

Universidad Nacional de Córdoba
Faculta de Filosofía y Humanidades
Escuela de Letras

La lingüística y las lenguas de señas: un abordaje epistemológico

Trabajo Final de Licenciatura

Mayra Eneida Roso

-2013-

Dirección: Leonardo Peluso Crespi

Co- dirección: Cecilia Defagó

A papá y mamá por la confianza y el apoyo constante
A Flavia por su claridad y presencia
A Leo y Ceci por tanta generosidad, paciencia y confianza
A Vane por su ayuda y contención
A mis compañeros y compañeras por el aprendizaje

Índice

Introducción	5
1. Primera aproximación general	5
2. Innatismo, un argumento dialéctico	10
3. Justificación, objetivos y organización	12
Capítulo I: Concepciones generales sobre la sordera	16
1. Breve aproximación histórica	16
1.1. Primer período: la conformación de dos perspectivas	16
1.2. Segundo período: novedad y ruptura	24
1.3. Sordera y etnicidad, una mirada diferente	26
2. Los estudios sordos: estado de la cuestión	28
2.1. El paradigma médico- clínico	29
2.2. El paradigma psico- socio- antropológico y lingüístico	32
3. Conclusión	33
Capítulo II: Dimensión estructural de la lengua de señas	34
1. La dimensión estructural del lenguaje humano	34
2. La lengua de señas es una lengua	36
3. La lengua de señas es la lengua natural de los sordos	38
4. Historia de la Lingüística de la Lengua de Señas	43
4.1 El modelo simultáneo de Stokoe	45
4.2 El modelo secuencial de articulación interna	48
4.3 Una adaptación del modelo secuencial para la Lengua de Señas Argentina	51
4.4 Un descriptor fonológico para la Lengua de Señas Uruguayaya	57
5. Tecnologías de gramatización y propuestas de escritura	58
5.1 Propuestas de escritura	59
5.1.1 La Mimografía	60
5.1.2 Signwriting	61
5.2 Gramatización y estandarización: relaciones entre ambos procesos	63
5.3 Una propuesta de endogramatización	64
5.4 Conclusión	65
Capítulo III: Dimensión funcional de la lengua de señas	67
1. La dimensión funcional de la lengua de señas	67

2. Procesos de estandarización e intelectualización. El caso de la Lengua de Señas Uruguaya	68
3. El bilingüismo en los sordos	72
4. La educación de los sordos	74
1. La educación oralista	75
2. La educación bilingüe y bicultural	76
3. La educación de los sordos en Argentina	76
4. La educación de los sordos en Córdoba	78
5. Políticas lingüísticas: contradicciones y concepciones	79
6. Conclusión	84
Capítulo IV: La dimensión comportamental de la lengua de señas	85
1. ¿Qué es la dimensión comportamental del lenguaje humano?	85
2. El desarrollo del lenguaje	86
3. Lenguaje y pensamiento	90
4. Lenguaje, pensamiento y escritura	93
5. Algunos aspectos neurológicos	95
6. Conclusión	98
Capítulo V: La dimensión político- social de la lengua de señas	99
1. ¿Por qué hablar una dimensión político- social de la lengua de señas?	99
2. La comunidad sorda: sus representaciones y características	100
3. Políticas lingüísticas, una mirada crítica	103
4. Políticas educativas: consecuencias de su aplicación	105
5. Conclusión	108
Capítulo VI: Conclusiones generales	109
1. A nivel epistemológico	109
2. A nivel gramatical	112
3. A nivel cognitivo	113
4. A nivel cultural, social y educativo	114
Bibliografía	116

Introducción

1. Primera aproximación general: derribando mitos

No es posible pensar en la existencia de una comunidad humana sin un lenguaje natural: donde haya seres humanos habrá lenguaje. El lenguaje forma parte del diseño genético de nuestra especie y contiene rasgos y propiedades que nos acercan y diferencian de otros organismos (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992). Sin embargo, cuando se trata de las lenguas habladas por las diversas comunidades sordas que habitan el planeta, las cosas no parecen estar tan claras.

Comenzar a interrogar acerca del estatus lingüístico de la lengua de señas, no es sólo posicionarse en un campo de investigación, que aún hoy continúa siendo relativamente incipiente, sino también es desafiar las concepciones estereotipadas acerca de las minorías, sean éstas raciales, sexuales, religiosas, socio- económicas o lingüísticas (Massone y Machado, 1994). Por lo tanto, para poder dar respuesta a los interrogantes que surgen en torno a la entidad lingüística de la lengua de señas es necesario, antes que nada, derribar algunos mitos que giran alrededor de la sordera y de las lenguas a ella asociadas.

El trabajo que aquí se presenta se inscribe dentro de los llamados *estudios sordos*. Los mismos pueden ser definidos como un territorio de investigación atravesado y tensionado por la presencia de proposiciones políticas. Dicho territorio, a través de un conjunto de concepciones lingüísticas, culturales, comunitarias y de identidades, definen una determinada aproximación al conocimiento y a los discursos sobre la sordera. En estos estudios, la sordera se describe como una experiencia visual, una identidad con diversas facetas y una construcción dada desde una diferencia políticamente reconocida y localizada, generalmente, dentro del discurso de la diferencia (Skliar y Lunardi, 1999).

Dentro de los estudios sordos, Peluso (2007: 73) define a las lenguas de señas como:

(...) sistemas verbales cuyos significantes se organizan en una materialidad viso- espacial, por oposición a la lengua oral cuya materialidad es acústica. Lo verbal supone un sistema, propio de la especie humana, compuesto por unidades discretas, arbitrarias, doblemente articuladas, que permiten la creatividad y un metalenguaje.

La utilización de la lengua de señas convierte a la comunidad sorda en una comunidad lingüística con una cultura propia. Sin embargo, lamentablemente esta visión sólo se da hacia adentro de la comunidad. Desde el afuera, los sordos constituyen un grupo estigmatizado,

marginal y deficitario- que requiere de una educación especial cuya obligación es borrar las diferencias existentes entre ellos y la comunidad oyente (Massone y Machado, 1994).

Desde un punto de vista clínico, el sordo tiene un déficit fisiológico que involucra la vía auditiva. Al no oír se ve imposibilitado de aprender cualquier lengua oral que circule en su entorno. Por lo tanto, el efecto principal de la sordera es la interferencia que se produce en la comunicación mediada por el habla oral. Dicha deficiencia priva al niño sordo de la posibilidad de hacer uso en forma natural y espontánea, como lo hace el niño oyente, de uno de los instrumentos de comunicación más importantes del ser humano: la lengua oral (Massone y Machado, 1994).

