



**Enseñanzas y aprendizajes inclusivos, bilingües y  
multiculturales: una propuesta de enseñanza y  
aprendizaje de la Historia en un aula con estudiantes  
sordos e hipoacúsicos**

**Autor: Emilio Esteban Pereira  
Directora: Graciela A. Funes**

A Renata y Marianela, las dos luces que me acompañan e iluminan día a día.

A mamá y papá, hermanos y hermanas, sobrinas, suegros y cuñadas, que a la distancia siempre están presentes.

A Graciela, por su acompañamiento, motivación y enseñanzas.

A mis compañeros de cursada, Santiago y Adrián, que compartieron este camino de la enseñanza y el aprendizaje.

A mis formadores y formadoras, quienes dejaron una huella en mí.

A las maestras intérpretes, que me enseñaron a mirar para enseñar y aprender.

A mis estudiantes, quienes me regalaron un pedacito de su mundo.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITULO 1: ¿Se puede enseñar Historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia? .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. La enseñanza a personas con discapacidad: ¿desde una perspectiva de Educación Inclusiva o Integral?.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2. Enseñar Historia desde la Lengua de Señas Argentina (L.S.A) y con el acompañamiento de maestras intérpretes a estudiantes sordos e hipoacúsicos.....</b>	<b>11</b>
<b>1.3. Marco legal, político y pedagógico para la enseñanza de estudiantes con discapacidad.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4. Una alternativa actual: la Educación Bilingüe y Multicultural.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPITULO 2: ¿Por qué es importante enseñar Historia a estudiantes con sordera e hipoacusia? .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1. Crisis identitaria en la enseñanza: desde las perspectivas multiculturales (bilingüismo) y de la inclusión (ciudadanía y derechos) .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.1. Perspectiva multicultural y bilingüe.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1.2. Perspectiva Inclusiva. Desde los Derechos Humanos y la Ciudadanía.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2. La cultura visual en la construcción de saberes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3. Las finalidades identitarias y de la socialización política para la enseñanza de la historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia.....</b>	<b>39</b>
<b>CAPITULO 3: Una propuesta de enseñanza y aprendizaje inclusiva.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. Introducción.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1.1. El impacto y los usos de la imagen para la construcción de saberes en la enseñanza de la historia.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1.2. La importancia de las intérpretes de L.S.A dentro de las aulas para la enseñanza y aprendizaje de la historia.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2. Secuenciación de contenidos.....</b>	<b>49</b>

<b>3.3. Consideraciones finales.....</b>	<b>64</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>67</b>

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo, corresponde a la asignación final de acreditación del Posgrado “Especialización de Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en: Historia” (E.D.C.S) dictado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. A lo largo de los distintos seminarios obligatorios y optativos, la planificación de las y los docentes a cargo del dictado de los mismos, coincidieron en relacionar cada uno de dichos seminarios con la elaboración del Trabajo Final Integrador (T.I.F).

Antes de comenzar a desarrollar nuestro trabajo, queremos expresar el motivo de este desafío pensada como una problemática didáctica emergente, de la cual, la misma se aborda desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia dentro de las aulas y de los establecimientos educativos.

Esto tiene que ver, más que nada, con aquellos y aquellas compañeros y compañeras que luego de transitar la universidad e institutos de formación docente (I.S.F.M), el paso consiguiente será la de inserción al mundo laboral para cumplir con el “rol” docente. Sin embargo, es aquí donde comienza nuestro punto de partida, en base a nuestras experiencias, muchas veces con aciertos y otras con desaciertos, a veces con éxitos y otras con fracasos, todo expresado en el andar de nuestras propias prácticas docentes.

Si bien, la Educación Inclusiva, se puede pensar desde diversas perspectivas, es desde nuestra experiencia de la práctica docente que expondremos la misma a partir de la Discapacidad. La intención aquí no es señalar a la discapacidad como una problemática social sino, por el contrario, es pensarla a partir de la enseñanza y aprendizaje para todos/as nuestros/as estudiantes, sin caer en la peyorativa recurrente de la discriminación y segregación que muchas veces se manifiesta en la vida cotidiana.

Esta propuesta de enseñanza se enmarca en uno de los establecimientos educativos de la ciudad de Neuquén, el C.P.E.M N° 19 (Centro Provincial de Educación Media), en el cual hace varios años se trabaja en un proyecto Interinstitucional entre dicho establecimiento de enseñanza secundaria/media (C.P.E.M N° 19) y el establecimiento de enseñanza primaria (Escuela Primaria Especial N° 3). El presente proyecto tiene como finalidad la enseñanza inclusiva tanto de adolescentes y jóvenes con discapacidad de sordera e

hipoacusia (hablantes naturales de Lengua de Señas Argentinas (L.S.A)) como de jóvenes y adolescentes oyentes.

Se trata de enseñar Ciencias Sociales, en nuestro caso desde la Historia, con la implicancia que conlleva una ardua tarea hacia nuestros/as estudiantes, como en el propio contenido a enseñar; empero, aquí debemos señalar el rol de las maestras intérpretes de L.S.A, siendo determinante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, nos proponemos compartir esta experiencia a partir de la objetivación de la Práctica Docente transitada a lo largo de estos últimos años.

En el **primer capítulo ¿Se puede enseñar Historia a estudiantes con sordera e hipoacusia?** Abordaremos la importancia que tiene la educación inclusiva en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia hacia estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia. Para ellos será necesario ahondar en interrogantes tales como, ¿Se educa a partir de la inclusión o la integración? ¿Se puede enseñar Historia a estudiantes con sordera e hipoacusia? ¿Existen instrumentos y herramientas metodológicas que permitan enseñar a dichos estudiantes? ¿Qué tipos de políticas educativas se diseñan? ¿Se respetan los Derechos que tienen el/la estudiante con hipoacusia y sordera?

Nos interesa también dar cuenta que en relación a la educación inclusiva de estudiantes con sordera e hipoacusia en las aulas de Ciencias Sociales y de la Historia, hay trabajos a partir de las experiencias de Practicas Docentes y que desconocemos investigaciones propias del campo científico. Además, proponemos una alternativa de enseñanza que posibilitaría aún más la ampliación de la inclusión del estudiantado, partiéndose desde el ejercicio de la educación bilingüe y multicultural.

En el **segundo capítulo ¿Por qué es importante enseñar Historia a estudiantes con sordera e hipoacusia?** contextualizamos la importancia que tiene la enseñanza de la Historia para estudiantes con sordera e hipoacusia, pensándose a la discapacidad y a la educación inclusiva como una problemática contemporánea, real y actual de América Latina y de Argentina. Se recabará en la necesidad de una mayor atención por parte del Estado (y los Estados), de la sociedad y de toda la comunidad educativa. Para ello resaltaremos la importancia de las finalidades en la enseñanza enfatizadas desde las perspectivas multiculturales e inclusivas para las construcciones identitarias y de la socialización política de la realidad social en la que se encuentran viviendo: el bilingüismo, la ciudadanía y los derechos.

En el **tercer capítulo Una propuesta de enseñanza y aprendizaje inclusiva**, desarrollaremos nuestra propuesta de enseñanza a partir de la construcción metodológica (Gloria Edelstein, 1996) y la secuenciación de contenidos de Historia, propios de la curricula para segundo año de Educación Media/Secundaria de la provincia de Neuquén. Se indaga y aborda sobre el aprendizaje escolar de esos contenidos en Historia, además de pensar en la importancia que cumplen las “maestras intérpretes en L.S.A”.

Cabe mencionar que este es un trabajo inter y transdisciplinario, en el cual implica la constante tarea pedagógica entre docente e intérpretes para la enseñanza y aprendizaje dentro de un aula bilingüe, tanto para estudiantes oyentes como estudiantes con sordera e hipoacusia.

Es necesario resaltar que la elaboración de los materiales para la enseñanza de las Ciencias Sociales y (en este caso) de la Historia son fundamentales, ya que sin ellos sería muy dificultoso llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje para los/las estudiantes con sordera e hipoacusia, deteniéndonos principalmente en el uso e impacto que generan las imágenes, necesarias para la construcción de los saberes a partir de los gestos, símbolos y señas que se practican dentro de las aulas bilingües. Cabe destacar que, dentro de nuestra cultura visual y digital atravesada por los recursos y soportes tecnológicos, resignificaremos el uso de los Power Point (P.P.T) y de los videos para enseñar un contenido pedagógico, aprendiendo Historia a partir de la mirada (ver).

En fin, esperamos haber desmenuzado el entramado que conlleva la enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad (sordera e hipoacusia) desde una perspectiva de educación inclusiva y multicultural, compartiendo aquí esta experiencia que nos invitará cruzar y derrumbar diversas “barreras” para luego, construir y reconstruir nuestras enseñanzas.

## **CAPÍTULO N° 1: “¿Se puede enseñar historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia?”**

### **1.1. La enseñanza a personas con discapacidad: ¿desde una perspectiva de Educación Inclusiva o Integral?**

Para responder a este interrogante, partiremos sobre el surgimiento y la función de la escuela de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, revelando hacia “quién o quienes” se dirigía dicha educación “normalizadora” y bajo qué parámetros se sostuvieron aquellos paradigmas de épocas hasta la actualidad. Es de vital importancia que nos centremos en el siguiente interrogante: las escuelas y las aulas, ¿son espacios de inclusión o de integración?

La creación de las “escuelas normales” en la Argentina de finales del siglo XIX tenían la principal función de educar y disciplinar al ciudadano/a, la de enseñar y transmitir valores, tradiciones, costumbres, normas y leyes propias de la cultura argentina. No debemos olvidar que en dicho momento histórico se estaba produciendo el gran aluvión inmigrante desde el viejo continente (principalmente España e Italia) y que debía ser educado. De esta manera, las primeras escuelas normales a partir de la sanción de la *ley N° 1420*, se establece para todo el Estado Nacional Argentino, “*la educación común, laica, gratuita y obligatoria, donde dicha ley aprobada estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual*”.<sup>1</sup>

La ley N° 1420 suponía solamente la obligatoriedad de la educación primaria, pero ¿cómo surgiría la educación secundaria? La educación hacia jóvenes adolescentes tenía el propósito de “educar a pocas y pocos” ya que dependía de varios factores el acceso a la misma. Pese a esto, el privilegio esencial lo tenían los jóvenes de la élite que ya habían superado la “normalización y normatización” de la escuela primaria y en la que no se presenciaban “diferentes”.

Queda claro que la institución escolar, como instrumento de disciplinamiento, tuvo en su origen una impronta homogeneizante, inherente a su función socializadora y formadora de ciudadanos/as, basada sobre el ideal educativo universalizante que soslayaba y

---

<sup>1</sup> Para ampliar sobre el tema véase el libro de Lilia Ana Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, FCE, Buenos Aires, 2001.

contemplaba exclusiones, siendo una de ellas la Discapacidad, tal como analiza Baquero (2001) sobre el pensamiento moderno de Comenius en relación a la idea de “educabilidad”: “*el ideal pansófico encuentra un primer desafío, el más duro. Existen rarezas en la humanidad, dice Comenius, como los "monstruos humanos" que resultan, al parecer, efectivamente ineducables "son espíritus completamente ineptos para la cultura". Y agrega: "Es tan raro hallar seres en absoluto tan faltos de entendimiento como faltos de algún miembro por la naturaleza. En realidad, la ceguera, la sordera, cojera o mala salud muy rara vez nacen con el hombre, por lo común se adquieren por culpa nuestra; de igual modo la extremada estupidez del cerebro". El ideal pansófico pasa casi a ser casi universal*” (Baquero, L. 2001: 75).

La Discapacidad solamente aparece cuando una persona con ciertas características se encuentra frente a una barrera u obstáculo hacia la participación; sin embargo, al eliminar dichos impedimentos, las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad. De esta manera encontramos, en nuestra cotidianidad, la presencia de sin números de barreras generadoras de prejuicios, actitudes, expectativas homogeneizadoras, discriminación, entre otras, deduciendo que, si una escuela posee barreras, por ende, produce discapacidad.

Cuando hablamos de “escuelas especiales” aparece el ideal social de educación para “un otro/a distinto o diferente”, “para ese otro/a especial”, “para el/la que no encaja dentro de los parámetros de la normalidad”, afirmaciones escuchadas recurrentemente dentro de la sociedad, alimentada y sostenida bajo “la mirada del otro”, conllevando a los caminos de la discriminación y prejuicios. Cabe destacar que la educación atravesó diferentes etapas basadas en modelos para abordar a la discapacidad, encontrándose entre ellos al:

**Modelo de institucionalización (de las instituciones):** desde fines del siglo XVIII hasta principios del siglo XIX, que tiende a separar o proteger a las personas normales de las personas “no normales”. Las personas con discapacidad eran separadas, segregadas o discriminadas.

**Modelo Médico o Clínico:** tiende a abordar la discapacidad como enfermedad, sin tener en cuenta los factores sociales y que debían ser tratadas con recetas propias de la medicina.

**Modelo Integrador:** se basa en la integración de personas con discapacidad dentro de un espacio, buscando no ser restrictivo. Se basa en “la necesidad educativa especial”.

**Modelo Inclusivo:** se basa en la educación a partir del reconocimiento de la Diversidad Social y Cultural y la valoración de las diferencias.

Dentro de las diversas prácticas docentes que se llevan adelante dentro de las instituciones educativas escolares podemos pensar que coexisten dos lógicas: una de Integración y otra de Inclusión.



La primera (Integración) se basa en el concepto de “normalización” en relación a un supuesto patrón estándar. En esta concepción, el peso central está puesto en la persona,

que es la que tiene que adecuarse al medio que permanece inalterable frente a su presencia. La integración exige que el/la estudiante, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como el sistema está propuesto. El resultado es que el/la estudiante puede estar en el sistema mientras responda a lo que se le exige.

En cuanto al segundo (el concepto de Inclusión) no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera, sino que, partiendo de que todos somos diferentes se cambia la lógica. Entonces, la educación inclusiva, implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de todo el estudiantado, incluidos los/las estudiantes con discapacidad, adaptando la enseñanza sin obligar ni esperar que los mismos/mismas se adapten a la enseñanza.

Es por esto, que sostenemos y consideramos a la educación como inclusiva y no como integradora, porque no se trata de tales adecuaciones y/o adaptaciones para cierta discapacidad (en el presente trabajo se aborda la discapacidad de sordera e hipoacusia) sino, más bien, de construir y reconstruir estrategias y herramientas que permitan ampliar el proceso de enseñanza- aprendizaje dentro de las aulas y las escuelas.

Luego de lo explicitado hasta aquí, afirmamos la necesidad de pensar a la escuela y a las aulas como espacios de Inclusión, espacios generados y construidos por quienes componemos la comunidad educativa. El lugar donde se desarrolla nuestra propuesta de enseñanza es en una institución secundaria educativa de la provincia de Neuquén (C.P.E.M) que, a partir del año 2015, se trabaja desde los primeros años, en “Proyecto Interinstitucional” con la inclusión de estudiantes jóvenes adolescentes con discapacidad de sordera e hipoacusia.

## **1.2. Enseñar Historia desde la Lengua de Señas Argentina (L.S.A) y con el acompañamiento de maestras intérpretes a estudiantes sordos e hipoacúsicos.**

Como sabemos, la discusión actual dentro del campo de la Didáctica se encuentra enmarcado entre las “Didácticas Generales” y las “Didácticas Específicas” donde Camillioni sostiene que, tanto las Didácticas Generales como las Específicas, deben coordinarse en un esfuerzo teórico y práctico dedicado a la construcción entre ambas didácticas sobre la reciprocidad (sostiene que debe tener forma de espiral), utilizando la metáfora del árbol y la red, tal como dice la autora: *“La Didáctica tampoco es un árbol, sino que es una gran red de conocimientos y de producción de conocimientos”*

(Camillioni, A. 2007: 37). También se puede agregar que la didáctica ha sido considerada tradicionalmente una rama de la pedagógica dedicada al estudio del proceso de instrucción y de la educación de la clase. Sin embargo, aquí nos detenemos para señalar que es un proceso inacabado y complementario, y en referencia en nuestro trabajo podemos considerar a la didáctica como *“la ciencia que estudia, en un campo o área de conocimientos particulares, los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por aprendizaje”* (Pages, J. 1994: 39).

