valor de incorporar las nuevas tecnologías en los procesos de alfabetización y los recursos complejos que pueden emplear sujetos sordos al igual que los oyentes. Así también como la pertinencia de asumir la tarea de edición como una instancia de enseñanza y aprendizaje específica, que posibilita al editor la reflexión sobre los múltiples aspectos que hacen al dominio de la lengua escrita, en este caso el español.

Los itinerarios recorridos permitieron evaluar al final del proyecto la mejora de la calidad de la alfabetización en todos los participantes del Proyecto, una diversificación y mayor competencia en los usos de los recursos que proveen las TIC y a la vez el logro, en 85% de ellos, de conocimientos letrados habilitantes para el acceso a textos académicos complejos. De hecho, seis de los participantes continuaron y finalizaron sus estudios secundarios en instituciones para adultos oyentes en el transcurso o apenas finalizado el Proyecto.

5. Consideraciones finales

La tarea de editar un texto mediante recursos informáticos aún no forma parte de las prácticas escolares habituales ni constituye un tema previsto en los programas de estudio. Sin embargo, como hemos tratado de demostrar, ofrece múltiples ventajas para el trabajo en la escuela y para incluir en la actividad escolar a sujetos marcados por diferencias lingüísticas como niños y jóvenes sordos.

Diversas actividades propias del mundo editorial hoy se ven notablemente facilitadas por los recursos informáticos, que también permiten la edición de nuevos formatos escritos, tales como blogs y páginas web, entre una variedad enorme de textos y de modos de interactuar entre y con ellos. Es decir, proponen un nuevo mundo significativo, en el que “cortar y pegar” y “navegar” pueden ser sinónimos de “escribir” y de “leer”, en el que se reconfiguran los modos de circulación y organización de la información, de atribución de significado y de socialización cultural. Por esto hemos procurado poner de relieve el valor de esta actividad antigua y propia de la cultura escrita para formar usuarios de la misma, entendiendo que esto consiste en algo más amplio que saber leer y escribir, así como editar es mucho más que diseñar un texto.

En este nuevo mundo en el que todas y todos de alguna forma “estamos”, la escuela conserva aún un rol insustituible. Pero transformar las prácticas educativas no es una tarea simple. Poblar las aulas de computadoras parece ser una condición necesaria, sin embargo puede no ser suficiente, porque requiere: revisar y modificar los parámetros desde los que se ha construido el rol docente; reflexionar sobre las propias prácticas de lectura y de escritura; lograr un equilibrio entre las tensiones planteadas por la introducción de las nuevas tecnologías, incluso más allá del ámbito educativo, entre tecnofóbicos y tecnofílicos.

La tarea de edición en su sentido más amplio, incluyendo entre otros recursos, el empleo de las nuevas tecnologías, es coherente con la línea de trabajo didáctico (Lerner, 2001) que promueve la recreación en el aula de las prácticas que el entorno social letrado exige y a la coexistencia de diversidad de modos de leer, de escribir, de hablar y de ser como ventaja educativa. Esta perspectiva se basa en una visión más compleja acerca de los significados actuales de lectura y de la escritura, en el valor de la intervención de los maestros y en el reconocimiento del protagonismo de los alumnos en la construcción de saberes necesarios para su participación en el mundo ciudadano. Aspiración a la que la escuela no puede renunciar.

BIBLIOGRAFÍA

- Baez, M., et al. (2009), *Diálogos con sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de sordos* Rosario: Laborde Ed.
- Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dir.) (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Alfaguara: Madrid.
- Goldín, D., et al. (comps) (2012) *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano Travesía.
- Ferreiro E. (1994) “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”. *Revista Lectura y Vida*. Año 15. N° 3. Septiembre 2004
- Ferreiro, Emilia (2001a) “La “mise en page” en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños”, *Revista Tópicos del Seminario*, Publicación de la Universidad Autónoma de Puebla, N° 6, diciembre 2001, dedicado a “La dimensión plástica de la escritura”, Puebla.
- Ferreiro, E. (2001b) “O mundo digital e o anuncio do fim do espaço institucional escolar”, *Revista Patio*, volumen IV, n° 16, pp. 8-12, Artmed, Porto Alegre.

Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2003a) "Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional", *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, III, 1, 91-107. *Instituti Editoriali e Poligrafici Internazionali*, Pisa, Roma.

Ferreiro, E. y Lúquez, S. (2003b) "La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 24, 2, 50-61. *Asociación Internacional de Lectura*, Buenos Aires.

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI

García Canclini, N. (2001) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE)

Piccolini, Patricia (2009). "La edición técnica" en L. Sagastizábal y F. Esteves Fros (comps.), *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires: Paidós Diagonales.

Quiroga Salcedo, C. (1997) *Adivinanzas cuyanas en doce estudios*. Mendoza: Editorial Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

UNESCO (2005) *Educación para Todos - El Imperativo de la Calidad*. UNESCO, 2005