La lengua oral es la forma humana de comunicación más frecuente en las comunidades mayoritarias. El ser humano ha desarrollado estructuras morfológicas y mecanismos fisiológicos para la comunicación que involucran a la audición. El aparato fonador se ha convertido en un sistema biológico adaptado a la función que cumple; las personas son seres eminentemente logocéntricos. Es éste, entonces, el núcleo de la problemática de la persona sorda, para quien la lengua oral se convierte en algo indispensable si pretende integrar al mundo oyente, al mundo de la mayoría (Massone y Machado, 1994). Sin embargo, considerar que, como condición para comunicarse mediante el habla las personas necesitan de una lengua oral no sólo implica desconocer el instrumento de comunicación y expresión más importante que poseen las diferentes comunidades sordas que habitan el planeta, sino también reducir las insospechadas formas en que la capacidad lingüística se manifiesta en el ser humano.

Los sordos han desarrollado una lengua que no es oral, la lengua de señas y entonces hablan, aunque para hacerlo no utilicen el aparato fonador. El desarrollo de esta acción implica, en términos saussureanos, la puesta en funcionamiento del sistema lingüístico. Esta es la razón por la que términos como “sordomudo” o simplemente “mudo” comienzan a resultar inaceptables. Si los sordos hablan una lengua -aunque la misma no sea oral- son sordos pero no mudos.

Es necesario realizar otra aclaración terminológica ya que es muy frecuente el uso del término “lenguaje de señas” en vez de *lengua de señas*. Los planteos saussureanos acerca de las diferencias entre lenguaje y lengua conducen a la adopción de la segunda forma. En el Curso de Lingüística General, Saussure (1994:37) nos dice:

Para nosotros la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos. Tomado en su

conjunto el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad.

Entonces, el lenguaje remite a cierta facultad lingüística¹ general mientras que la lengua es un sistema de signos y es concreta. Por lo tanto, hablar de “lenguaje de señas” implica desconocer el carácter sistemático y sígnico que la lengua de señas posee. Por otra parte, la preferencia por el término *lengua de señas* permite equiparar este sistema al resto de las diversas lenguas particulares que se hablan en el mundo. Pues, el término *lenguaje* se reserva para la facultad lingüística humana mientras que *lengua* se utiliza para referirse a los diferentes idiomas.

En relación al carácter lingüístico de la lengua de señas, hay otra creencia, fuertemente arraigada en el mundo oyente: la mayoría de las personas que nunca estuvo en contacto con sordos piensa que la lengua de señas es universal. La atribución de esta característica está relacionada con el hecho de considerarla pantomima, extremadamente icónica y concreta. Suele pensarse que hay una unión más cercana entre unidades de expresión y contexto de la que realmente existe. Si las lenguas de señas pueden ser universalmente comprendidas es porque son probablemente icónicas y limitadas a conceptos concretos y pictóricos. De este modo, vemos hasta qué punto iconicidad, concretitud y universalidad están relacionadas. De la misma manera que no existe una lengua hablada universal y que los intentos por inventarla fracasaron, tampoco existe una lengua de señas universal y los intentos por crearla siguen fracasando (Massone y Machado, 1994). No está de más aclarar que hay tantas lenguas de señas como comunidades sordas en el mundo y que, dentro de una misma lengua de señas, es posible identificar variedades que responden a factores etarios, sociales y regionales, etc.

Dentro de estos mismos aspectos, es notorio el hecho de que a la mayoría de las personas que se enfrenta por primera vez con una lengua de señas les llama la atención la iconicidad que tienen algunas de sus unidades. Por iconicidad entendemos la relación entre la forma de la seña y el objeto o acción que ésta representa². Esto indica que, de alguna manera, las lenguas de señas preservan su potencial mimético. Sin embargo, es necesario afirmar que son al mismo tiempo arbitrarias ya que las distintas lenguas de señas realizan sus unidades de diferente modo. Por otra parte, la velocidad de los movimientos que se da en la conversación

¹ Chomsky (1957) plantea que esa facultad es natural e innata.

² Las lenguas de señas suelen tener sustantivos semejantes en apariencia a alguna o muchas de las partes del objeto que nombran y algunos verbos se parecen en su movimiento, dirección o modo de realización, a alguna característica de la acción, proceso o estado que denotan.

impide ver dónde termina una seña y dónde comienza otra. Por lo tanto, la iconicidad que una seña aislada puede tener se pierde en el contexto del discurso. *Si las señas fueran realmente icónicas las personas oyentes serían capaces de entender las conversaciones de los sordos con una mínima instrucción en lengua de señas* (Massone y Machado, 1994: 56).

Hay otra idea errónea sobre las lenguas de señas, asociada a la creencia de que las mismas son incapaces de manejar ideas abstractas. Este mito se basa en un prejuicio lingüístico que tiene que ver con la idea de que las lenguas de sociedades menos desarrolladas -desde un punto de vista occidental y capitalista, valga la aclaración- son más primitivas y concretas que las de las sociedades más desarrolladas. Sin embargo, es sabido que a principios de este siglo los lingüistas aportaron evidencias suficientes para afirmar que no existe una lengua más primitiva que otra, que toda lengua es igualmente compleja y permite la comunicación y expresión de las ideas de la comunidad que la usa. Los conceptos simbolizados en una lengua determinada dependen de las necesidades de sus usuarios (Massone y Machado, 1994).

Las lenguas de señas acuñan términos por medio de diferentes mecanismos como el alfabeto manual, la formación de señas compuestas, procesos de derivación, etc. De este modo, todos los términos técnicos y nombres pueden expresarse en lengua de señas; *no existen limitaciones inherentes a la lengua con respecto a aquello que pueda expresarse* (Massone y Machado, 1994: 59).

Por otra parte, hay una concepción alentada por los sistemas artificiales de manualización que se han creado con fines educativos -las lenguas señadas- que consiste en creer que una seña representa una palabra y que la oración respeta el orden sintáctico de la lengua oral dominante en el contexto determinado. Esto implica desconocer el propio orden sintáctico de la lengua de señas, es decir, creer que las lenguas de señas son agramaticales y, por lo tanto, requieren de una adaptación a la estructura de la lengua oral mayoritaria.