Una de las críticas establecidas por Behares (2013) en su trabajo *“Cuestiones didácticas de la enseñanza en lenguas de seña”* es la advertencia sobre el concepto de “didáctica”, diferenciando entre “la Didáctica” y “lo didáctico”, concibiendo al primero como el corpus prescriptivo que rige un quehacer (por ejemplo el del maestro en su sala de aula); y al segundo, como aquel fenómeno empírico que puede ser estudiado y que supone a un grupo de estudiantes con un docente. Lo que este autor pretende destacar, es que la didáctica empleada con los estudiantes sordos e hipoacúsicos dependerá de la orientación pedagógica implementada que utilice el/la docente, tales como el oralismo, la comunicación total, el bilingüismo o la inclusión, entre otras.

La didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia ha crecido en base al dominio hegemónico de las concepciones curriculares del particular momento histórico en el que se encuentre, presentándose al curriculum *“como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja, o al menos así lo pretende, en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica. Como tal construcción social, históricamente determinada, constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para poder integrarse en la sociedad”* (Ibidem: 40). Si bien, la finalidad de dicha didáctica consiste en el análisis de las prácticas de la enseñanza, las finalidades y/o propósitos, sus contenidos y métodos para problematizar, transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, y donde las propias prácticas docentes (en base a la realidad de las experiencias áulicas) nos permitan mejorar y ampliar aún más el conocimiento didáctico.

Las preocupaciones con respecto a la enseñanza de personas con discapacidad de sordera e hipoacusia han sido abordadas tanto por pedagogos y terapeutas, que consideraban a los mismos como un discapacitado posible de ser educado; y por psicólogos, como aquellos sujetos a curar y/o sanar. Para entender estas discapacidades debemos empezar por la concepción de cada una de ellas. Massone y Machado (1994), por un lado, definen a la sordera como *“El sordo es un individuo que no oye, sordera implica no oír. El déficit biológico que presenta el sordo le impide oír. Al no oír evidentemente carece de habla-mudo porque es sordo. El efecto principal de la sordera es, pues, la interferencia con la comunicación por medio del habla”* (Massone y Machado, 1994: 1); y, por otro lado, Amado y Bassil (2012) señalan a la hipoacusia *“como la disminución de la percepción auditiva (...) empleando un esquema de clasificación para poder valorar la capacidad auditiva. Dicho sistema se basa en el grado de intensidad del sonido por encima del promedio que el individuo necesita para oír. Las causas de la hipoacusia pueden deberse a diferentes causas: hereditarias, alteraciones durante el periodo embrionario, causas perinatales o enfermedades infecciosas. (se hace referencia) a la probabilidad del retraso en la adquisición del habla y del lenguaje”* (Amado y Bassil, 2012: 22-23).

Luego de la definición de dichas discapacidades (sordera e hipoacusia) queda claro que la principal dificultad es escuchar y hablar, obstaculizando la comunicación necesaria a partir de la adquisición del lenguaje. Desde la niñez y durante la adolescencia que transitan nuestros estudiantes, observamos el desarrollo cognitivo como parte del razonamiento aplicable en cualquier situación para el aprendizaje del conocimiento. Muchas veces caemos en la culpabilidad hacia el estudiantado, sin tratar de entender la manera en cómo opera el pensamiento y en la forma de entender al mundo que tiene cada uno de ellos.

Cabe destacar el fundamento teórico y principal desde una perspectiva piagetiana acerca del estudio del desarrollo cognitivo, clasificado sobre las cuatro etapas transitadas por la persona, desde el nacimiento hasta la madurez, entre ellas: sensoriomotora (desde el nacimiento hasta los 2 años), preoperacional (desde los 2 a los 7 años), operaciones concretas (desde los 7 años a los 11 años) y operaciones formales (desde los 11 años hasta la madurez). Las primeras tres etapas transitan durante la niñez, estableciendo la creación y confección de un pensamiento simbólico y lógico, necesario para el desarrollo de un lenguaje necesario para la comunicación; con respecto a la última etapa, se presenta en y durante la adolescencia a partir de la creación del pensamiento abstracto, fundamental

para el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado de la escuela media/secundaria y que, desde un modelo hipotético-deductivo (que muchas veces utilizamos a la hora de planificar nuestras clases) conlleven desde operaciones lógicas para la resolución de problemas, un razonamiento lógico y deductivo, hasta las aplicaciones de un aprendizaje activo, las interacciones sociales escolares y una actividad intelectual basada sobre la experiencia.

El principal interrogante para la enseñanza de la historia a estudiantes sordos e hipoacúsicos es: ¿cómo o cuál (es) sería el (o los) principal (es) canal (es) de comunicación para establecer dicho vínculo pedagógico? Para ello, debemos resaltar dos cuestiones fundamentales y necesarias: por un lado, la Lengua de Señas Argentinas (L.S.A) y, por otro lado, las maestras intérpretes de L.S.A.



La concepción de la Lengua de Señas (L.S) se funda tanto en *“la definición de un instrumento. Teniendo en cuenta que todo instrumento es para una acción o una eficiencia, en este caso se reduce la lengua de señas a instrumento didáctico”*

(Behares, L. 2013: 125) como en que *“son lenguas biológicamente diseñadas por los sordos y están reguladas por la modalidad visual. Las señas pensadas como representaciones manuales en el espacio son solo una parte de esta lengua. Las imágenes visuales que no se encuentran en las manos del señante constituyen una parte crucial en los aspectos léxicos, sintácticos y discursivos de las lenguas de señas y representan alguno de los elementos más complejos de estas lenguas visuales”* (Veinberg, S y Famularo, R. 2013: 145). Como señalamos, la lengua de señas, es una de las tantas lenguas existentes en el mundo<sup>2</sup> tal como la lengua hablada; mientras que las lenguas

---

<sup>2</sup> Massone señala que la resolución (sobre el reconocimiento de las lenguas de señas nacionales de los sordos) aprobada por el Congreso Internacional de Educadores de Sordos desarrollado en Milán (1880), la lengua de señas fue oficialmente proscripta y eliminada de la educación del sordo, considerada como un medio para cumplir con las necesidades más elementales de comunicación. En lugar de ser aceptada como una lengua en sentido pleno, la lengua de señas era vista como una mezcla de simple pantomima y gestos primitivos incapaces de vehicular conceptos abstractos e ideas complejas. Era aún considerada por

habladas se comunican a través de la producción y la percepción de sonido, las lenguas de señas se basan en medios visuales donde el significado se representa a través de las señas manuales y las formas de expresiones tanto faciales como corporales.

En la mayoría de los Estados nacionales encontramos la presencia de la lengua de señas, utilizada por la propia Comunidad Sorda, fundamental para la comunicación con la sociedad en la que se encuentra viviendo. En nuestro país, la Lengua de Señas Argentinas (L.S.A) *“es la lengua natural de las personas sordas y constituye el patrimonio lingüístico y cultural más importante de la comunidad sorda argentina. Posee un orden de palabras distinto del español (SOV) y, como muchas otras lenguas de señas, es altamente sintética, con tendencia a la polisíntesis. En consecuencia, la L.S.A puede condensar una gran cantidad de información en una seña polimorfemática”* (Martínez, R., y Usandivaras, M. 2013: 214-215).

La L.S.A es el medio de comunicación que poseen las personas sordas e hipoacúsicas, herramienta necesaria que construyen durante su trayectoria escolar primaria, en contextos de escuelas bilingües donde se enseña tanto el español hablante como la lengua de señas. La constitución de dichas señas va desde el propio nombre hasta el apodo que utilice la persona sorda e hipoacúsica. En el momento del aprendizaje dentro del contexto áulico, en muchas de las escuelas medias/secundarias a la que asisten los mismos, las y los docentes de cada una de las asignaturas son personas oyentes-hablantes sin conocimiento de L.S.A. Este problema es uno de los más recurrentes y conlleva a la dificultad del aprendizaje de dicho estudiantado.

Pero, ¿qué sucede a la hora de la enseñanza de las asignaturas curriculares para el estudiantado sordo e hipoacúsico? ¿cómo se podrían enseñar los conocimientos didácticos pertinentes a estudiantes que no pueden hablar y oír? ¿sería necesario (o no) enseñar a partir de adecuaciones curriculares o metodológicas? En este caso, la respuesta evidente sería la presencia necesaria de un/a intérprete de L.S.A.

---

algunos como cercana a formas subhumanas de comunicación. En los años recientes, hubo un cambio de perspectiva a partir de investigaciones científicas con la amplia producción de evidencia sobre el hecho de que las lenguas de señas son sistemas lingüísticos verdaderos, comparables a las lenguas habladas tanto a nivel funcional como estructural (Massone, 1995).

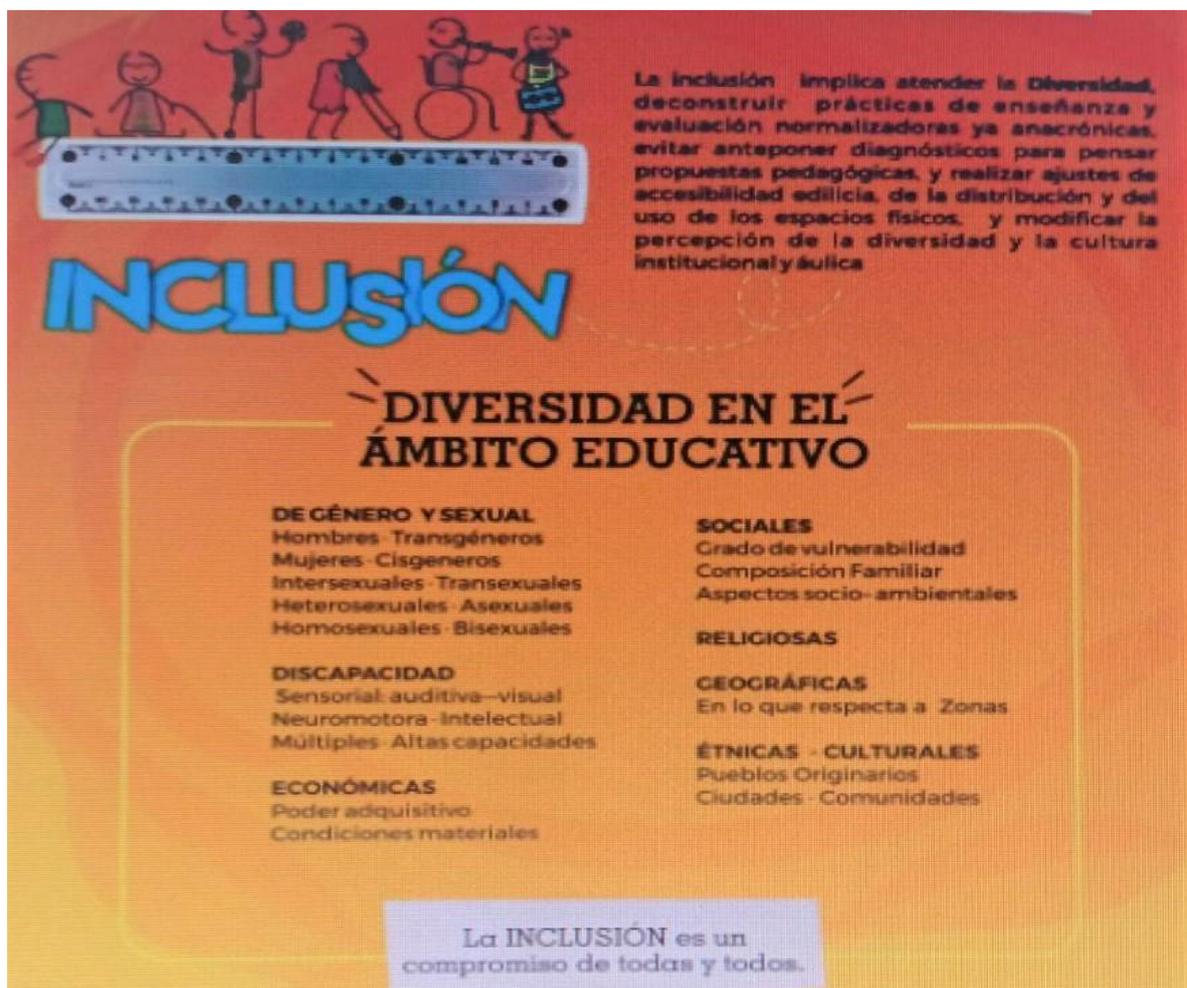
Cabe aclarar que la diversidad de L.S que se encuentran presentes en todo el mundo es aproximadamente de 130, entre ellas la L.S.A.

A lo largo de la historia de la humanidad, la persona se considera un ser social a partir de una de sus tantas capacidades intelectuales: la construcción del lenguaje es necesario para la comunicación. En uno de los pasajes principales de la historia tuvo que ver con el “choque cultural” del siglo XVI entre la cultura occidental europea y la cultura americana; desde los términos dominantes impuestos por los primeros de conquistar, fue que Hernán Cortes bajo su estrategia de añadir en sus filas de batalla a pueblos y tribus enemigas de los aztecas con el fin de derrocar a éstos, es que nos interrogamos cómo pudo Cortes comunicarse con éstos. Aquí aparece el rol decisivo de la “Malinche”, quien fue considerada una de las primeras intérpretes.

El acontecimiento histórico recién mencionado, a modo de ejemplo, nos sirve para comprender el accionar fundamental que tiene el o la intérprete para la comunicación. En nuestro caso, dentro del espacio áulico, a partir de los diversos proyectos bilingües y biculturales, es que nos permitirán contar con la presencia de maestras intérpretes de L.S.A, nexos prioritarios para la enseñanza de los contenidos didácticos de cualquier disciplina (en nuestro caso, de Historia). Es necesario señalar, en general, que no existen señas universales que tengan los mismos significados para todas las culturas sordas e hipoacúsicas, si bien la mayoría de ellas se construyen (entre estudiantes-intérprete-docente) a partir de la enseñanza, se debe agregar que las maestras intérpretes no se especializan solamente en una sola asignatura, sino que debe hacerlo con cada una de las asignaturas curriculares correspondientes al plan de estudio.

Desde la didáctica de la historia y los enfoques teóricos-metodológicos para la enseñanza a estudiantes con hipoacusia y sordera son escasos, al igual que las investigaciones sobre las mismas, nos llevan a plantear y pensar nuevas preguntas acerca de ¿cómo se podría enseñar la historia? Obviamente, optamos por la “educación de la mirada” desde la “cultura de la imagen” propuesta por Inés Dussel, predominando la imagen (ver) por sobre la palabra (hablar) y el oír (escuchar).

### 1.3. Marco legal, político y pedagógico para la enseñanza de estudiantes con discapacidad



El análisis del marco normativo vigente se focaliza en el análisis de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, orientado específicamente a la Modalidad Educación Especial estipuladas por la Resolución C.F.E (Consejo Federal de Educación) N° 155/11, ampliadas y enriquecidas en la Resolución C.F.E N° 311/16 a la que adhiere recientemente la provincia de Neuquén con la Resolución N° 1256/17.

Como punto de partida, el derecho de enseñar y aprender establecido en el Artículo N° 14 de nuestra **Constitución Nacional** sostiene que “*Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: (...); de enseñar y aprender*”.

En la **Convención sobre los Derechos del Niño**, la ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes tiene por objeto “*la protección*

*integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina” estipulando en los Artículos N° 5 y 15 que:*

*- “**Los Organismos del Estado** tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de **las políticas públicas con carácter federal**. En la formulación y ejecución de Políticas públicas y su prestación, es prioritario para los Organismos del Estado mantener siempre presente el interés superior de las personas sujetos de esta Ley y la asignación privilegiada de los recursos públicos que las garanticen” (Artículo N° 5).*

*- “Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta Ley, además de los inherentes a su condición específica. Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna” (Artículo N° 15).*

**La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** reconoce que la Discapacidad *“es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”* y donde los Estados Partes se comprometen a trabajar para que **las personas con discapacidad reciban atención educativa:**

*-Artículo N° 24: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, **los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles**, así como la enseñanza a lo largo de la vida y asegurarán que:*

*a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;*

*b) Las personas con discapacidad puedan **acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva**, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en la que vivan;*

La **Ley de Educación Nacional (L.E.N)** establece que “*la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado*” afirmando, a su vez, que “*La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación*” (Artículo N° 3), y “*Estipula entre los fines y objetivos de la **Política Educativa Nacional** brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una **propuesta pedagógica** que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades*” (Artículo N° 11).

La Ley de Educación Nacional también **garantiza la inclusión educativa** de todos/as los niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. Por ello, tanto las escuelas primarias como las escuelas secundarias deben trabajar conjuntamente en diversos proyectos de inclusión, entre los cuales, abordaremos a continuación, a partir de la experiencia de nuestra Práctica Docente:

***“Proyecto Interinstitucional C.P.E.M N° 19- Escuela Especial N° 3 Sordos e Hipoacúsicos”***

**Consideraciones generales para los profesores/as al enseñar a alumnos/as sordos/as e hipoacúsicos.**

**Descripción del Proyecto:**

Los alumnos destinatarios del proyecto son adolescentes y jóvenes (Franja etárea de 15 a 21 años) con sordera e hipoacusia; hablantes naturales de la Lengua de señas argentinas, egresados de la escuela primaria Especial N° 3.

Este Proyecto surge ante la necesidad de integrar alumnos sordos e hipoacúsicos en centros de nivel medio en un aula bilingüe con alumnos oyentes, creando un espacio

de interculturalidad. Los mismos son acompañados con intérpretes en lengua de señas argentina.

Los alumnos sordos e hipoacúsicos actualmente se incluyen de 1er año a 5to año (Plan 001 y Plan 008). Los docentes de las diferentes asignaturas pertenecen a la planta del C.P.E.M N° 19, mientras que las maestras integradoras intérpretes pertenecen a la planta funcional de la Escuela Especial N° 3. Los alumnos cursan la totalidad de las materias con excepción de inglés o francés y música. En el contra turno concurren a Educación Física, Computación y Teatro, siempre acompañados de una docente intérprete.

### **Propuesta didáctica metodológica y carga horaria**

Los docentes del C.P.E.M N° 19 trabajarán de acuerdo a la curricula correspondiente al nivel, los mismos recurrirán a una diversidad de estrategias, creando un ambiente favorable en el que pueda tener lugar el aprendizaje. Estos procesos deben ser activos, al igual que su evaluación.

La Escuela Especial N° 3, las asesoras pedagógicas y la coordinadora interinstitucional, brindan y garantizan a los profesores la información que estos demanden sobre los alumnos, los contenidos, función del intérprete y los acuerdos que se realicen entre este último y los profesores.

Para lograr estos acuerdos, el proyecto cuenta con horas institucionales. Las mismas se utilizan no solo para el trabajo con profesores, intérpretes y los contenidos, sino también para clases de apoyo de los alumnos, en el cual el profesor de una determinada materia brinda asesoramiento al alumno del tema que no comprende con el soporte del interprete en todo momento.

Las adaptaciones son de acceso al curriculum, enmarcando así, los elementos necesarios para la comunicación en L.S.A. Las mismas serán acordadas con el profesor de cada materia a partir de un diagnóstico inicial preciso, y serán modelados a partir de los objetivos propuestos por cada profesor.

Tanto los momentos de las evaluaciones como su formato, estarán a cargo del profesor, con el acuerdo previo del equipo de asesoramiento y/o la maestra intérprete.

## **Rol del intérprete**

El ser humano siempre interpreta, lo que ve, lo que huele; interpretar es atribuir sentido a la información dada.

La interpretación corresponde al proceso de enunciación diferida por el cual se intercambian mensajes una lengua a otra, lenguas orales o de señas. La característica definitoria de la interpretación está en la transmisión inmediata de la lengua de origen a la lengua de destino o meta.

El intérprete interviene en una situación de comunicación presencial entre dos o más personas que no comparten la misma lengua para producir un mensaje final funcionalmente equivalente en las dos lenguas. Además, el mensaje debe ser comprensible para el destinatario que no comprende la lengua de origen o el modo de expresión, cuando se trata de personas sordas u oyentes.

El intérprete no solo recibe y organiza, sino que también produce y crea, manteniendo fidelidad en el contenido/mensaje. La interpretación es un proceso lingüístico y no un proceso mecánico y nemotécnico. No se trata simplemente de transformar señales sonoras en señales visuales o viceversa, sino de comprender la información y ser capaz de organizar datos en estructuras lingüísticas propias de la Lengua de Señas.

En el marco en el cual se realizará su función (grupo clase), cabe destacar las características propias y relevantes de la función de la intérprete/maestra integradora realizando una interpretación pedagógica. Estas son:

- ✓ Dicha interpretación la realizará sin traicionar el sentido y el contenido tanto del español a la L.S.A como de la L.S.A al español.
- ✓ Podrá utilizar elementos de soporte, con el fin de favorecer la comprensión y aprehensión de los contenidos, tales como: ejemplificación, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, cuadros comparativos, rectas históricas, mapas geográficos, videos, recurrir a experiencias previas para lograr la contextualización del tema dado y otros.
- ✓ Trabajará en forma coordinada con el profesor, favoreciendo acuerdos sobre: Lugar físico de ubicación, utilización del pizarrón, tiempo de interpretación, lectura previa del material y/o tema a trabajar.

### **El profesor/profesora deberá tener en cuenta:**

- Anticipación del material escrito a la intérprete.
- Construir un vínculo con las alumnas sordas, como parte del grupo pedagógico, recordando que son alumnas al igual que los oyentes.
- Recordar que la función de la maestra integradora/intérprete no es “enseñar”, si puede realizar propuestas didácticas a los profesores.
- No escribir en el pizarrón mientras se da una explicación.
- Organizar la clase: sus tiempos, estructuras, momentos de explicación, de fijación, o de ejercitación.
- Mantener la comunicación (mirada, expresiones orales) con las alumnas.
- Al entregar o recibir trabajos prácticos y/o evaluaciones que sea de la mano de las alumnas sordas y no de la intérprete.
- Respetar la estructura del español escrito por las alumnas sordas, recordando que escriben en una segunda lengua y que la primera, L.S.A, es ágrafa.
- No realizar dictados, teniendo en cuenta que el receptor es sordo/hipoacúsico. En caso de ser necesario, el docente deberá entregar una copia al alumno o copiar en el pizarrón el contenido a dictar.
- Evaluaciones escritas: deberán ser consignas claras que le permitan evaluar los contenidos específicos de la materia y no su competencia en español. Los formatos más habituales de uso son: crucigramas, sopa de letras, cuestionarios con opciones (con la interpretación con la consigna en L.S.A), múltiple choisse, verdadero-falso, etc.

Los alumnos podrán desarrollar sus respuestas en forma de cuadro sinóptico, para evitar problemas por falta de léxico o en la redacción (de la manera en que se decida evaluar recordar que deberá ser trabajado previamente en el periodo de enseñanza).

- Evaluaciones orales: la intérprete transmitirá los enunciados producidos en el L.S.A por los alumnos, al español, para que el docente pueda formular nuevas preguntas hasta lograr una evaluación completa de los contenidos (en un ciclo superior). Pudiendo a su vez funcionar, de ser necesario, como complemento de evaluaciones escritas si no quedara claro el contenido como consecuencia de las competencias del alumno en el español escrito.

Presentar material visual: mapas, líneas de tiempo, fotos, laminas, imágenes, que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Derivar a las/los alumnos sordos a las clases de apoyo, anotando en el cuaderno de comunicaciones el o los contenidos a reforzar, sabiendo que el proyecto cuenta con horas institucionales para las mismas.

Vale mencionar que el presente escrito es una simple reseña de la modalidad de trabajo, dejando abierta la posibilidad de ampliar en forma personal con la coordinación del proyecto como de la asesoría pedagógica, logrando así acuerdos específicos de cada área de conocimiento.

Como señalamos anteriormente, la Discapacidad resulta de la interacción entre las personas con ciertas condiciones y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, citándose el Artículo N° 15 de la **Resolución N° 311/16 del C.F.E:** *“en la etapa inicial de interacción de los/las estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de las/los estudiantes con discapacidad”*. Tales barreras pueden ser a través y desde 3 medios: comunicación, didácticas (procesos de enseñanza-aprendizaje) y sociales/actitudinales (actitud de las/los docentes, estudiantes, familiares, carencias en la información, en la capacitación, conocimientos en los procesos inclusivos).

En la institución educativa del C.P.E.M N° 19, presenciamos las mencionadas barreras (comunicación-didácticas-sociales/actitudinales) para las/los estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia. Tanto en ésta como en la mayoría de las instituciones educativas medias/secundarias se destaca la escasez de herramientas y dispositivos tecnológicos para la enseñanza de cualquier disciplina. En nuestra experiencia, se logra evidenciar que la institución no cuenta con los recursos didácticos tecnológicos necesarios para la enseñanza de la historia, por ejemplo, si se utiliza el programa Power Point será prioritario contar con ordenadores, tablets o celulares, entre otros; obviamente, la finalidad será la de predominar el uso de la imagen con respecto a al contenido didáctico a enseñar, ya que el estudiantado con dicha discapacidad podrá comprender e interpretar mucho mejor que la lectura de palabras escritas (textos).

Es de vital importancia la utilidad e inclusión de las T.I.C (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las aulas para la enseñanza de las/los estudiantes sordos e hipoacúsicos, como nos señalan Zappalá, Koppel y Suchodolski (2011), *“La incorporación de las T.I.C en el aula no genera en si misma cambios en las practicas educativas, supone un proceso de apropiación de herramientas y conocimientos, y la construcción de concepciones tendientes a incorporar los recursos y materiales digitales con contenidos flexibles, adaptables y transversales (...) El uso de las T.I.C con alumnos sordos se orientará entonces a fortalecer la educación bilingüe; con alumnos ciegos y con baja visión a facilitar el acceso a la información y la producción escrita; con alumnos con discapacidad motriz a brindar apoyos que permitan alcanzar un mayor grado de autonomía en los aprendizajes y con alumnos con discapacidad intelectual a favorecer el desarrollo de las estructuras de pensamiento”* (Zappalá, Koppel y Suchodolski, 2011: 2-3).

En fin, y para concluir, la respuesta a la pregunta inicial de este capítulo ¿se puede enseñar historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia? debemos afirmar que sí, siempre y cuando el aula y la escuela sean un espacio de inclusión. Esto se logra cuando toda la comunidad educativa se propone objetivos y acciones en común (por ejemplo, el Proyecto señalado en este apartado).

Mas allá de contar con el marco legal, político y pedagógico (leyes, normativas y resoluciones) que permitan gozar del derecho a la educación para las y los estudiantes, podemos evidenciar varios episodios que expresan lo contrario, más que nada en la vulnerabilidad de personas con discapacidad. Pese a esto, somos las y los docentes quienes buscamos los recursos y herramientas didácticas para superar las barreras que surjan al momento de enseñar, porque *“la inclusión no se dice, se hace”*.

#### **1.4. Una alternativa actual: la Educación Bilingüe y Multicultural**

Desde las Ciencias Sociales, como señalamos en uno de los anteriores apartados, la visión socio-cultural de la sordera y la hipoacusia a partir de la década del '60 determinó un giro sustancial con respecto a la manera de pensar en la educación de las personas con esta discapacidad. Según esta concepción, la persona sorda e hipoacúsica es vista como parte

de una comunidad diferente a la oyente, hablante de una lengua minoritaria y portadora de una tradición cultural, ética y de valores.

Como ya dijimos, no somos fehacientes de aquellos actuales significados que creemos deberían ser desnaturalizados, tal es el caso de las “escuelas especiales” que denotan una diferencia con respecto al sujeto a educar y es por esto que proponemos a la “escuela bilingüe y multicultural” como una experiencia a seguir. La escuela bilingüe tiene el objetivo de establecer la inclusión entre estudiantes oyentes y estudiantes sordos dentro de los espacios aúlicos, construyéndose a su vez la enseñanza y aprendizaje de ambas culturas.

La educación bilingüe y multicultural alude a que el/la estudiante sordo e hipoacúsico pueda aprender dos o más lenguas, las cuales sean utilizadas para su socialización y el acceso al conocimiento de los contenidos curriculares. Sin embargo, primero deberá alcanzar los modos de procesamiento propios de su cultura con el fin de aproximarse a través de ella a la cultura de los oyentes.

La educación debería proponer un sistema que respete la condición bicultural y/o multicultural de la persona sorda e hipoacúsica con los objetivos tanto, de utilizar la lengua de señas propia de la comunidad sorda en la que se encuentre, como el de la lengua hablada y escrita de la comunidad oyente a la que se incluirá. De esta manera, Massone (1995) dice que *“en un modelo bilingüe-bicultural los sordos serán los maestros en lengua de señas, de este modo, se garantiza también el acceso del niño al currículum. A fin de lograr su integración o inserción a la comunidad oyente el niño debe primero alcanzar los modos de procesamiento propios de su cultura para poder aproximarse a través de ella a la cultura oyente. Será, entonces, el maestro oyente quien enseñe la lengua hablada y como ésta es considerada su segunda lengua deberá ser adquirida con metodologías de enseñanza de segundas lenguas. De este modo, el sistema educativo garantizará el desarrollo de la base conceptual necesaria para la plena competencia en L1 (lengua de señas, y, en nuestro caso, Lengua de Señas Argentina-LSA) y la posterior adquisición con semejante nivel de competencia de la L2 (lengua hablada o, español). A partir de la implementación de un sistema bilingüe-bicultural que supone todos los prerrequisitos que hemos mencionado anteriormente, el niño sordo adquirirá con mucha mayor facilidad el español”* (Massone, M. 1995: 33).

En cuanto a la Multiculturalidad<sup>3</sup>, José Antonio Jordán (1994) investiga la figura del profesor/a y sus actitudes de enseñanza en la escuela multicultural, sosteniendo a la misma como un reto desafiante para el profesorado. Dicho autor, además, indaga a partir de las diversas experiencias de la práctica docente, criticando la naturalización de una educación multicultural concebida como una ideología democrática sustentada en el respeto y la tolerancia; a pesar de esto, sostiene una adaptación pedagógica de las diferencias culturales dentro de las aulas. Además, Jordán se pregunta ¿qué se debería hacer o como se debería actuar el/la docente ante los dilemas que aparecen en las situaciones áulicas donde no se respeta la diversidad cultural y, mucho menos aún, no existan soluciones desde las familias, las comunidades y las sociedades? Y responde, consecuentemente, que la solución posible sería la de una buena formación del profesorado (en sus programas de formación), de índole global y de trabajo en conjunto, indispensable para la enseñanza, ya que el reto actual se manifiesta en la heterogeneidad cultural de los y las estudiantes.

Como ya explicitamos, en nuestro Proyecto Educativo Institucional abordado se presenta en un espacio bilingüe, en el que los actores protagonistas son estudiantes oyentes y estudiantes sordos e hipoacúsicos, pertinentes a la construcción de significados acerca de las señas utilizadas por dichos estudiantes, enseñándose la práctica de las señas para lograr una educación más equitativa e inclusiva. Tampoco debemos creer que la lengua de señas solamente se puede considerar como un simple canal de comunicación utilizada para la transmisión de conocimientos escolares, al contrario, como un objeto de reflexión.