A esta idea subyace la creencia de que la lengua de señas es un sistema subsidiario de la lengua oral que sólo está representando mediante señas los conceptos que los oyentes expresan con sonidos para poder adaptar la necesidad de comunicación a una materialidad asible para las personas sordas. Vinculado a esto, es pertinente mencionar las funciones que el *sistema dactilológico* cumple. Este sistema viene a ser un alfabeto manual que representa las letras del abecedario. La combinación de sus unidades no da lugar a unidades léxicas. Sólo se utiliza para nombres propios y, desde el punto de vista estructural, sus unidades están muy alejadas de parecerse a las unidades de la lengua de señas.

Por otra parte, también son observables los movimientos que los labios realizan durante la producción de enunciados en lengua de señas. Estos movimientos no corresponden

a palabras del español. Además, en el momento de la producción las lenguas de señas no involucran sólo movimientos de manos sino todo el cuerpo y, en especial, la expresión facial.

Otra aclaración es necesaria, ya no tanto respecto de las lenguas de señas sino más bien de sus hablantes. Se trata de aquella idea según la cual todos los sordos leen los labios. Esto no es así: los sordos que leen los labios son sólo aquellos que han sido *oralizados*. Esto es, aquellos que han asistido a escuelas en donde se utiliza el *método oralista*, método cuyo objetivo central radica en enseñarles a los sordos a hablar la lengua oral.

Por otra parte, la lectura labial es una práctica cuyo éxito depende de diversos factores. Hay fonemas que se diferencian de otros mediante rasgos que no son visibles³. Por lo tanto, la lectura labial es una práctica más ligada a la capacidad de inferir mensajes a partir de los conceptos correspondientes a palabras captadas de modo aislado que una destreza resultante de un adiestramiento sistemático.

Otro mito que necesita ser puesto en cuestión es aquel que lleva arraigada la idea de que si un niño sordo es puesto en contacto con una lengua de señas a temprana edad no podrá adquirir la lengua oral. Claramente, este pensamiento deviene del desconocimiento de la entidad lingüística de la lengua de señas ya que ningún hecho de bilingüismo puede ser perjudicial para un niño. El aprendizaje de la lengua oral puede ser incluso más fructífero, eficaz y rápido si es planteado como aprendizaje de una segunda lengua ya que contar con las representaciones de la primera lengua facilita el aprendizaje de un segundo sistema, pues la comparación surge como método natural.

Por último, podemos mencionar como hecho ampliamente difundido aquel que conduce a los oyentes a pensar que un sordo que no puede darse a entender de manera oral, puede hacerlo por escrito. Esto es así sólo en dos casos: cuando la persona ha quedado sorda después de haber sido alfabetizada o cuando, mediante su esfuerzo personal, ha logrado aprender la lengua escrita. La verdad es que no existe en el mundo un método que pueda generar las representaciones producidas por la relación fonema- grafema en una mente que no tiene ninguna representación sonora. Por otra parte, este hecho se ve profundizado por una educación hegemoníicamente oralista que ha centrado sus esfuerzos en intentar enseñar a hablar la lengua oral y no a escribirla.

³ Por ejemplo, la diferencia entre el fonema /p/ y el fonema /b/ está dada en español por el rasgo distintivo sonoro/sordo que depende de la vibración de las cuerdas vocales en el momento de la producción.

2. Innatismo: un argumento dialéctico

Cualquier lengua humana es un sistema de reglas complejo y completo al que pueden acceder todos los seres humanos. En un primer momento, la adquisición del lenguaje se explicó según el modelo conductista de aprendizaje. El conductismo considera que la mente humana es una inexplorable caja negra, razón por la cual los procesos cognitivos subyacentes no son un objeto de su interés. Esta perspectiva postula la existencia de una teoría generalizadora de aprendizaje de tipo inductivo -basada en la asociación, generalización y clasificación- independiente de todo tipo de facultades innatas, y común a todos los organismos. El lenguaje es definido, entonces, como un conjunto de hábitos adquiridos, como una conducta que se desarrolla enteramente como resultado del aprendizaje y que no requiere de una capacidad especial más allá de la capacidad para el aprendizaje asociativo y la habilidad para producir un gran número de sonidos (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Sin embargo, a mitad del siglo XX, se produjo un cambio de perspectiva. Este cambio vino de la mano de Noam Chomsky quien descartó la concepción asociacionista del aprendizaje y postuló estudiar la mente a través del lenguaje. Para Chomsky (1989), el lenguaje no se aprende de manera accidental ni convencional. El niño posee en forma innata el conocimiento de los universales lingüísticos, y a partir de ellos, reconoce los principios universales que se realizan en la lengua a que está expuesto. El niño va elaborando su propia gramática en base a la internalización de reglas y principios. Es decir, está equipado con algún mecanismo generador de hipótesis sobre el lenguaje que no puede ser simplemente el resultado del aprendizaje por asociación. El medio funciona sólo como disparador de ese mecanismo que trae cualquier individuo desde el nacimiento, él debe descubrir la gramática compatible con los datos que percibe.

Es necesario tener en cuenta que toda la información acerca del lenguaje no está de forma explícita en ninguna emisión. El niño tiene habilidades específicas para llegar a este conocimiento. La función lingüística no depende de ningún otro sistema o estructura mental.

El niño, lejos de imitar, desarrolla sus propias estrategias y responde según las mismas. Puede ir más allá de los datos para derivar la estructura lingüística, capacidad que sólo tienen los individuos dentro de un período de sensibilidad especial. El niño sabe cómo usar la lengua para transmitir información y para interactuar. Selecciona el material efectivo y relevante, es él y no el adulto el principal móvil en el proceso de adquisición.

Todo esto es posible gracias a la *facultad del lenguaje*. La misma es entendida como la capacidad innata y específicamente humana de producir y comprender lenguaje, es la posibilidad que la especie humana tiene de combinar creativamente un conjunto de elementos

lingüísticos siguiendo las reglas -que son adquiridas a través de la interacción con el medio- de su lengua particular.

La postulación de esta facultad innata y específica de la especie aporta un fuerte argumento a la defensa de la entidad lingüística de las lenguas de señas. La estructura subyacente del lenguaje es independiente de la modalidad de expresión por lo que el niño sordo, en contacto cotidiano con su lengua natural, sigue las mismas etapas de desarrollo que el niño oyente. Ambos van conformando una sintaxis cada vez más compleja y adquieren las mismas relaciones semánticas. El patrón de adquisición de la lengua parece no ser específico de la modalidad sino que refleja una serie de habilidades que trascienden el modo de habla (Belinchón, Igoa, Rivière, 1992).