En fin, nuestra alternativa, además de pregonar por una Educación Inclusiva, es valernos en la construcción de espacios áulicos y escolares Bilingües y Biculturales o Multiculturales que permitan una enseñanza- aprendizaje tanto para la cultura oyente (sean estudiantes y los docentes) como para la cultura sorda e hipoacúsica (estudiantes),

---

<sup>3</sup> Para el autor, la Multiculturalidad “*es un fenómeno, es un hecho, es nuestro futuro más inmediato y mediato; y el buen funcionamiento de nuestras aulas, escuelas y de nuestra sociedad pasa no solo por la tolerancia; necesita de la aceptación*” (Jordán, José A. 1994: 247-248). Además, es interesante señalar las cuatro actitudes de la práctica docente dentro de los contextos de las escuelas multiculturales, tales como: los sentimientos de los/las docentes, el respeto e interés de nuestros/as estudiantes consideradas personas con rasgos y problemáticas diferentes, el compromiso de cambiar las propias actitudes cuando no son las adecuadas y la necesidad de una actitud reflexiva. Creemos necesario enumerar dichas categorías, ya que, desde nuestra perspectiva, es fundamental la enseñanza de la L.S.A dentro de las aulas, con la necesidad de construir y reconstruir las currículas de los diferentes niveles educativos, generando de esta manera, una educación inclusiva, bilingüe y bicultural-multicultural.

quedando a merced de la comunidad educativa poder establecer puentes y lazos estrechos con la comunidad sorda, ya sea desde proyectos inter y multidisciplinares, hasta adecuaciones curriculares. Sin lugar a dudas, es un terreno que estamos transitando y que poco a poco iremos modificando y aprendiendo desde la experiencia de nuestras prácticas docentes.



## **CAPITULO N° 2: “¿Por qué es importante enseñar Historia a estudiantes con sordera e hipoacusia?”**

### **2.1. Crisis identitaria en la enseñanza: desde las perspectivas multiculturales (bilingüismo) y de la inclusión (ciudadanía y derechos)**

En este apartado, es importante hacer énfasis sobre la resignificación de los fundamentos teóricos presentes en la enseñanza de la historia, dilucidadas en las instituciones educativas, desde las perspectivas de nuestra propuesta didáctica (que abordaremos en el tercer capítulo). Para ello, es preciso decir que partiremos de dos ejes prioritarios: por un lado, desde la culturalidad, ya que nos interesa ahondar cuestiones pertinentes a la diversidad cultural y de la cual sostenemos nuestra propuesta: la multiculturalidad; por otro lado, desde la inclusión de los derechos humanos en las escuelas y las aulas, observando y poniendo bajo la lupa, los límites desde y hasta donde se encuentra (o no) el acceso a la educación de las personas con discapacidad.



### 2.1.1. Perspectiva multicultural y bilingüe

En el primer capítulo describimos la función normalizadora y disciplinante de la escuela argentina, concebida como el instrumento indispensable del Estado para la formación de la Nación, pregonando sobre la homogeneización cultural. El interrogante principal que nos planteamos en nuestra realidad social actual es la siguiente: ¿aún podemos encontrar la presencia de dichas raíces homogeneizadoras? En consecuencia, afirmamos que sí, ya que observamos una generación de los distintos mecanismos de exclusión social, de discriminación, prejuicios, entre otros, dentro de las escuelas y las aulas.

Muchas veces observamos dentro de las instituciones educativas la invisibilidad generada por el ocultamiento de la discriminación, del etnocentrismo y de la aculturación presentes en la enseñanza y aprendizaje de nuestros/as estudiantes. Si bien, decimos que los mecanismos de “ocultar” se refiere tanto a la negación como a la existencia de dicha problemática, la misma se presenta en nuestras vidas cotidianas como “problemas obvios y normales”.

Como sabemos, nuestro rol docente está centrado en la enseñanza, manifestándose, por ejemplo, en los sinfines de interrogantes (en el tercer capítulo ampliaremos lo manifestado por Gloria Edelstein acerca de la *construcción metodológica*) planteados a la hora de planificar, elegir estrategias y herramientas didácticas necesarias para pensar cuáles serán las finalidades de dichos temas y contenidos pedagógicos a enseñar y de esta manera, generar un significado-saber propio del estudiantado. Nos detenemos aquí, ya que, en



muchas ocasiones, cuando transitamos nuestra formación docente nos vemos interpelados sobre los fundamentos teóricos acerca de la “cultura”, necesarios para la construcción de representaciones, significaciones y sentidos que llevaremos a cabo dentro de las aulas; estas mismas, concebidas a partir de la diferencia, desigualdad y/o diversidad.

Cuando abordamos a la diversidad cultural sobre los lineamientos pedagógicos y en las políticas educativas, encontramos un

vaivén discursivo en base a la tolerancia, el respeto por el otro, la aceptación de lo diverso, la necesidad de la convivencia entre los distintos y la necesidad de una educación especial para aquellos que poseen las características de la “otredad” (Alonso, G. y Diaz, R. 2004). Por esto, es que debemos hacer énfasis en el análisis crítico expresado en la manipulación de “los usos” que se le dan a la diversidad.

Clifford Geertz concibe a la Diversidad Cultural como “*un modo bastante distinto al que hemos estado acostumbrados a hacerlo. De hecho, está a punto de suceder que, en lugar de ser clasificados en unidades disjuntas, en espacios sociales con lindes definidos, planteamientos de vida seriamente dispares se mezclen en extensiones mal definidas, espacios sociales cuyos lindes no están fijados, son irregulares y difíciles de localizar, donde la cuestión de cómo tratar con los problemas de enjuiciamiento a los que dan pie tales disparidades toma un aspecto bastante diferente. Los paisajes y los bodegones son una cosa; los panoramas y los collages, otra bien distinta. Que es a esto último a lo que nos enfrentamos hoy día, que vivimos más y más en medio de un enorme collage, es lo que aparece por doquier. Se trata también de la enorme explosión de la traducción, buena, mala e indiferente, de y a lenguajes considerados anteriormente marginados y recónditos. No toda esta diversidad tiene las mismas consecuencias, ni es igualmente inmediata, ni proviene toda ella de un contraste cultural tajante*” (Geertz, C. 1996: 89-90). Desde dicha postura, Geertz nos permite redimensionar la diversidad cultural que habitualmente se nos presenta de manera estática o contemplativa en la que los “otros” son vistos, analizados, controlados o meramente identificados como “tales”. Ante esto, el autor describe a las diferencias desde una perspectiva en tercera persona que nos coloca en una mirada externa y distante que no hace más que confirmar la intención de dominación o control sobre el otro identificado como diferente.

Insistimos que, desde nuestra perspectiva teórica, los usos de la diversidad cultural han sido concebidos de diferentes maneras a través del tiempo, donde “*la historia, tanto de los pueblos en su conjunto e incluso la de cada persona individualmente, ha sido la historia de tales cambios de mentalidad; cambios habitualmente lentos, aunque en ocasiones algo más rápidos (...) cambios de sistemas de signos, de formas simbólicas, de tradiciones culturales*” (Ibidem: 80-81). Nos detenemos en cuestiones tales como los

límites que podríamos encontrar acerca del lenguaje, las *significaciones*<sup>4</sup> y/o de las representaciones en relación a la L.S- L.S.A, considerando, por ejemplo, los límites de mi lenguaje como los límites de mi mundo.

Este recorrido propuesto hasta el momento, nos invita a reflexionar acerca de la necesidad de construir una diversidad cultural incluyente primordialmente desde cuestiones políticas, sociales y económicas hasta las educativas (es lo que nos interesa a nosotros). Como ya mencionamos, en las formas de los usos y tergiversación de dicha concepción, encontramos que prevalecen las manipulaciones, por parte, tanto de los gobiernos de turnos con sus respectivos discursos como de las propias currículas y políticas educativas. Este hecho, durante la formación docente se presenta como un abanico de posibilidades a partir de la generalización de diversas disciplinas y enfoques presentes en el campo académico tales como la diversidad, el pluralismo, la interculturalidad, el multiculturalismo, entre otros; sin lugar a dudas, decimos que son influyentes, porque a la hora de la enseñanza partimos desde alguna de ellas.

Dentro de la República Argentina y con precisión en la provincia de Neuquén, la educación es pública y su presencia se encuentra en todas las escuelas públicas. Sin embargo, desde los años '90 y con el arribo de un sinnúmero de reformas neoliberales (desde las políticas establecidas por el Consenso de Washington hasta las reformas curriculares propuestas por el Estado Nacional) se presentó una crisis identitaria en las propias instituciones educativas, con el siguiente interrogante: ¿hacia dónde y hacia quiénes se debería dirigir la educación y la enseñanza? Para analizar esta pregunta y con una mirada mucho más localizada/regional, Graciela Funes (2010) en una de sus investigaciones indaga las significaciones construidas por los/las docentes de historia, en cuanto a la enseñanza de la historia política de la ciudad de Neuquén en tres contextos históricos (1957/1983/1997); de esta manera, Funes establece la importancia de las “finalidades identitarias” que tienen las y los docentes de historia al momento de enseñar, cuya impronta se condice con la influencia que atraviesan los/las mismos/as dentro de la

---

<sup>4</sup> Con respecto a las “significaciones”, es interesante lo que señala Geertz en cuanto a que la idea de significado se constituye-construye socialmente, imperando en la forma de percibir a los signos interpretables (sonidos, imágenes, sentimientos, gestos, entre otros) existentes en el lenguaje, comunidades de discurso, sistemas intersubjetivos de referencia o maneras de hacer el mundo (Geertz, C. 1996: 78). Queda claro remarcar que, en el próximo capítulo, estableceremos la relación pertinente sobre la interpretación-comprensión de las y los estudiantes hipoacúsicos y sordos a la hora de construir sus significaciones.

realidad social vivenciada, sea desde problemáticas políticas, sociales y económicas hasta las culturales (¿podríamos situar aquí una “crisis de identidad cultural” que nos lleve a pensar en recurrir a la multiculturalidad cómo una arista de la diversidad cultural?).

Queda claro que los principales debates sobre la cultura circulan desde diversas perspectivas y enfoques; pues bien, como ya dijimos, abogamos por la construcción de una educación multicultural y desde donde nos planteamos el porqué de los debates sobre “escuela-cultura”, vinculando al cómo debería ser la inclusión de las personas con discapacidad, sin caer bajo los términos de la alteridad, la discriminación, las diferencias y los prejuicios. Para ello, deberíamos pensarnos como personas multiculturales, lindantes de espacios bilingües o multibilinges.

Si nos centramos bajo la postura del *multiculturalismo crítico y de resistencia*,<sup>5</sup> la escuela que consiga llevar a cabo su propia “agenda política de transformación” podría pensar a la cultura como conflictiva y a la diferencia/diversidad como producto de la historia, el poder y la ideología, criticando la existencia de una cultura común y colocándose bajo la idea de adaptación entre los grupos culturales diferentes (Sinisi, L. 1998). Bajo estos lineamientos, tanto la cultura oyente como la cultura sorda e hipoacúsica tendrían un lugar fundamental dentro de la enseñanza y aprendizaje de la propia lengua de señas. De cualquier manera, la escuela siempre trató de imponer la reproducción de la cultura oficial, pregonando en el derecho a la diferencia sin el reconocimiento de las culturas minoritarias.

---

<sup>5</sup> Peter McLaren (1997) realiza un distinguido análisis sobre tres modelos presentes en la educación: el multiculturalismo conservador, el multiculturalismo liberal y el multiculturalismo crítico y de resistencia. Con respecto al primero, plantea una igualdad entre minorías étnicas y la construcción de una “cultura común”, partiendo de que hay grupos mejores o peores preparados cultural y cognitivamente; en cuanto al segundo, propone una igualdad cognitiva, intelectual y racional entre los diferentes grupos étnicos, donde las “limitaciones culturales” pueden ser modificadas o reformadas (por ejemplo, la educación), enmascarando las relaciones de desigualdad para encubrir el lugar de privilegio que ocupa la cultura dominante; el tercero y último, parte en desenmascarar la dominación de una sola cultura, para lograr una transformación bajo la aceptación de negociación entre grupos culturales diferentes (Sinisi, L. 1998: 199).

### **2.1.2. Perspectiva Inclusiva. Desde los Derechos Humanos y la Ciudadanía**

En este segundo eje propuesto, podemos decir que tenemos amplio conocimiento acerca de los sentidos dados a la categoría de derechos humanos a través de la historia, desde de los estoicos de la Antigua Grecia hasta el globalismo establecido por la O.N.U en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) como señala Isabelino Siede, *“La noción actual de derechos humanos es la sumatoria de los aportes del iusnaturalismo, del constitucionalismo liberal y del derecho internacional, lo que implica no solamente la consagración legal de los derechos subjetivos necesarios para el normal desarrollo de la vida del ser humano en sociedad, que el Estado debe respetar y garantizar, sino el reconocimiento de que la responsabilidad internacional del Estado queda comprometida en caso de violación no reparada. La noción de derechos humanos, como ha sido ya dicho, conlleva incita la relación Estado-individuo. Si el último es el titular de los derechos protegidos, el primero es su garante”* (Siede, I. 2007:147). A partir de esta declaración universal, los Estados Nacionales se verán partícipes de la defensa y el cumplimiento de los mismos, respaldando la defensa de infinidades de Declaraciones, Convenciones y Pactos; sin embargo, como sabemos, esto no siempre fue así, esta arma de doble filo parte del popular dicho *“haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago”* acerca de si el Estado ¿es el único garante de los derechos (humanos) para los y las ciudadanos/as o es la propia vulnerabilidad del Estado la que provoca el incumplimiento de los derechos (humanos) para la ciudadanía?

Podemos clasificar tres tipos categóricos de derechos que parten de la ciudadanía moderna a la actualidad: A) a fines del siglo XVIII con la Revolución Francesa (1789) surgen los derechos individuales, civiles y políticos; B) en el siglo XIX-XX a partir de las Revoluciones Antiburguesas es que aparecen los derechos sociales, económicos y culturales; C) a fines del siglo XX y en el presente siglo XXI, la presencia de los derechos



sectoriales y de los pueblos. Con respecto al interrogante planteado en el párrafo anterior, la respuesta que brindamos tiene que ver con que dichos derechos son vulnerados/violados por el Estado de la siguiente manera: en A lo hace **por acción** y de aplicación inmediata; en B **por omisión**, bajo el lema progresivo “*El Estado hace, pero también no hace*”; y, en C **por omisión**, en la que

garantiza derechos para todos/as de manera excluyente, generando así la diferencia dentro de la ciudadanía. Es en este último, en el que nos detenemos, porque dentro de este grupo situamos las cuantiosas demandas acerca de la inclusión de las personas con discapacidad, a las diversas culturas, entre otras demandas de la ciudadanía.

Las preguntas recurrentes que se nos presentan en este apartado tienen que ver con: ¿qué es “Ciudadanía” y “Derechos Humanos”? ¿presentan relación algunas dichas categorías con respecto a la inclusión a la enseñanza de personas con discapacidad de sordera e hipoacusia? ¿podemos poner énfasis sobre los valores para una educación política y social que garantice la educación inclusiva y plural?

Para garantizar una identidad única en la construcción de la Nación en nuestro país, encontramos discursos repetidos y consolidados por el Estado en la función de las escuelas tales como la de “*civilizar al bárbaro*”, “*asimilar al extranjero*”, “*normalizar al diferente*” con el fin de configurar contenidos y prácticas de enseñanzas destinadas a la homogeneidad en conductas, disciplinamiento y virtudes/modelos de vida para hombres

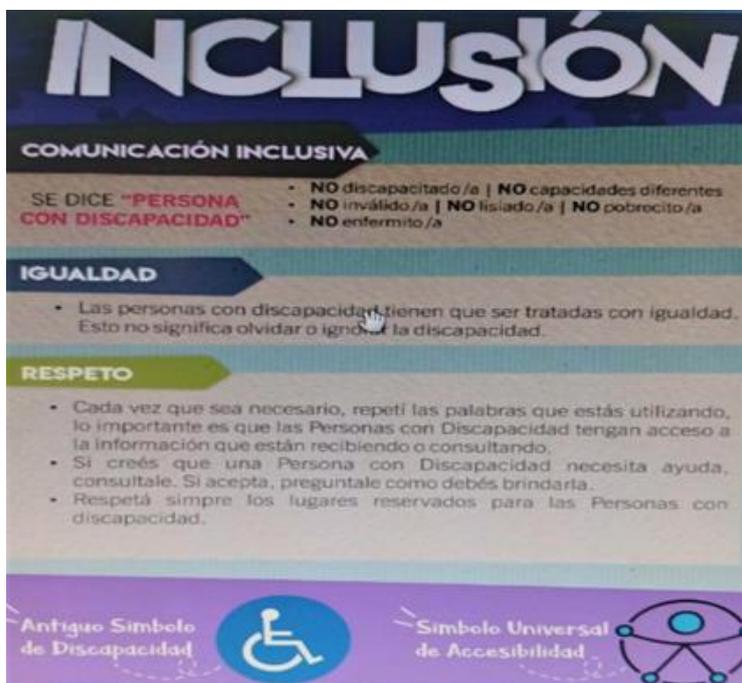
y mujeres. Siede, en *La Educación Política* (2007), señala la importancia de los valores<sup>6</sup> como eje fundamental para el ejercicio de una ciudadanía democrática, encontrándose a los mismo en una suerte de “crisis”, asociando a los valores con los derechos de toda la ciudadanía, sin dejar dicha tarea solamente en manos de las escuelas y con el fin de darle un sentido de identidad: la fundamentación de una educación política escolar para discutir, desde las aulas, condiciones de igualdad que nos puedan llevar a considerarnos ciudadanos y ciudadanas participes, deconstruyendo para reconstruir los currículum escolares, como expresa el autor: “*Nuestro primer problema es discutir desde el aula las condiciones de igualdad que nos llevan a considerarnos ciudadanos. Se trata de una tarea contracultural en el contexto de una sociedad expulsora, pero no hay democracia posible si no refundamos el lazo social en una igualdad inclusiva. La escuela no puede cambiar el orden social en que se inscribe, pero puede contribuir a generar cambios en las miradas, comenzando por la propia mirada del maestro. Cuando un chico excluido, abandonado o maltratado encuentra en la escuela un docente que ve en él un sujeto digno, que cree en sus posibilidades de cambio y de crecimiento, que le ofrece herramientas para pensarse y pensar el mundo, que le abre oportunidades para aprender a ejercer su propio poder, ascendemos el primer escalón en el camino de la inclusión*” (Ibidem: 109).

En otro trabajo, Siede (2017) analiza en la Argentina dos periodos acerca de la enseñanza de los derechos humanos: el periodo de la *inclusión intermitente* (1949-1983) y el de la *inclusión reactiva* (1984 al presente). En relación a esto, desde nuestra propuesta, decimos

---

<sup>6</sup> En dicho trabajo, para analizar la importancia de los valores, recaba sobre las significaciones de dos principales categorías: por un lado, la moral en la que “*se refiere al sistema de normas, de costumbres, de creencias, que permiten esperar ciertas conductas de los demás y anticipar qué esperan ellos de nosotros. Así entendida, la moral funciona como lenguaje de la comunidad, como código de comunicación y ligazón entre sus miembros (...) Necesitamos la moral como punto de partida, como tradición que permite configurar identidades: somos quienes somos porque actuamos, sentimos como sentimos, pensamos como pensamos (...) Toda moral expresa obligaciones y se asemeja a las leyes, con la salvedad de que no está codificada, sino que circula en forma oral, gestual y, si está escrita, lo está en las cartas, en las publicidades, en los relatos y las canciones, pues en ese tipo de textos se expresa lo que una comunidad opina sobre esa línea imaginaria que distingue lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto*”; y por otro lado, la ética en la que “*es una disciplina filosófica que realiza una reflexión sistemática sobre las cuestiones morales. Si la moral es práctica y discurso operante en las acciones humanas, la ética es la palestra de análisis de las morales existentes, que cuestiona sus directivas y evalúa la legitimidad de sus fundamentos. En tal sentido, la reflexión ética puede (y suele) contradecir las tradiciones morales y dar herramientas de conquista de la autonomía, de reaseguro de la libertad frente a las asfixiantes trabas del sentido común o de las tradiciones heredadas*” (Siede, I. 2007: 96-97).

que nos interesa observar la tradicional enseñanza de los derechos humanos a partir del segundo periodo (*inclusión reactiva*), desde las innumerables políticas educativas de los gobiernos de turnos en la escuela media hasta las discusiones/reformas curriculares y las practicas docentes.



Los diseños curriculares escolares determinan que las únicas encargadas de llevar a cabo la tarea de enseñar “derechos humanos” son las disciplinas correspondientes a las Ciencias Sociales, entre ellas, Historia y Educación Ciudadana<sup>7</sup>. Sin embargo, este es un error naturalizado y cristalizado que debe ser continuamente llevado a discusión. Como sabemos, el

“currículo real” y el lugar efectivo desde el cual lo llevamos a cabo es en las aulas y escuelas, al momento de que nuestros/as estudiantes se sientan identificados como ciudadanos/as plenos de derechos, partiendo desde la transversalidad de la multiculturalidad y la diversidad cultural (el bilingüismo) con la inclusión de los derechos de las personas con discapacidad (sordera e hipoacusia).

---

<sup>7</sup> El seminario optativo “Ciudadanía y Derechos Humanos” a cargo de Isabelino Siede, presentó un recorrido histórico de las discusiones de las currículas sobre la enseñanza de los derechos humanos, a partir la transición democrática hasta la actualidad (enfatisa principalmente en la Ley Federal de Educación (1994) y la Ley de Educación Nacional (2006)), denominando a dicha asignatura/materia de diversas maneras: “Educación Cívica”, “Formación Ética y Ciudadana”, “Derechos Humanos y Ciudadanía”, “Construcción de la Ciudadanía”, “Política y Ciudadanía”, “Trabajo y Ciudadanía”, “Instrucción Cívica”, “Ciudadanía y Participación”, entre otros. Además, Siede resalta que la provincia de Neuquén viene resistiendo y rechazando lineamientos de la L.F.E (los C.B.C) y de la L.E.N (los N.A.P), optándose por una experiencia de construcción curricular muchos más democrática: “Neuquén mantiene los contenidos de Educación Cívica e Instrucción Cívica definidos hace décadas a nivel nacional. La elaboración de un mapa actual de contenidos es sumamente intrincada, en un espacio curricular cuya fragmentación no es tanto indicio de legítimas diferencias federales cuanto de falta de parámetros comunes” (Siede, I. 2017: 100-101).

## 2.2. La cultura visual en la construcción de saberes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Encontramos la existencia predominante de diversos lenguajes tales como el escrito, hablante (oral), audiovisual y visual (lengua de señas); como consecuencia, en este último, encontramos una fuerte relación entre ver-imagen, invitándonos a reflexionar acerca de la ubicación que tiene la escuela como medio de formación para una cultura de la imagen, transformando las prácticas y relaciones entre docentes-estudiantes-contenidos (triada didáctica). Cuando hablamos de “cultura de la imagen” y “cultura visual” consideramos, al primero como el impacto de géneros, modos, texturas y significados aportadores a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza (Dussel, I. 2006); y al segundo, no como un simple repertorio de imágenes sino como un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones a partir de las practicas sociales presentes en las instituciones (la escuela) que producen y reproducen “la mirada” (Dussel, I. 2009).

### CONCEPTOS DE TIEMPO:



### PREGUNTAS:



En el contexto escolar, el impacto de la imagen es sustancial para el aprendizaje de las y los estudiantes, desde aquellas cuestiones relacionadas en la captura de la atención hasta en la construcción de saberes. Para Inés Dussel, la imagen *“no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podemos considerar “visuales”, siempre involucra a otros sentidos, pero sobre todo involucra a creadores y receptores, productores y consumidores y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden mucho a la imagen en cuestión”* (Dussel, I. 2006: 280) nos permite afirmar la necesidad de que los y las docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recurran a diversas estrategias y recursos didácticos propios de la cultura de la imagen y visual.

La naturalización y el modelo ideal-característico que se reproduce en el imaginario social sobre el sujeto a educar, recae en él o la estudiante que participa, opina, escribe, redacta y se expresa a través de los principales sentidos que poseen las personas: la vista (ver), audición (escuchar), tacto (tocar). Esta mención, nos invita a detenernos y pensarnos desde la práctica docente en ¿cómo y de qué manera podríamos enseñar historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia?

El lenguaje visual es necesario y fundamental dentro de las escuelas y aulas, concibiendo a las mismas como espacios productores-reproductores de representaciones y significaciones transversales a la cultura de la imagen y visual, además de agregar las cantidades innumerables de herramientas tecnológicas facilitadoras en esta “era digital”. En cuanto a esto último, encontramos el uso de distintos recursos didácticos como videos educativos, programas informáticos (en el próximo capítulo abordaremos “Power Point”), aplicaciones, internet, celulares, ordenadores, entre otros.

Como señala Inés Dussel (2006) pregonamos en *“educar la mirada”* porque el estudiantado con dicha discapacidad, en el espacio áulico, utiliza la lengua de señas argentina (L.S.A) como medio de comunicación, estableciendo así un canal sustentado por lo visual; sin embargo, observamos la dificultad en la lectura y escritura (lectoescritura) al momento de transmitir los saberes enseñados y aprendidos, parafraseando a dicha autora: *“las imágenes no deberían ser un recurso para enseñar lo mismo de siempre, sino que habría que considerarlas un objeto y condición de nuestra*

*existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber. Son formas de representación de la experiencia, son formas de conocimiento, y no puertas o ventanas que nos conducen al verdadero conocimiento que proporciona la escritura. La forma que tenemos de pensarnos a nosotros mismos, y de pensar a los demás, se da en el marco de estereotipos, formas, iconos, que nos vienen provistos por esta cultura en la que vivimos. Negarla, hacer de cuenta que no existe, no sirve, ni contribuye a que lo que transmitamos como educadores sea relevante y productivo para aquellos a quienes estamos educando” (Ibidem: 284).*

Para concluir y en relación a lo desarrollado anteriormente por Siede, la “educación de la mirada” nos brinda una forma de repensar la formación política y ciudadana a través y desde la escuela, así los efectos para como pensamos las culturas (la cultura sorda e hipoacúsica) nos podría garantizar la pluralidad y los modos de representación que tienen todas las sociedades.

### **2.3. Las finalidades identitarias y de la socialización política para la enseñanza de la historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia**

En el proceso de la enseñanza y aprendizaje de cualquier asignatura/materia escolar, en nuestro caso, desde las Ciencias Sociales y la historia, partimos de los interrogantes prioritarios establecidos por Gloria Edelstein (1996) acerca de la construcción metodológica: ¿para qué enseñar? ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿a quiénes enseñar?

Para hablar de las finalidades de la enseñanza de la historia, Pilar Benejam define a las mismas a partir del *¿para qué y por qué enseñar historia?* Respondiendo, consecuentemente, que no hay un solo único modelo explicativo e interpretativo didáctico universal ni tampoco la existencia de propósitos únicos y homogéneos de la enseñanza sino, más bien, las finalidades dependen de las perspectivas teóricas y de las tradiciones en la didáctica de la historia que son elegidas por el/la docente de historia (Benejam, P. 1997).

Partimos desde lo presentado por Benejam sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, ubicamos en la misma sintonía a Joan Pages, sosteniendo que las mismas se cristalizan en base a la “*formación o instrucciones*” para

la enseñanza de “ciudadanos patriotas”, “ciudadanos democráticos”, “ciudadanos nominales”, ente otros, como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo para la construcción de valores (Pages, J. 2001). Además, agrega Pages, que esto es muy recurrente y repetido en la mayoría de los y las profesores/as de historia, referenciando en que se deberían generar nuevos planteos innovadores acerca de la ciudadanía y la democracia actual.

El desafío que tenemos en nuestra propuesta didáctica parte de establecer como sería el vínculo de las finalidades en la enseñanza de la historia con las perspectivas teóricas de la multiculturalidad y la inclusión de los derechos para las personas con discapacidad de sordera e hipoacusia. Ya dijimos que las personas con dicha discapacidad, para lograr garantizar su participación en la educación y dentro de la sociedad, principalmente, parte de la comunicación con la que cuentan: la L.S.A; pese a esto, si nosotros no generamos espacios de prácticas en las diversas instituciones de la comunidad (por ejemplo, la escuela ) sería difícil formar ciudadanos/as que entiendan como ser ciudadano/a, los sentidos de pertenencia democrática, en establecer justicia, promover la igualdad y la pluralidad, etc. Si no se entendiera dichos saberes propuestos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ende, no se estarían logrando las finalidades didácticas.

Si la comunicación sería una de las barreras didácticas que se nos presenta a la hora de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, deberíamos buscar cuales serían los medios efectivos que nos permitieran establecer un vínculo pedagógico. Desde nuestra experiencia, contamos con dos alternativas: la primera se materializa en nuestra propuesta desde el rol que tiene el/la intérprete de L.S.A; pero la segunda, un poco más utópica, sería la de practicar la L.S.A para todos y todas las/los estudiantes y docentes, con la finalidad de garantizar la enseñanza de la lengua de señas para constituirnos como personas multiculturales/bilingües e inclusivas (cultura sorda y oyente).

Para establecer nuestras finalidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia a personas con discapacidad de sordera e hipoacusia, partimos desde el análisis de dos investigaciones didácticas: la primera, Graciela Funes (2010) en “*La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias*” y la segunda, la misma investigadora junto a Joan Pages (2010) en “*Enseñanza de la Historia y Socialización Política*”. En dichas investigaciones, analizaremos las categorías de “finalidades identitarias” y de

“socialización política”, ambas presentes en las finalidades de la enseñanza de la historia en relación a la multiculturalidad bilingüe e inclusiva.

En la tarea docente, las decisiones de la enseñanza comprenden cuestiones e interrogantes sociales y morales sobre los propósitos de los valores, la empatía, el significado y las representaciones tanto de docentes como de estudiantes. Para ello, es importante, decir *“que las finalidades formativas se ligan siempre a los valores dominantes de una sociedad particular”* (Funes, G. 2010: 88), buscando construir *“herramientas conceptuales para conformar modos de pensar históricos para situaciones actuales, que apunten a la construcción de un pensamiento creativo y crítico (...) para lograrlo se necesita un trabajo continuo que posibilite la comunicación y la argumentación para entender, para opinar”* (Ibidem: 91) porque una de las finalidades de la enseñanza de la historia es la *“socialización política”*, entendiéndola desde una perspectiva de la educación política y cultural. Esto nos permitirá abordar contenidos didácticos de la enseñanza de la historia que favorezcan objetivos críticos y de emancipación, tal como señala Funes y Pages, *“Las concepciones del mundo que sostiene una sociedad determinada, la “envoltura ideológica de la hegemonía cultural”, ocurren a través de la creación y sostenimiento del sentido común, es decir, como lo pensado por otros y aceptado acríticamente... Estas concepciones del mundo no están explicitadas en el discurso, sino que están implícitas y naturalizadas y son partes constitutivas del pensamiento y la acción espontánea. El papel de los educadores que enseñan historia pasa a ser central: los profesores se convierten en organizadores de sentidos. Enseñar una historia de la actualidad se convierte en un espacio analítico de la realidad vivencial y es desde esta perspectiva que se disputa la hegemonía cultural y se lucha contra las formas de poder”* (Funes, G. y Pages J. 2010: 112).