La adquisición de la lengua de señas es, pues, un proceso natural en el sentido de que los niños sordos de padres sordos construyen progresivamente, sin conciencia y sin enseñanza sistemática, los rasgos de la gramática de la lengua de señas hasta que llegan a la competencia adulta en esta lengua. Además, las lenguas de señas que se adquieren naturalmente cumplen todas las funciones básicas que tienen las lenguas orales para los hablantes adultos.

Al mismo tiempo, la sordera y la particular situación lingüística que en torno a ella se genera en una gran cantidad de casos, sirven como prueba de que la riqueza del lenguaje se halla en la mente del niño ya que no son pocos los casos de niños sordos que cuentan con datos lingüísticos muy limitados en su medio de crecimiento. Lo sorprendente es que, a pesar de esto, logran comprender y producir enunciados complejos con los que no han estado en contacto anteriormente. Al respecto, es ilustrativo el ejemplo que da Pinker (1994) para afirmar el argumento innatista.

Se trata de Simon, un niño sordo estadounidense de 9 años, hijo de padres sordos que no aprendieron ninguna lengua de señas hasta la tardía edad de 15 y 16 años. Este hecho determinó que nunca llegaran a adquirirla completamente. En la Lengua de Señas Americana (ASL) es posible mover un sintagma al comienzo de la frase y marcarlo con un prefijo o un sufijo para indicar que se trata del tópico de esa oración. Sin embargo, los padres de Simon apenas usaban esta construcción y cuando lo hacían la deformaban. Lo asombroso del caso de Simon es que sólo habiendo estado en contacto con la defectuosa lengua de señas de sus padres, llegó a adquirir una lengua de señas mucho más depurada. Comprendía sin dificultad las frases que tenían el tópico desplazado y también podía utilizarlas (Pinker, 1994).

En resumen, la postulación de una facultad lingüística innata permite independizar los aspectos cognitivos intervinientes en el proceso de adquisición del lenguaje de la materialidad de la lengua adquirida, con lo cual es posible equiparar las etapas que durante este proceso transitan los niños sordos y los niños oyentes. Asimismo, refuerza la afirmación según la cual

las lenguas de señas son lenguas propiamente dichas, pues si los niños sordos en vez de desarrollar una lengua sólo aprendieran, por ejemplo, un simple código de comunicación gestual, no mostrarían atravesar las mismas etapas que los niños oyentes. Por último, en los casos en los que, por diversas causas, un niño sordo no se encuentra en contacto con una lengua de señas gramaticalmente completa a temprana edad, el mismo logra desarrollar mecanismos para subsanar esa falencia. Por lo tanto, podemos decir que la sordera muchas veces sirve para ejemplificar y reafirmar la existencia de la facultad innata del lenguaje.

3. Justificación, objetivos y organización

La definición de *lengua de señas* como sistema verbal viso- espacial y como lengua natural de las comunidades sordas es el principal postulado de la Lingüística de la Lengua de Señas. La misma, entendida como un campo disciplinar que opera dentro de los estudios sobre el lenguaje, surge en la década del 60 a partir de los trabajos de William Stokoe (1960, 1969, 1974) quien fue el primero que planteó un estudio sistemático de la estructura de estas lenguas y defendió teóricamente su estatus.

Sin embargo, hasta casi finales del siglo XX, la Lingüística General sólo incluía en la definición de su objeto de estudio propiedades ligadas al carácter vocal y lineal de la secuencia sonora. La homologación de las lenguas de señas a las demás lenguas humanas supone un desafío a dicha tradición y la necesidad de una revisión de los fundamentos epistemológicos del área. Al mismo tiempo, implica mayor diversidad y amplitud a la hora de definir el lenguaje y, fundamentalmente, de pensarlo como objeto de estudio. Asimismo, abre el propio campo de la Lingüística de la Lengua de Señas permitiendo que su objeto se convierta en motivo de reflexión y mayor interés.

La perspectiva según la cual las lenguas de señas constituyen un sistema verbal ha convivido hasta hoy con otra que sólo las considera *una simple pantomima agramatical* (Massone y Machado, 1994: 36). Esta visión, llamada *médico-clínica*, deviene de la asociación entre sordera y discapacidad. Entiende a la sordera como una patología que debe ser curada y es afín con una concepción conductista del lenguaje que lo piensa como algo que se enseña mediante un adiestramiento sistemático.

No obstante, en la década del 80 se dan a conocer los trabajos de Carol Erting (1979, 1982, 1994) quien se ocupa de describir algunas características de los grupos de sordos, a partir de las cuales es posible superar la visión de la sordera como una discapacidad física, para colocarla dentro del plano etno- social y lingüístico.

La inicial propuesta de Stokoe confluye con esta perspectiva dando lugar a la visión *psico- socio- antropológica y lingüística* de la sordera. Dentro de esta visión, en las últimas

décadas se han llevado a cabo numerosos estudios que tienden a reivindicar a la sordera como fenómeno cultural y que hablan de ideología sorda y de comunidad (Ladd, 2005). Asimismo, se produjo una variada cantidad de trabajos que caracterizaron la situación de las diferentes comunidades sordas en términos psico-sociolingüísticos (Behares, 1987; Massone, 1990; Sacks, 1991; Parasnis, 1998; Oviedo 2001; Peluso, 2006; Heredia, 2011). Otros estudios indagaron sobre la estructura de las lenguas de señas (Lidell y Johnson, 1986; Massone y Machado, 1994; Oviedo, 2001, Bonilla y Peluso, 2010) y también se investigó acerca de las políticas lingüísticas y educativas referidas a los sordos, en donde se puso en discusión la noción de discapacidad y se propusieron metodologías ligadas al bilingüismo (Rodríguez de Salazar, García, Delgado, Galvis, Jutinico, Monroy y Pabón, 2009; Peluso, 2009; Heredia, 2011). Dentro del campo, también fueron publicados estudios referidos a la alfabetización de los sordos (Baez, 2004; Massone, Buscaglia y Bogado, 2005).

La hipótesis que guió el desarrollo de este trabajo es que los estudios que toman a las lenguas de señas como su objeto sólo habrían permeado hacia la lingüística de manera parcial. La principal consecuencia de esto es el desaprovechamiento por parte de dicha disciplina de datos que le permitirían caracterizar al lenguaje humano.

Se presentan aquí los resultados de un estudio exploratorio de análisis teórico que para su realización requirió de una investigación bibliográfica. La búsqueda de información en fuentes documentales resultó el método más adecuado para determinar cuál es el conocimiento existente en esta área.