A fin de cuentas, las finalidades de la enseñanza de la historia<sup>8</sup> en la sociedad actual, parten del ¿para qué y por qué enseñar historia a estudiantes con sordera e hipoacusia?

---

<sup>8</sup> Es interesante señalar lo que sostiene Graciela Funes con respecto a la importancia de las finalidades de la enseñanza de la Historia, estableciéndose la importancia de la misma en relación a la importancia de la cultura compartida en torno a la inclusión, parafraseando a dicha autora: *“Éstas cobran fuerza en tanto se considera que la enseñanza de la historia es necesaria para la contribución a una cultura compartida y para la reflexión y la acción social y política. Las finalidades cívicas y culturales de la enseñanza de la historia cobran vigencia para la conciencia histórica, la conciencia cívica y la conciencia territorial; instancias de inclusión y pertenencia. Una finalidad de la historia enseñada es la formación temporal de los niños y jóvenes, formación centrada básicamente en una mirada sobre el futuro. La historia es, en especial, una ciencia del tiempo y coincide con el resto de Ciencias sociales en que el tiempo se explica*

En relación a nuestra propuesta de enseñanza, debemos señalar la necesidad de una educación mucho más inclusiva, bilingüe y multicultural que permita, desde las escuelas y aulas, establecer un “sentido crítico-común” acerca de las prácticas, discursos, significaciones y representaciones naturalizadas y cristalizadas en la sociedad misma. Para esto, es importante que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos ciudadanos/as activos/as participes de la democracia, considerando los valores de los demás y de uno mismo, buscando caminos alternativos al tradicionalismo para establecer puentes sólidos tales como: enseñar contenidos escolares (de historia) desde la L.S.A; seleccionar, señalar y resaltar el uso de las imágenes para problematizar contenidos históricos fundamentales para la cultura visual; utilizar las diversas herramientas, recursos y soportes didácticos como el medio de comunicación para todos y todas las/los estudiantes y docentes (tanto para personas oyentes como sordos e hipoacúsicos); establecer una “educación de la mirada” para transformar los discursos áulicos remitidos en las explicaciones, argumentos, justificaciones y análisis de hechos, problemas e ideas en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

---

*como una estructura de conceptos, entre los que están: la memoria, las utopías, los cambios, la gestión del tiempo personal” (Funes, 2011: 60).*

## **Capítulo N° 3: “Una propuesta de enseñanza y aprendizaje inclusiva”**

### **3.1. Introducción**

En el momento de llevar a cabo nuestras prácticas docentes, partimos desde el análisis de las perspectivas teóricas y didácticas aprendidas durante la formación en el profesorado. Es así que se nos presentan infinitas opciones de las cuales decidimos cuales son las más pertinentes y esenciales a la hora de posicionarnos como enseñantes hacia las y los estudiantes. En nuestro caso, la propuesta de enseñanza que desarrollaremos a continuación, pretendemos aportar (a partir de esta experiencia) al conocimiento didáctico y pedagógico, estrategias, herramientas, recursos y elementos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia a estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia.

Si bien, el desafío está centrado en cómo se puede enseñar a estudiantes con dicha discapacidad, no es impedimento alguno proponerse finalidades y objetivos desde la inclusión y la multiculturalidad para generar espacios bilingües (y multibilingües) de enseñanza y aprendizaje de la Historia a partir de la L.S.A.

Para comenzar, debemos acudir al análisis categórico de *construcción metodológica* presentada por Gloria Edelstein considerada de manera relativa y no absoluta, a partir de la estructura conceptual de la disciplina y de la cognitividad de los sujetos en situación de apropiarse de ella, donde la construcción de carácter singular genera una relación entre objeto de estudio particular y con sujetos particulares en determinadas situaciones con el contexto áulico, institucional, social y cultural (Edelstein, 1996). La construcción metodológica parte de la articulación dialéctica entre el conocimiento que se sostiene a partir de cuatro esferas: la axiológica/ideológica (ideología y/o posicionamiento), la episteme objetiva (área y/o disciplina), la episteme subjetiva (parte desde los sujetos a enseñar) y el contexto (se construye en relación a los mencionados recientemente).

La secuenciación de los contenidos didácticos a enseñar partió desde el eje transversal “las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales desarrolladas a lo largo de la historia”, estableciendo el recorte temporo-espacial desde la antigüedad hasta la modernidad en Europa y América. De esta manera, el eje problemático recabó sobre las desigualdades manifestadas en las diversas culturas y sociedades (indígenas y europeas), permitiéndose identificar el cambio estructural para reconocer las características que

definen cada una de las mismas: esclavitud, servidumbre, reciprocidad y redistribución.<sup>9</sup> Cabe señalar que el recorte didáctico a secuenciar más adelante, abarca desde la transición de la antigüedad esclavista hacia la servidumbre feudal medieval comprendido en el espacio europeo occidental.

Los principales interrogantes que se nos presentaron fueron los de pensar en cómo llevar a cabo la elaboración de los materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes con sordera e hipoacusia; la selección de contenidos significativos que puedan generar una representación de actores contextualizados (cambios-continuidades); la búsqueda de experiencias de prácticas docentes para la enseñanza de estudiantes con sordera e hipoacusia; en los usos de los recursos tecnológicos dentro de la cultura digital y visual a partir de la representaciones y/o significaciones desde los acontecimientos o procesos históricos a enseñar y aprender; en los alcances y recortes de las posibilidades de una enseñanza inclusiva focalizada bajo los cimientos de un aula bilingüe y multilingües para aprender Historia.

Como sabemos y conocemos, podemos decir que no abundan investigaciones acerca de la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y menos aún desde nuestra perspectiva didáctica que expusimos en el presente trabajo. A lo único que podíamos remitirnos es a nuestras experiencias de las Prácticas Docentes.

Al momento de pensar nuestros materiales para la enseñanza, partimos desde nuestra perspectiva, topándonos con caminos a seguir (o no) ya sea, por un lado, seleccionando/eligiendo textos y bibliografía ligadas a los materiales didácticos y, por otro, en los relatos de experiencias de las y los docentes o estudiantes. Pese a esto, nosotros coincidimos en que, desde nuestra experiencia, vemos la necesidad de elaborar y producir nuestros propios materiales didácticos.

---

<sup>9</sup> Con respecto a la secuenciación presentada, podemos decir que nos ubicamos debajo del análisis desarrollado por Graciela Funes en cuanto a “*Bucear analíticamente en la propia época, con los esfuerzos de comprenderla/explicarla, requiere un trabajo de desmontaje que permita significar lo cotidiano como constructor de estructuras, de reinventar continuamente la experiencia acumulada como depósito o reserva de sentido.*”

*El juego social de la memoria y de la identidad se centra en la transmisión, ya que la movilización de la memoria es toda transmisión que señala la voluntad de dejar huellas, para construir memorias. En los tiempos recientes un nuevo régimen de memoria se centra en la reconstitución archivística e historiadora que centra la mirada en lo patrimonial, en el memorial. Así, la conservación sistemática de signos, reliquias, testimonios, marcas, sirven para la construcción del sentido de identidad en tanto la huella toma su importancia de la significación a la que se la vincula y crea pertenencia”* (Funes, G. 2011: 57-58).

Para sintetizar esta propuesta de enseñanza señalamos, a dos ítems que permitirán denotar un análisis descriptivo y analítico.

### **3.1.1. El impacto y los usos de la imagen para la construcción de saberes en la enseñanza de la historia**

¿Cuál sería la manera más eficaz para enseñar historia a estudiantes con discapacidad de hipoacusia y sordera? ¿cómo sería el medio que se podría establecer para enseñar a personas que no pueden escuchar y hablar? ¿podríamos situar a las escuelas y aulas como espacios de construcción a partir de la cultura de la imagen visual y/o digital? ¿encontramos en la mayoría de las escuelas argentinas el uso generalizado, repetido y exclusivo del libro de texto (manuales) y fotocopias de materiales escritos o, por el contrario, las nuevas tecnologías permiten un acceso más generalizado de las herramientas y recursos digitales (programas informáticos, aplicaciones, videos, etc.)?

Desde nuestra propuesta didáctica, es importante recabar en los usos de las mismas y en como centramos nuestros propósitos en la enseñanza de la historia a partir del para qué seleccionamos imágenes.

Los y las estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia no comprenden muchas de las palabras escritas del español, practicando el ejercicio de reproducir copiando textualmente lo que ven, de esta manera, la estrategia y los recursos didácticos que utilizamos fueron tanto el PPT (Power Point) como los videos, dos herramientas digitales y visuales que nos permite aprender historia a partir del uso de las imágenes, preguntándonos ¿se le puede dar “significados/s” a una imagen?.

En la elaboración de los Power Point, se debía prestar atención tanto en la extensión de las diapositivas (no debían ser numerosas), en la selección de imágenes y la escritura de los conceptos claves que nos permitieran construir una seña específica representativa y/significativa acerca del contenido didáctico a enseñar. Como señala Beatriz Aisenberg (2016) sobre los marcos asimiladores iniciales<sup>10</sup>, las y los estudiantes parten desde aquellas similitudes o puntos referenciales que tienen o desde ese sentido figurativo

---

<sup>10</sup> Sostenemos que el análisis de las imágenes supone también un proceso de significados a partir de los marcos asimiladores del lector, en nuestra propuesta podemos afirmar que existen formas de enseñar a leer textos a estudiantes sordos e hipoacúsicos, sobre todo contando con intérprete de L.S.A.

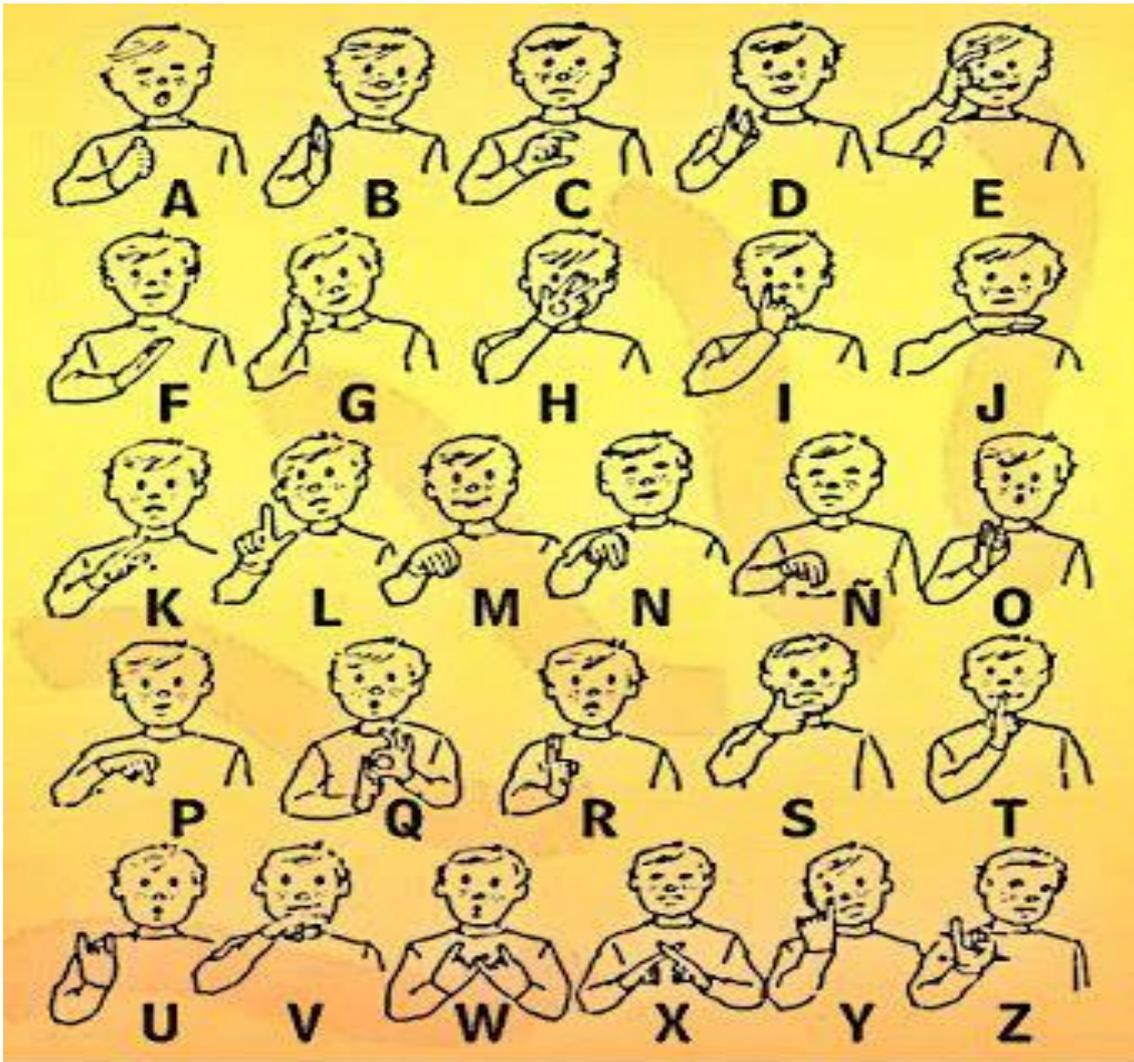
representado en las imágenes propias de conceptos ligados a la enseñanza de la historia (Aisenberg, B. 2016: 7).

Cuando se habla de “*aprender Historia leyendo*” observamos una relación dialéctica entre lo social (práctica de lectura compartida) y lo individual (práctica de lectura), presentándose la elaboración de un sistema de categorización e interpretación que parte desde la lectura de textos y la observación de imágenes. Cabe destacar que también se “aprende Historia observando, mirando y leyendo imágenes”, la “lectura” de imágenes permiten una comprensión de contenidos a enseñar y aprender.

La selección de videos, otro de los materiales didácticos para aprender mirando y viendo Historia, permite mostrar el movimiento de las imágenes, como los videos no poseen L.S.A es fundamental comprender el proceso secuencial de las imágenes que permiten construir el saber a enseñar y a aprender.

### **3.1.2. La importancia de las intérpretes de L.S.A dentro de las aulas para la enseñanza y aprendizaje de la historia**

Como venimos mencionando a lo largo de este trabajo, el interrogante principal es ¿Cuál sería el medio más eficaz para lograr establecer la comunicación con estudiantes sordos e hipoacúsicos? Si bien, como profesor de historia, no tengo conocimientos específicos sobre la L.S.A, es necesario resaltar que tanto las intérpretes como las y los estudiantes con dicha discapacidad poseen la atribución del conocimiento de ambas culturas (tanto la oyente como la de señas). Sin embargo, desde nuestra perspectiva de inclusión, la primacía de establecer comunicaciones y relaciones de la triada pedagógica (estudiantes-docente, intérpretes-contenidos) es fundamental para llevar a cabo el desarrollo de nuestras clases áulicas.



Si bien, los conocimientos y saberes específicos de la materia historia estaban a mi cargo como docente, fue necesario el trabajo interdisciplinar y en conjunto con las intérpretes, con la finalidad de tener conocimientos sobre los temas-contendidos didácticos a enseñar. La principal manifestación realizada por las mismas fue la búsqueda, manera y forma de lograr poder construir “*señas específicas*” para determinado saber-conocimiento a enseñar.

Como ya sabemos, la universalización de la lengua de señas (L.S) prevalece en el mundo contemporáneo, siendo de especial mención decir que la L.S.A construye y reconstruye las señas para brindar una significación primordial para la comunicación bilingüe y multilingües de la cultura sorda e hipoacúsica con la cultura oyente. Anteriormente detallamos que en la actualidad existen más de 130 lenguas de señas, permitiendo de esta manera una diversidad cultural que favorece la construcción de puentes inclusivos de enseñanzas y de aprendizajes.