Las lenguas de señas son analizadas teniendo en cuenta tres aspectos centrales a la hora de plantear el estudio del lenguaje humano, los mismos están dados por las tres dimensiones en que Belinchón, Igoa y Rivière (1992) entienden que el lenguaje puede ser abordado, a saber: las dimensiones estructural, funcional y comportamental. A ellas les fue agregada la dimensión político- social dado que es indispensable abordar aquellos aspectos que atraviesan y determinan los modos en que son asignados los lugares y roles sociales de la minoría que utiliza y defiende estas lenguas.

El primer capítulo, en tanto primera aproximación a la problemática, detalla algunas consideraciones generales sobre la sordera. Con la finalidad de poner en contacto al lector con cierto estado de la cuestión y mostrar cómo ha sido el desarrollo de esta problemática desde que se constituyó como objeto de interés para algunas personas, se incluye una breve aproximación histórica que abarca aspectos lingüísticos, educativos y políticos, da cuenta del estado actual de los estudios sordos y, por último, compara los dos paradigmas dentro de los cuales se ubican los diferentes discursos que, en torno al tema, circulan en la actualidad.

El segundo capítulo abarca la dimensión estructural de la lengua de señas. Esta dimensión aborda al lenguaje como un sistema compuesto por unidades -los signos lingüísticos- cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural o formal (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Previa fundamentación acerca de la entidad lingüística de la lengua de señas se describen diferentes modelos de análisis estructural. Se toman los dos modelos más difundidos: el modelo simultáneo de Stokoe (1960) y el modelo secuencial de Liddell (1984), y una adaptación de las reformulaciones hechas por Liddell y Johnson (1989) sobre este último, llevada a cabo por Massone y Machado (1994) para la Lengua de Señas Argentina (LSA). Existen otras adaptaciones de este modelo hechas para otras lenguas de señas -por ejemplo, el trabajo de Oviedo (2001) sobre la Lengua de Señas Colombiana-, no obstante, se escoge priorizar la descripción de la LSA dado que es la lengua hablada por la comunidad sorda de nuestro país.

Es importante aclarar que los modelos escogidos hacen particular hincapié en aspectos fonológicos. Las razones de esta elección se fundamentan en tres motivos: 1) la descripción de un nivel fonológico en las lenguas de señas nos conduce a pensar en el carácter combinatorio que posee el lenguaje humano lo que convierte a este aspecto en el principal defensor del estatus lingüístico de estas lenguas ; 2) es el nivel de análisis que, dentro de la Lingüística de la Lengua de Señas, más desarrollo posee; y 3) adentrarse en la descripción de aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos o discursivos excedería las posibilidades de este trabajo.

En este capítulo también se incluye una breve explicación de algunos de los sistemas de escritura que se elaboraron para representar gráficamente a las lenguas de señas. Si bien la escritura, en tanto objeto cultural, escapa a la dimensión estructural del lenguaje, es incluida aquí ya que el desarrollo de estos sistemas requirió de un previo análisis sobre la estructura lingüística que, muchas veces, resultó más relevante -por el aporte que significó a la descripción de la lengua- que el sistema mismo.

El tercer capítulo abarca la dimensión funcional de la lengua de señas. La misma engloba el hecho de que la adquisición y uso de un lenguaje posibilita en los organismos formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio social (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992). Mediante el abordaje de esta dimensión, se intenta responder a los interrogantes que surgen en torno a cómo se dan los procesos de estandarización e intelectualización en las lenguas de señas, cómo se entiende el bilingüismo en las personas sordas y qué aspectos educacionales influyen y son influidos por la utilización de lenguas visoespaciales y su relación con las lenguas orales y sus usuarios. En este mismo punto se brinda una breve reseña acerca del recorrido que la educación para sordos ha tenido en Argentina y

acerca del tipo de instituciones educativas con las que contamos en Córdoba. También se abordan descriptivamente las políticas lingüísticas, aplicadas en Argentina, orientadas a regular aspectos relacionados con las lenguas de señas y sus hablantes a los fines de poder dar cuenta de las herramientas legales con las que se cuenta en relación al reconocimiento del estatus lingüístico de la lengua de señas.

El cuarto capítulo, referido a la dimensión comportamental de la lengua de señas, comprende el hecho de que el lenguaje da lugar a formas determinadas de conducta y se materializa en ellas, lo cual permite interpretarlo, también, como una modalidad o tipo de comportamiento (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992). Las conductas que el lenguaje adopta son dos: producción y comprensión. Cabe aclarar que, si bien esta dimensión también abarca aspectos neurológicos y conductuales, sólo se profundizará en lo cognitivo y se considerarán, brevemente, algunas cuestiones neurológicas.

En primer lugar, se abordarán aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje para poder determinar la existencia o no de diferencias entre la adquisición de lenguas de señas y la adquisición de lenguas orales en los procesos y etapas que atraviesan los niños sordos y los niños oyentes respectivamente. En segundo lugar, se toma la relación entre pensamiento y lenguaje a los fines de analizar los casos de niños sordos que han sido privados de toda forma y tipo de lenguaje. En tercer lugar, y dado que la comunidad sorda carece de un sistema de escritura, se indaga acerca de la manera en que ésta es capaz de influir y determinar ciertos modos de pensamiento. Por último, se toman, mínimamente, algunos aspectos neurológicos a fin de poder establecer cuál es el asiento cerebral de la lengua de señas y determinar si hay diferencias con el de la lengua oral.

El quinto capítulo aborda la dimensión política de la sordera. En él se trabaja con el concepto de comunidad sorda y con las consecuencias que la idea misma de comunidad genera en el campo. También se analizan algunas consecuencias de la aplicación de políticas lingüísticas y educativas sustentadas en determinadas perspectivas ideológicas con la finalidad de reflexionar acerca de las consecuencias sociales, educativas y culturales que el lugar socialmente asignado a la lengua de señas ha producido.

En el sexto y último capítulo se dan las conclusiones generales de todo el trabajo.

Capítulo I

Concepciones generales sobre la sordera

1. Breve aproximación histórica

Es habitual circunscribir la problemática de la sordera a cuestiones puramente médicas o educativas; sin embargo la sordera va mucho más allá de eso, probablemente porque tiene más que ver con nuestra cultura de lo que imaginamos. Desde Platón nuestro mundo ha sido eminentemente fonocéntrico y ha homologado lenguaje a habla oral. Dado que los sordos carecen de la posibilidad de comunicarse mediante lenguas que utilizan sonidos se los ha considerado carentes de lenguaje, y lo que es más grave aún, carentes de pensamiento (Buscaglia y Massone, 2004).

Esta idea según la cual los signos lingüísticos sólo pueden estar constituidos en sus significantes por sonidos estuvo presente, entonces, desde la Antigüedad y generó profundas confusiones en el campo de la lingüística. El desconocimiento de la existencia de signos lingüísticos cuya materialidad no es sonora provocó que las lenguas de señas sean apartadas del estudio lingüístico por carecer del estatus de lengua. En consecuencia, la sordera no fue vista como un problema lingüístico, sino sólo auditivo. Esto obstruyó la posibilidad de que proliferen estudios que tomen como objeto a estas lenguas y por ende, cuando la lingüística teorizó, sólo lo hizo en relación a las lenguas orales.

Sin embargo, en 1960, con la publicación de *Sign Language Estructure* de William Stokoe, el panorama comenzó a cambiar. La mayor preocupación de Stokoe fue demostrar que las lenguas de señas poseen todas las características que necesariamente una lengua debe tener para ser considerada tal, independientemente de la materialidad de sus signos.

1.1. Primer período: la conformación de dos perspectivas

Si bien Stokoe (1960) fue el primero en afirmar -desde un punto de vista estructural- la entidad lingüística del sistema utilizado por las comunidades sordas, hubo con anterioridad a él, una importante cantidad de pedagogos, maestros e investigadores que, por diferentes motivaciones, se preocuparon por el tema de la sordera y las lenguas de señas, y desarrollaron estudios tendientes a proponer metodologías educativas para sordos. Esto condujo a la formulación de análisis, sistematizaciones y planteos lingüísticos que, con el paso del tiempo, comenzaron a perfilar diferentes concepciones y posturas.

El primer antecedente que se conoce es el trabajo llevado a cabo por Ponce de León, un monje español que vivió en el siglo XVI. Su accionar consagró una metodología que luego sería adoptada en toda Europa y, como resultado de la inmigración europea a América, sería impartida también en Argentina. Esta educación consistía en la enseñanza de la lengua oral

predominante, en este caso el español, y su método se basaba en la lectura de los labios y el deletreo dactilar con la modesta presencia de algunas señas (Sacks, 2000).

Con un objetivo diferente, pero de manera simultánea al trabajo de Ponce de León, en 1550, el jurista Lasso escribe el *Tratado Legal sobre los Mudos* en el que defendía la capacidad civil de los sordos. Lasso había sido enviado por Juan de Velasco a constatar el hecho de que sus hijos sordos podían hablar, en el sentido de emitir sonidos que pudieran entenderse como palabras. Este hecho constituye a Lasso en testigo de las clases de Ponce de León. Juan de Velasco, como todo integrante de la nobleza española, tenía una preocupación: necesitaba asegurar que su herencia quedara en la familia, y el jurista venía a brindarle evidencia al respecto. La argumentación de Lasso estaba basada en el hecho de que si los “mudos” pueden comunicarse mediante el habla oral, entonces dejan de ser mudos y por lo tanto pueden ejercer libremente sus derechos civiles. La idea que subyace a este argumento está asociada a la creencia de que el ser humano posee una lengua innata, que es natural y que todos reciben de Dios (Heredia, 2012). Como es de imaginar, las ideas religiosas también estaban presentes en el trabajo de Ponce de León, quien perseguía como principal objetivo la enseñanza de la doctrina cristiana.

Debido a su sensibilidad hacia los sordos, la personalidad de Ponce de León sigue reverenciándose hasta hoy. Sin embargo, su método de enseñanza consumía mucho tiempo y, por lo tanto, mucho dinero. Es por esto que, en la práctica, sólo podía aplicarse a los hijos de ricos y nobles. La mayoría de las personas sordas no pudieron acceder a la educación hasta que se produjo un cambio de enfoque que centró sus esfuerzos en instruir a los sordos y no en intentar demostrar una capacidad propia de los oyentes. Para esto, fue necesario que los maestros aprendieran la lengua de señas de sus alumnos y la emplearan en el aula.

En la década de 1750, fue el abad francés De l'Épée quien encaró por primera vez una tarea con estas características. También motivado por la enseñanza del catecismo, fundó en 1755, la primera escuela con capacidad para enseñar a cientos de alumnos sordos al mismo tiempo. Este hecho posibilitó que alumnos y discípulos de De l'Épée se esparcieran por Europa fundando escuelas en las que se utilizaba la lengua de señas y en las que también, muchas veces los maestros y profesores eran sordos. El sistema que De l'Épée utilizaba consistía en una combinación de la lengua de señas de sus alumnos y de la gramática de la lengua francesa, combinación a la que llamó *señas metódicas*. Sumado a esto, la presencia de un intérprete les permitía a los alumnos acceder al conocimiento de una manera más eficaz y completa (Sacks, 2000)

Este positivo efecto masificador de la educación que la metodología de De l'Épée generó no debe conducirnos a la idealización de su figura. De l'Épée nunca llegó a percibir que la lengua de señas era una lengua propiamente dicha. Fue precisamente esto lo que lo condujo a proponer su sistema de señas metódicas que obstaculizaba en parte la enseñanza y mermaba la capacidad de comunicación de los sordos. Al abad, la lengua de señas le inspiraba entusiasmo, pero al mismo tiempo, la consideraba un lenguaje universal y creía que no tenía

gramática, motivo por el cual necesitaba importar la gramática francesa. Si bien De l'Épée y sus seguidores introdujeron el uso de señas en la educación, lo hicieron sólo con fines metodológicos. Es decir, no existió en ellos el planteo acerca de la entidad lingüística de la lengua de señas. Simplemente descubrieron que el proceso de enseñanza/aprendizaje era más rápido y eficaz si se utilizaba.

Dos años después de la muerte de De l'Épée, en 1791, la escuela para sordos de París fue estatizada. El estado francés asumió también el financiamiento y la reforma de escuelas de sordos en otras regiones del país. Así, se hizo imperiosa la necesidad de contar con un método escrito para formar a los nuevos maestros y guiar su trabajo en el aula (Sacks, 2000).