Prosiguiendo, podemos agregar que los usos de la tecnología en el campo educativo dan cuenta que los medios digitales ofrecen oportunidades de lanzar y modelar nuestros productos, permitiéndonos crear y reflexionar sobre nuestros materiales didácticos. El interés aquí es, por un lado, poder conocer un poco más sobre las acciones cognitivas de las y los estudiantes que permitan imaginar y elaborar situaciones/representaciones para a posteriori argumentarlas; y por otro, la construcción de conceptualizaciones sobre el mundo social a partir de analogías, comparaciones, diferenciaciones para explicaciones de los procesos o acontecimientos históricos estudiados (Funes, G. y Jara, M. 2016: 351).

DICTIONARIO DE LENGUA DE SEÑAS

### AMÉRICA DEL SUR

**América del Sur Sudamérica**

Parte del continente americano que se extiende desde el límite de Panamá y Colombia hasta Tierra del Fuego.

Ej.: "Los países de América del Sur están en desarrollo", "Brasil es el único país de América del Sur en donde se habla portugués".

Gentilicio: sudamericano/a.

A  
C.I.M.D.: "Mitón".  
C.F.M.D.: "Ángulo cerrado".  
Mov.: Curvo descendente.

B  
C.I.M.D.: "Pulgar".  
C.I.M.I.: "Mitón".

América del Sur/Sudamérica

América del Sur (Int.)

**Reino/Corona**

C.I.: "L curva".  
Mov.: Lineal simultáneo con detenimiento brusco.

1. Territorio o Estado gobernado por un rey.  
Ej.: "Inglaterra es un reino", "El reino de España es muy antiguo", "Hay pocos reinos en el mundo".

ESPAÑOL

**Flia. de palabras:** reñado, reinar, rey, reina.

2. Campo (espacio).

3. Cada uno de los tres grandes grupos en que se consideraron divididos los seres naturales: reino animal, reino vegetal, reino mineral.

4. Reino de los cielos: casa de Dios.

reino/corona

**Poder**

C.I.: "Mitón".  
Mov.: Oscilatorio simultáneo.

1. Fuerza para mandar o hacer una cosa.  
Ej.: "El presidente de la Asociación tiene mucho poder", "El poder de los EE.UU. es muy importante".

ESPAÑOL

**Flia. de palabras:** poderoso/a, poderío, poderosamente.

2. **Poder Ejecutivo:** El que tiene a su cargo gobernar el Estado y hacer observar las leyes (Presidente). **Poder Legislativo:** El que hace y reforma las leyes (Congreso). **Poder Judicial:** El que administra la justicia (Tribunales, Corte Suprema).

poder

**Guerra**

A  
C.I.: "Cuatro".  
Mov.: Opuesto oscilatorio.

B  
C.I.: "Cuatro".  
Mov.: Oscilatorio simultáneo.

guerra

ESPAÑOL

**Sinónimos:** conflagración, enfrentamiento bélico.

**Flia. de palabras:** guerrero/a, guerrear.

2. **Guerra fría:** relaciones internacionales tensas.

**Guerra civil:** lucha entre grupos de un mismo país.

### 3.2. Secuenciación de contenidos

**Secuencia N° 1: La transición de la antigüedad esclavista romana al ascenso de la servidumbre medieval feudal (s. V a.C- IX).**

#### Actividad N° 1

##### **Propósitos:**

- Contextualizar espacio y tiempo de las culturas abordadas.
- Reconocer a partir de la visualización de imágenes, los principales actores e instituciones de cada etapa política, social y cultural de la cultura romana y germana.
- Caracterizar la organización económica de la antigüedad basada en la esclavitud.
- Construir señas-conceptos para representar contenidos didácticos significativos.

**Material didáctico:** elaboración de un Power Point (presentación P.P.T) confeccionado a partir de 15 diapositivas, de las cuales se tuvo en cuenta tanto la selección de las imágenes como el desarrollo de la escritura, de manera que el ejercicio de la lectoescritura quede en un segundo plano para la resignificación de las imágenes presentes en la mismas. A continuación, se presenta:

¿Quiénes eran los romanos?



¿Cuándo vivieron los romanos antiguos, como se gobernaron?

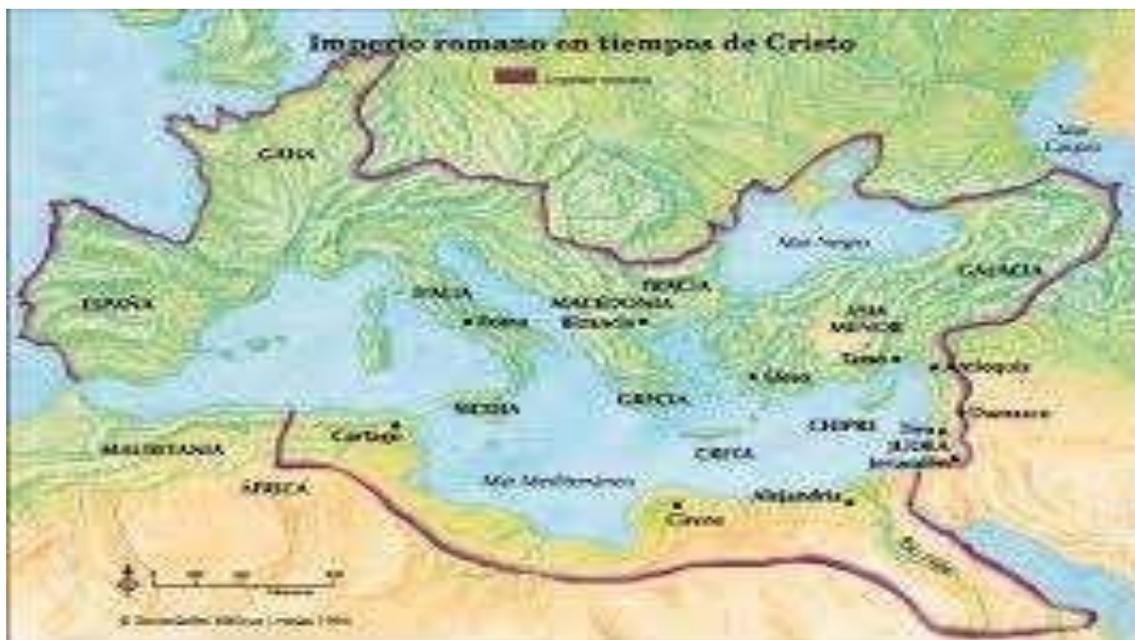
## CRONOLOGIA (tiempo) DE ROMA

### Organización política:

- 750 a.C: FUNDACIÓN DE ROMA
- 750 a.c-600 a.C: **MONARQUIA. Governa un rey o monarca**
- 600 a.C-200 a.C: **REPÚBLICA. Governa el senado junto a los consulados y magistrados.**
- 200 a.C- 300 d.C: **IMPERIO. Governa un emperador.**  
SE DIVIDE EL IMPERIO EN 2 PARTES: **OCCIDENTE Y ORIENTE**
- 400 d.C-500 d.C: CRISIS DEL IMPERIO DE OCCIDENTE
- 476 d.C: CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO DE OCCIDENTE

**Actividad:** realizar una línea de tiempo ubicando las 3 etapas políticas de Roma.

¿Dónde se ubicaron (lugar)?



Se ubicaron principalmente en Europa Occidental, Europa Oriental, el este de Asia y el norte de África, alrededor del Mar Mediterráneo y del Mar Egeo.

¿Cómo era la organización de su sociedad? ¿Había igualdad?

## Organización social romana

La sociedad romana se organizaba de manera **jerarquizada** según los **privilegios, poderes, linajes familiares y posesiones de esclavos y tierras**. Entre ellos encontramos a:

- Los patricios**: familias que poseían tierras, esclavos, de linajes ancestrales, participaban de las decisiones mas importantes.
- Los plebeyos**: familias que trabajaban en las ciudades urbanas o en las campos rurales, tales como artesanos, orfebres, herreros, campesinos, etc.
- Los esclavos**: eran los prisioneros derrotados de guerras y romanos que no podían sustentarse para vivir, estableciéndose en condición de esclavos.



¿En qué trabajaban?, ¿Ganaban dinero?

# Organización económica romana:

Las actividades económicas principales de los romanos era la agricultura, la ganadería y el comercio.

En sus épocas de expansión y de conquistas hacía otros territorios se enriquecían de prisiones de guerras tomados como esclavos, de los tributos e impuestos obtenidos de los pueblos derrotados.



¿Cómo era su vida?, ¿tenían leyes?, ¿cuál era su idioma?, ¿cómo eran sus ciudades?

## La “romanidad” y la cultura “occidental”

Los romanos difundieron un modo de vida, una cultura desde Roma hacia los territorios conquistados, por ejemplo:

- Lengua romana (latín) aquellos que no hablaban este idioma eran considerados “salvajes”
- Leyes (derecho romano)
- Instituciones políticas (senado, iglesia, etc.)
- Organización de la ciudad
- Alfabeto y literatura

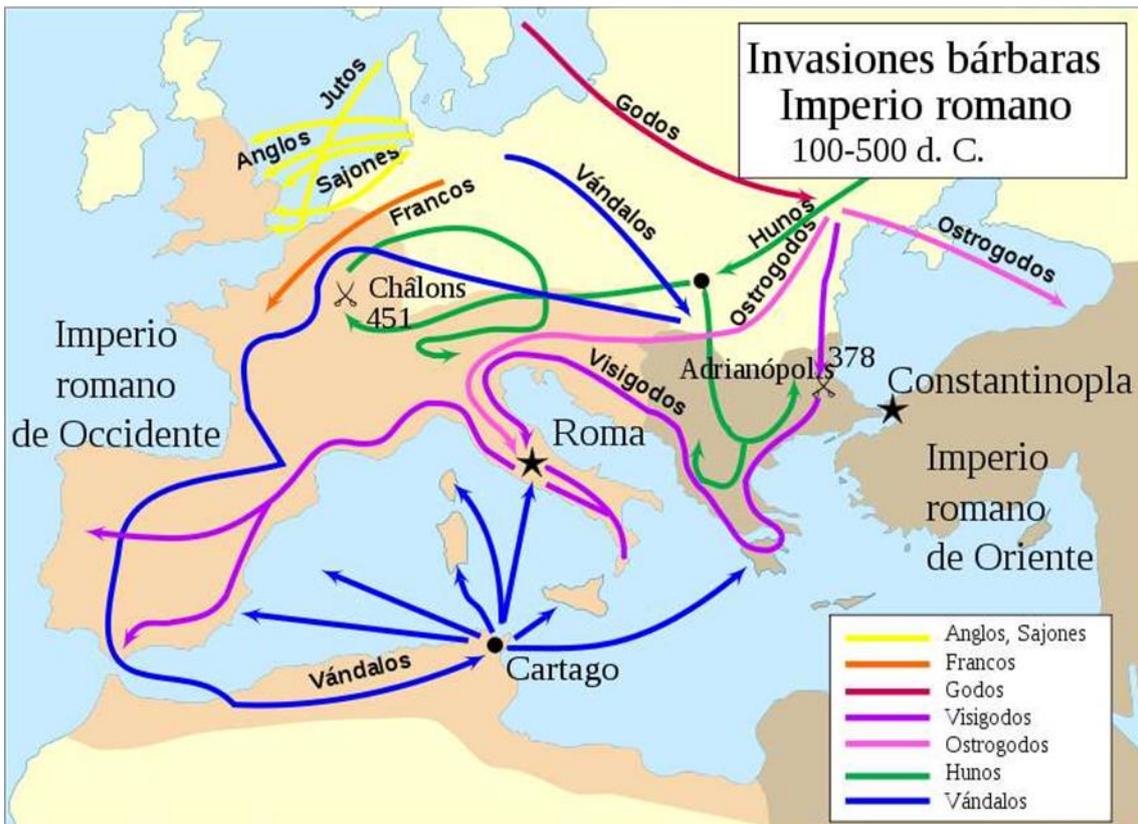
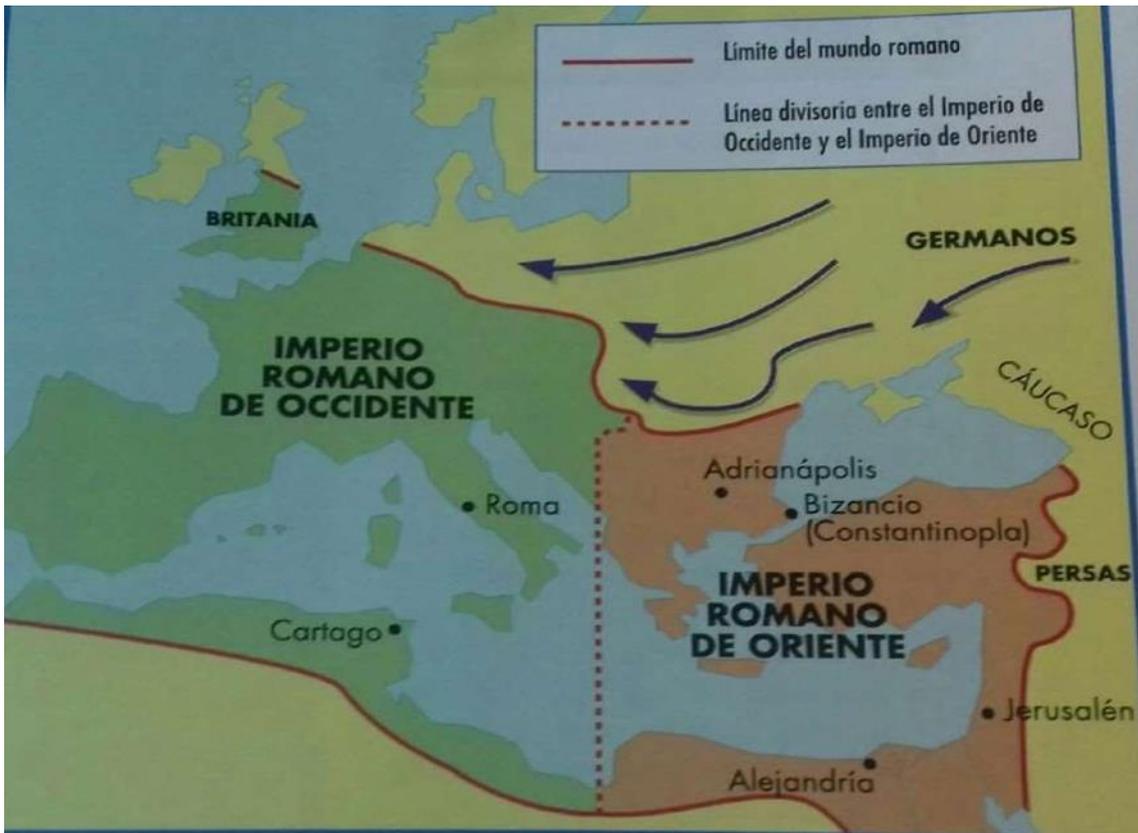




¿Qué sucedió entre los romanos y los pueblos vecinos?

## Crisis y caída del Imperio romano de Occidente

- Los pueblos germánicos (a los que los romanos llamaban "barbaros") comenzaron a cruzar las fronteras para ocupar y saquear provincias y regiones romanas.
- Pese a las constantes invasiones y saqueos, los romanos no podían defenderse porque no tenían soldados para sus ejércitos.
- Los pueblos barbaros aprovecharon las crisis que vivía el Imperio Romano de Occidente que finalmente en el 476 d.C caería y se disolvería.



# Lucha entre los pueblos germánicos (barbaros) y romanos



Pueblos "barbaros", entre ellos: los visigodos, ostrogodos, burgundios, vándalos, sajones, hunos, etc.

Se caracterizan por sus tradiciones y costumbres distintas a la de los romanos.