En este contexto surge la figura de Auguste Bébien quien, en 1802, había sido enviado a París a estudiar bachillerato. A partir de allí quedó bajo la tutela de quien era el nuevo director de la escuela fundada por De l'Épée: el abad Sicard⁴, su padrino. Desde entonces comenzó a frecuentar la escuela, donde aprendió muy bien la lengua de señas utilizada por los alumnos sordos. Luego de terminar sus estudios especializados en la gramática de las lenguas clásicas, comenzó a trabajar en la escuela como auxiliar docente (Oviedo, 2010).

Bébien notó muy pronto que había algunos problemas pedagógicos y que los mismos tenían sus orígenes en el código gestual usado en la escuela⁵. Esta situación dio inicio a una reflexión teórica que pudo llevar a la práctica en los cursos que se le asignaban. Los frutos de esta labor comenzaron a ser publicados en 1817. En sus trabajos propuso reformas radicales a la tarea docente que se basaban en el uso de la Lengua de Señas Francesa (LSF) en el aula. Bébien argumentaba que la LSF era la lengua natural de sus alumnos sordos y, por lo tanto, sólo a través de ella era posible acceder al conocimiento del francés. Uno de los principales obstáculos que se presentaban en el proceso de enseñanza era, para Bébien, la ausencia de un sistema de escritura que permitiera a los alumnos tomar notas en clase en su primera lengua y que posibilitara el registro de las señas que se fueran creando en el transcurso de las clases, y de esa manera, generar un diccionario que sirviera al objetivo de estandarizar el vocabulario académico. Esta convicción lo llevó a crear un sistema al que llamó *Mimografía*, que significa escritura de la mímica (Sacks, 2000).

La Mimografía es el primer sistema de escritura de lengua de señas que se basa en la descomposición interna de las señas. A pesar de que no despertó el interés de sus contemporáneos, dejó sentado un muy importante antecedente ya que para su creación,

⁴ Sicard es recordado en la historia como el sucesor de De l'Épée en la dirección de la escuela de Sordos de París. Fue bajo su administración que la educación de sordos en Francia pasó a ser una obligación pública. Con él como director, la escuela original fundada por De l'Épée se convirtió en una institución estatal y recibió su sede definitiva, que mantuvo hasta su desaparición en la década de 1970. En 1789, año en que muere el abad De l'Épée, comienza la Revolución Francesa. Entre los cambios que ese proceso trajo consigo estuvo la aprobación de varias leyes sobre los derechos universales de las personas. La Asamblea Nacional que se reunió a discutir esas leyes escuchó los argumentos de Sicard acerca de que la ayuda a las personas discapacitadas era una obligación del Estado, y en consecuencia, decidió nacionalizar la escuela fundada por De l'Épée, asignarle una sede propia en un edificio adecuado para ello y otorgarle veinticuatro becas para sus escolares más necesitados (Oviedo, 2007).

⁵ Este código gestual estaba constituido por las señas metódicas de De l'Épée, que habían sido perfeccionadas por Sicard.

Bébian debió, primero percibir que la lengua de señas tenía una gramática autónoma y, luego realizar un análisis de sus componentes formales. Bébian es recordado como una figura clave para comprender la historia de la educación de los sordos en el mundo occidental. A él se deben la primera formulación coherente de lo que hoy llamamos educación bilingüe para sordos, y sus ensayos lingüísticos sentaron las bases del análisis formal de las lenguas de señas. (Oviedo, 2010).

Sin embargo, es necesario reconocer la figura de quien fue su principal precursor: Lorenzo Hervás y Panduro. Este intelectual del siglo XVIII fue un sacerdote jesuita español que dedicó gran parte de su obra a la educación de los sordos. A pesar de que alcanzó mayor reconocimiento debido a sus innovadoras propuestas lingüísticas que permiten recordarlo como el iniciador de la lingüística comparada, sus ideas relacionadas con los sordos y su lengua quedaron plasmadas en su libro *La escuela española de Sordomudos* (Astorgano Abajo, 2007).

Debido a su misión evangelizadora, Hervás residió durante tres años en América lo que provocó que se pusiera en contacto con lenguas ágrafas que no eran de raíz indoeuropea. Tal situación, sumada a los exilios sufridos durante la expulsión de los jesuitas del territorio español, dio lugar al surgimiento de una mirada diferente a la que se había tenido hasta el momento sobre las lenguas de señas (Oviedo, 2007).

A principios de 1780 Hervás fijó su domicilio en Roma. Allí conoció la Escuela de Sordomudos que mantenían Silvestri y Mariani quienes seguían los postulados de De l'Épée. Su cercanía a esta institución lo llevó a publicar en 1795 *Escuela española de Sordomudos*. En este trabajo Hervás revisa la historia de la educación de los sordos en España y expone interesantes ideas acerca de la naturaleza de las lenguas de señas (Oviedo, 2007).

Hervás y Panduro denominó a la lengua de señas “el lenguaje de los Sordomudos” y evidenció que, a través de ese lenguaje, los sordos demostraban tener ideas gramaticales. Esa observación no fue la única que hizo Hervás sobre la gramática de las lenguas de señas, pero es suficiente para tener una idea de la trascendencia de su pensamiento: demostró con análisis gramaticales y argumentos comparativos que las lenguas de señas tenían una estructura lingüística y que tal estructura respondía a esquemas universales, observables en muchas lenguas orales del mundo (Oviedo, 2007).

La novedad del trabajo de Hervás y Panduro no es la afirmación de que la lengua de señas es una lengua. Ya antes que él, y a lo largo del siglo XVIII, varios filósofos franceses estaban tras la idea de que la gramática universal que querían descubrir⁶ tal vez estuviera codificada de modo transparente en las lenguas de señas.

Hervás fue el primero en diferenciar entre la sordera y la mudez. Para él, quienes perdían el sentido del oído después de haber adquirido una lengua oral no estaban en igualdad de condiciones con aquellos privados de la audición desde sus primeros años o, incluso, desde el nacimiento. Estas personas, llamadas en aquellos tiempos “mudos”, estaban en una situación de aislamiento social, y su condición se debía a la sordera. Hervás propuso entonces

⁶ Se hace referencia a los gramáticos de Port- Royal, quienes sentaron las bases de lo que, siglos después, Chomsky retomaría para comenzar a esbozar sus argumentos innatistas.

llamarlos “Sordomudos”. A Hervás también se debe la afirmación -que luego será retomada por Bébian- de que era indispensable que los maestros de los sordos dominaran su “lenguaje” de señas para realizar su trabajo docente (Oviedo, 2007).