### **Consignas:**

- 1) ¿Quiénes eran las principales autoridades y/o instituciones en cada una de las etapas políticas de Roma?
- 2) Dibujar una pirámide jerarquizada sobre la organización social de Roma y señalar cada grupo social.
- 3) ¿Cuáles eran las principales actividades económicas de Roma?
- 4) ¿Existían conflictos entre los romanos y los pueblos barbaros? ¿Cuáles y por qué?
- 5) Una vez que se dividió el Imperio Romano entre Occidente y Oriente, ¿Cuáles fueron los motivos o las causas de la caída del imperio romano de Occidente en el año 476?

### **Bibliografía utilizada para elaboración de Power Point:**

Alonso, Maria E., Roberto, Elisalde y Enrique, Vázquez (2005) *Historia: la antigüedad y la sociedad feudal*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

### **Bibliografía consultada por el docente:**

Cornell, T. J (1999) *Los orígenes de Roma, C. 1000-264 a.C.* Critica, Barcelona.

Finley, M. I (1981) *Estudios sobre historia antigua*. Akkal, Madrid.

### **Actividad N° 2**

#### **Propósitos:**

- Diferenciar las costumbres y tradiciones practicadas por los distintos reinos germánicos-romanos.
- Significar el orden político-territorial, económico y cultural del Imperio Carolingio para establecer los cimientos del nuevo sistema feudal.

**Material didáctico:** “Los Carolingios” (2008). *Grandes Civilizaciones*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=EqHhDj4gJgM> Duración: 18: 06 minutos. Consulta: 03-04-2019.



Los carolingios - Grandes Civilizaciones

96 K vistas · Hace 1 año



Los carolingios - Grandes Civilizaciones

96 K vistas · Hace 1 año



### Sinopsis del video:

En este video se visualiza el proceso de transición de las culturas germánicas-románicas y la construcción de los diversos reinos e imperios significativos que en la posterioridad sustentaran las bases del feudalismo en Europa Occidental entre los siglos V-IX. Se demuestra y caracteriza los usos y costumbres de la cultura germánica y su posterior constitución a partir de las practicas adoptadas de la cultura romana, influenciando a establecer el nuevo orden y sistema feudal.

### Consigna:

1) Representar a partir de la elaboración propias de dibujos, las diferencias y similitudes que poseían tanto los romanos como los pueblos germánicos.

**Secuencia N° 2: Los orígenes del sistema medieval feudal como nueva forma de producción construida sobre las relaciones de servidumbre.**

**Actividad N° 1**

**Propósitos:**

- Reconocer las formas de relación: transición de la antigüedad esclavista y la servidumbre medieval.
- Conceptualizar en señas de L.S.A y en señas construidas contenidos didácticos a enseñar y aprender.

**Material didáctico:** la elaboración de un Power Point (presentación P.P.T) confeccionado a partir de 7 diapositivas, pregonando el impacto de la selección y resignificación de las imágenes, permitiendo la comparación y diferencia en las mismas. Al igual que todos los P.P.T construidos, se hace hincapié en aprender Historia observando y mirando con el apoyo de la lectura de textos sintetizados. Además, se hace hincapié en la conceptualización, prioritario para la comprensión de cambios y continuidades desarrollados en dicho recorte histórico. A continuación, se presenta:



## ¿Qué es el feudalismo?

- **Feudalismo**: sistema político, económico, social y cultural que se desarrolló desde el siglo IX-X al siglo XIV durante la Edad Media en toda Europa Occidental.
- La principal característica de esta organización es que se basaba en la dependencia de las relaciones entre los 3 estamentos/grupos sociales: **nobleza, clero y campesinado**.
- Estaba centrada en relaciones sociales de la **servidumbre**, en la cual, los campesinos tenían cierto grado de libertad pero debía cumplir obligaciones dentro de los feudos. De esta manera, dicho sistema se opone a la esclavitud como sucedía en la Edad Antigua.



## Causas del origen del feudalismo:

- La debilidad de la cultura germánica románica luego de la muerte del emperador Carlomagno y la disolución del Imperio Carolingio.
- Miedo e inseguridad provocada por las nuevas oleadas (2º invasiones bárbaras) de otros pueblos barbaros en los siglos IX-X.
- El poder político, luego de la caída del Imperio Carolingio, recayó en sus funcionarios reales que controlaban **las divisiones territoriales (condados, ducados y marcas): condes, duques y marqueses**. Los mismos, se convirtieron en “señores” a cargo de una porción de tierra llamada “feudo” y así protegían a la



## Algunos conceptos a trabajar...

- **Modo de producción:** concepto que nos permite conocer las relaciones de una “sociedad”. A lo largo de la historia, los seres humanos conformaron diversas formaciones sociales, en este caso estudiaremos 2 de ellas:
- **Modo de producción esclavista:** se desarrolla en la antigüedad y se caracteriza por la utilización en forma masiva del trabajo esclavo. Relación de explotación entre amo y esclavo.
- **Modo de producción feudal:** se desarrolla en el medioevo donde la comunidad campesina pierde la propiedad del suelo en provecho de los señores feudales y reyes, pero mantiene el derecho a trabajar (“servir”) en ella. Relación de explotación entre señor feudal y campesinado.



Dentro de este sistema Feudal trabajaremos sobre las diferentes formas de organización con respecto a:

- **Lo Social**: sociedad tripartita basada en la servidumbre.
- **Lo Político**: relaciones de vasallaje y privilegios.
- **Lo Económico**: el feudo como desarrollo de la agricultura autosuficiente.
- **Lo Cultural**: el rol de la Iglesia con la educación.

**Consignas:**

- 1) Explicar el funcionamiento del “FEUDALISMO”.
- 2) Señalar TIEMPO (años) Y ESPACIO (lugar) en el que se desarrolló el sistema Feudal.
- 3) ¿Por qué surgió el Feudalismo?
- 4) ¿Cuál es la diferencia entre el Modo de Producción Esclavista y el Modo de Producción Feudal?

**Bibliografía utilizada para elaboración de Power Point:**

Alonso, María E., Roberto, Elisalde y Enrique, Vázquez (2005). *Historia: la antigüedad y la sociedad feudal*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

**Bibliografía consultada por el docente:**

Dockés, Pierre (1984). *La liberación medieval*. F.C.E., México.

Duby George (1976). *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea (500-1200)*. Siglo XXI, Madrid.

### **Estrategias de evaluación:**

Creemos la necesidad de compartir, además de lo que venimos haciendo hasta el momento, nuestra experiencia acerca del proceso evaluativo sobre el recorte didáctico abordado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ende, queremos destacar el rol desarrollado por las intérpretes de L.S.A en cuanto a que las mismas a la hora de dicha instancia evaluativa, brindaron la intermediación y comunicación entre docente y estudiantado. Además, queremos señalar que la importancia y la necesidad de contar con intérpretes dentro del aula para lograr el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado es fundamental, no solamente para la evaluación sino, más bien, para todo el proceso mencionado aquí.

Si bien, no pudimos evaluar a las y los estudiantes con discapacidad de sordera e hipoacusia de manera escrita (lectoescritura) y/o a través de la oralidad, la modalidad de evaluación que optamos debió ser a través de la L.S.A, en la que el estudiantado en sus explicaciones debía dar cuenta tanto de las señas de L.S.A como de las señas construidas para referirse a algún concepto específico aprendido de los contenidos didácticos de la disciplina (agricultura, esclavitud, servidumbre, feudalismo, cultura, monarquía, entre otras).

### **3.3. Consideraciones finales...**

*“Se tendrá que invertir el problema, definir la sordera como una experiencia visual y no como el aislamiento en el mundo del silencio”*

**Carlos Skliar**

Como señalamos al principio de nuestro trabajo integrador final (T.I.F), lo expuesto aquí hasta el momento refiere a una propuesta de enseñanza, caracterizándose desde el grupo-clase abordado hasta las estrategias, metodologías, materiales, objetivos, finalidades, entre otros, de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia.

Esta experiencia fue todo un desafío. A lo largo de cuatro años fuimos desarrollando esta práctica de enseñanza dentro de un aula bilingüe, trabajando de manera interdisciplinaria y en conjunto con maestras intérpretes que nos brindaron confianza y motivación para ir

aprendiendo un poquito más acerca de lo que es la Lengua de Señas. Fue una difícil tarea, más que nada desde frustraciones vivenciadas a partir de no lograr la comprensión de contenidos por parte del estudiantado, ya que muchas veces los profesores nos aferramos a las explicaciones orales de nuestras clases. Sin embargo, creemos que logramos muchas cosas más que la enseñanza de contenidos, siendo el aprendizaje de L.S.A y la construcción de las mismas la que nos permitió comprender y situarnos en la pluralidad de las miradas, en el mirar y ver para aprender y enseñar.

El aprendizaje del estudiantado con discapacidad de sordera e hipoacusia fue muy bueno, más allá de situaciones exógenas y ajenas que se fueron presentando a lo largo de los años mencionados, fueron las experiencias de las prácticas áulicas las que nos permitió mejorar y superarnos a la hora de llevar a cabo nuestra enseñanza. Observamos que el estudiantado resignificó la comprensión de los contenidos históricos a partir de la elaboración y selección de los materiales didácticos (herramientas y soportes) visuales, digitales y tecnológicos que utilizamos para lograr nuestros propósitos.



En el presente momento en el cual estamos desarrollando este T.I.F, nos encontramos nuevamente pensando nuestras enseñanzas, sobre todo en aquella cristalización imaginaria presentada por Comenius en los albores de la Edad Moderna que piensa a la enseñanza

como la presencialidad entre estudiantes-docente dentro de las aulas y las escuelas. Hoy, en este contexto nos vemos atravesados por una pandemia mundial, que obligó a modificar nuestras enseñanzas, siendo así que llevamos a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la educación virtual a distancia y de la cual resignificamos la importancia del agiornamento acerca del uso y practica de las nuevas tecnologías de la comunicación, ya que somos una sociedad atravesada por la cultura digital y visual.

Nuestra propuesta de enseñanza desarrollada a partir de la experiencia descrita y analizada hasta aquí, se pensó desde la enseñanza de la Historia a partir de la mirada, de las señas, de los gestos, en el aprender desde el ver y observar, porque **“cuando las manos hablan, los ojos escuchan”**; sin embargo, creemos la necesidad de brindar y compartir

los conocimientos obtenidos de la misma, permitiéndonos así generar posibles espacios  
aúlicos-escolares para lograr enseñar y aprender la L.S.A, constituyéndose de esta  
manera, espacios bilingües y multilingües. Somos una sociedad pluralizada,  
defendemos y sostenemos una educación inclusiva, y en la que a través de las practicas  
docentes debemos proponer nuevas perspectivas inclusivas y multiculturales de  
enseñanza.



## Referencias Bibliográficas:

**Aisenberg, Beatriz (2016).** “Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia”. Revista Contextos de Educación Año 16 - N.º 21. Pp. 4 – 11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC. [www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos).

**Amado, Malena L. y Bassil, Libertad G. (2012).** “Un estudio cualitativo acerca de las intervenciones de psicopedagógicas e interdisciplinarias en el trabajo con niños entre 6 a 13 años que presentan hipoacusia”. Presentado en Segunda Jornada de Intercambio Académico y de Investigación, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Buenos Aires, Argentina, pp. 21-25.

**Baquero, Ricardo (2001).** “La educabilidad bajo sospecha”. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 9, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 71-85.

**Behares, Luis E. (2007).** “Cuestiones didácticas de la enseñanza en lengua de señas”. En: Cvejanov, Sandra (Dir.) y otros. *Lenguas de señas: estudios de lingüística teórica y aplicada*. Educo, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, pp. 123-136.

**Benejam, Pilar (1997).** “La selección y secuenciación de los contenidos sociales”. En: Benejam, P. y Pages, J. (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp.71-95). ICE-UB/Horsori, Barcelona, pp. 71-95.

**Bertoni, Lilia Ana (2001).** *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. FCE, Buenos Aires.

**Camilloni Alicia (2007).** “Didáctica general y didácticas específicas”. En: Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

**Diaz, Raúl y Alonso, Graciela (2004).** “Los “usos” de la diversidad cultural aplicada a la exclusión”. *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp.43-65.

**Dussel, Inés (2006).** Educar la mirada, reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En: Dussel, I.; Gutierrez, D. (comps.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. FLACSO, Manantial, pp. 277- 295.

**Dussel, Inés (2009).** “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”. *Revista Nómadas N° 30*. Universidad Central, Colombia, abril de 2009, pp.180-193.

**Edelstein, Gloria (1996).** “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: Delgadillo M. y Alen, B. (dirs.) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. pp. 75-89.

**Funes, Graciela (2010).** “La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias” *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* N.º 8 UAB y UB N.º 9.

**Funes, Graciela; Pages, Joan (2010).** “Enseñanza de la historia y socialización política” *Revista Reseña de Enseñanza de historia* Nª 8 APEHUN. Editorial Alejandría, Córdoba.

**Funes, Graciela (2011).** “La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro” en Pagés, J; Santisteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97 Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 53-63.

**Funes, Graciela y Jara, Miguel Ángel (2016).** “Investigar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la cultura digital”. *Locus: Revista de Historia* 22 (2). Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20826>

**Geertz, Clifford (1996).** "*Los usos de la diversidad cultural*". Paidós, Barcelona.

**Jordán, José Antonio (1994).** “*La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*”, Paidós, Barcelona, pp. 243-248.

**Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).**

**Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Convención sobre los Derechos del Niño (1989).**

**Martínez, Rocío y Morón Usandivaras, Mariana (2013).** “Metonimia e iconicidad cognitiva en señas sustantivas concretas de la lengua de señas argentina (L.S.A)”. *Signo y Seña* N° 23, U.B.A, Facultad de Filosofía y Letras, junio de 2013, pp. 213-237.

**Massone, María I. y Machado, Emilia M. (1994).** “La sordera desde las Ciencias Sociales”. *Lengua de señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Edicial, Buenos Aires, pp. 1-47.

**Massone, María Ignacia (1995).** “Consideraciones semióticas y discursivas de la lengua de señas argentina”. *Lengua y Habla*, Universidad de Mérida, Venezuela, pp. 1-12.

**Pages, Joan (1994).** “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, pp. 38-51.

**Pages, Joan (2001).** “¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate”. En: Estany, A.; Izquierdo, M.; Sellés, M.A. (ed.). *Éndoxa. Ciencia y Educación*, Series filosóficas 14, UNED, Facultad de Filosofía.

**Proyecto Interinstitucional C.P.E.M N° 19- Escuela Especial N° 3 Sordos e Hipoacúsicos.**

**Resolución N° 155/11.** En: Consejo Federal de Educación.

**Resolución N° 311/16.** En: Consejo Federal de Educación.

**Siede, Isabelino (2007).** *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires, Paidós.

**Siede, Isabelino (2011).** “Educar al ciudadano del siglo XXI”. En: *Revista Archivos de Ciencias de la Educación.* La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.

**Siede, Isabelino (2017).** “Vaivenes y claroscuros en la enseñanza de los derechos humanos en Argentina”. En: *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos.* San José, Universidad Nacional de Costa Rica. Volumen 28 (1), I Semestre de 2017, pp. 87-115.

**Sinisi, Liliana (1998).** “La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización”. En: Neufeld y otros. *De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Eudeba, Buenos Aires, pp. 189-233.

**Sousa Santos, Boaventura de (2002).** “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”. En: *Revista El otro Derecho* N° 28. Bogotá, ILSA. Julio de 2002, pp. 59-83.

**Veinberg, Silvana y Famularo, Rosana (2007).** "Los rasgos no manuales en la interacción educativa" En: Cvejanov, Sandra (Dir.) y otros. *Lenguas de señas: estudios de lingüística teórica y aplicada.* Educo, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, pp. 145-156.

**Zappalá, Daniel; Koppel, Andrea; Suchodolski, Miriam (2011).** “*Inclusión de TIC en escuelas para alumnos sordos e hipoacúsicos*”. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp.1-48.



**Charles Michéle de l'Epeé (1712-1789), clérigo francés considerado el padre de la enseñanza de la lengua de señas a personas con discapacidad de sordera**