Ya en el siglo XIX, otra figura aparece en escena. Se trata de Laurent Clerc, un alumno de la escuela de París quien en 1876 emprende junto al abad Sicard, su maestro -quien para ese entonces ya era el director de la escuela- un viaje a Inglaterra para difundir los métodos educativos usados por ellos. En ese viaje conocen a Thomas Hopkins Gallaudet, un pastor estadounidense que se encontraba en Europa en la búsqueda de conocimientos para fundar una escuela para niños sordos en su país (Sacks, 2000).

Para Gallaudet el viaje resultó un fracaso, pues los educadores contactados impusieron demandas muy altas para divulgar sus métodos de trabajo que consideraban importante mantener secretos. Sin embargo antes de su partida, Sicard y los auxiliares sordos que lo acompañaban se comunicaron con él. A partir de ese momento, Gallaudet descubrió que el método de los franceses, a diferencia del usado en Inglaterra, se basaba en el uso de señas y en la escritura (Oviedo, 2006).

Cuando el grupo regresó a París lo hizo acompañado por Gallaudet, quien permaneció con ellos durante dos meses, aprendiendo sus métodos y la Lengua de Señas Francesa. Gallaudet sostenía aún su proyecto inicial de fundar una escuela para sordos en Estados Unidos, motivo por el cual, Sicard autorizó a Clerc a acompañar a Gallaudet de regreso a su país con la intención de que éste lo asistiera en esa labor durante un año. Así fue como en 1817 ambos abrieron, en la ciudad de Hartford, el Asilo Estadounidense para Sordos. Años más tarde, cuando Gaulladet decidió retirarse de la actividad laboral, las escuelas para sordos se habían multiplicado: habían sido fundadas cuatro escuelas más en otras cuatro ciudades de Estados Unidos. Una generación de estudiantes sordos con una lengua común -que después fue conocida como American Sign Language (ASL)- y capaces de leer y escribir en inglés fue el resultado de este proyecto (Oviedo, 2006).

Después de retirarse, Gallaudet estuvo dedicado a escribir y a predicar. Muchos de sus escritos teorizan acerca de la educación de sordos y la lengua de señas. Para muchos sordos norteamericanos, Thomas Hopkins Gallaudet es el padre de la ASL. Sin desconocer que esta versión cuenta con un componente un tanto mítico⁷, es evidente el papel unificador que tuvieron las escuelas, y la marcada influencia de la Lengua de Señas Francesa sobre la ASL (Oviedo, 2007).

Poco después de la muerte de Thomas H. Gallaudet, uno de sus hijos, Edward Miner Gallaudet, participó en la fundación del primer colegio universitario para sordos, que en honor a su padre fue llamado Gallaudet College⁸. Pronto surgieron otros colegios donde todos los

⁷ Aunque no es posible saber qué sistema de comunicación había entre los sordos de los Estados Unidos antes de la aparición de las escuelas, tampoco es posible desconocer que ese sistema existía, y muy probablemente se fusionó con el traído por Gallaudet.

⁸ Esta institución, fundada en 1857, fue el origen de la Universidad de Gallaudet, ubicada en la ciudad de Washington, y que es hoy la única institución de estudios superiores para personas sordas que existe en el mundo.

maestros y profesores hablaban lengua de señas con fluidez, ya fueran sordos o no (Sacks, 2000).

A fines de la década de 1860, Edward Gallaudet descubre, como resultado de la comparación entre las escuelas que utilizaban tanto la seña como el habla oral y las escuelas que utilizaban sólo el habla oral, que las primeras obtenían resultados similares a las segundas en la articulación de los sonidos, pero superiores en la enseñanza general, es decir, en la adquisición de conocimientos sobre el mundo (Sacks, 2000).

A partir de la segunda década del siglo XIX, se dio a un proceso de escolarización mucho más extenso y eficaz que el iniciado por De l'Épée que, lamentablemente, se cortó de manera abrupta en 1880, cuando un decreto del Congreso Internacional de Educadores de Sordos celebrado en Milán, prohibió el uso de la lengua de señas en la enseñanza. Así, desaparecieron los profesores sordos y se impuso un oralismo rígido y dogmático⁹ que condujo a la pérdida, no sólo de un buen nivel de educación, sino también a la desvalorización de la lengua de señas, lo cual acarreó marginación y falta de identidad comunitaria (Sacks, 2000).

En la década de 1870 el antropólogo E. B Tylor sintió un profundo interés por el lenguaje, que incluía a las lenguas de señas. Publicó un libro que podría haber fomentado el estudio lingüístico de las lenguas de señas si el Congreso de Milán no hubiera terminado con la posibilidad de esa empresa. Con la descalificación oficial, los lingüistas desviaron su atención hacia otra parte. Por lo tanto, dominó universalmente la idea de que las lenguas de señas son sólo una especie de mímica (Sacks, 2000).

Ya con anterioridad a este fatídico acontecimiento, en 1867, se había fundado la Escuela Clarke para sordos de Northampton, Massachusetts que clamaba por la desaparición de los "anticuados asilos" que utilizaban la lengua de señas y la creación de escuelas orales progresistas. En este ámbito, la personalidad más importante e influyente fue la de Alexander Graham Bell, cuya opinión fue decisiva en el Congreso de Milán durante el cual los maestros sordos fueron excluidos de las votaciones y de la decisión de que, a partir de ese momento, los estudiantes sordos sólo podían tener maestros oyentes (Sacks, 2000).

Desde sus inicios el oralismo se manejó con una concepción conductista del aprendizaje, concepción según la cual el lenguaje es un objeto susceptible de ser enseñado. Dentro de esta perspectiva, el niño sordo constituye al nacer una tabula rasa y el maestro debe, con gran esfuerzo, inscribir en su cerebro el lenguaje y, por ende, el pensamiento.

Pero esta postura no surgió de la noche a la mañana. Siempre existió la corriente partidaria de que el objetivo de la educación de los sordos consistiese en enseñarles a hablar

⁹ El oralismo es un método de enseñanza que consiste en que, mediante la instrucción de un adulto oyente, el niño sordo logre reproducir los sonidos del habla a partir de la mímica de los puntos de articulación de los fonemas y de la percepción de las vibraciones que la producción de éstos genera en las distintas partes del aparato fonador. Su objetivo es enseñarles a los sordos a hablar una lengua que utiliza sonidos, prohibiendo al mismo tiempo, la utilización de señas.

una lengua oral¹⁰. Rodrigues Pereira, contemporáneo de De l'Épée, dedicó su vida a esta tarea que necesitaba años de instrucción ardua, intensiva e individual –un profesor con un solo alumno–.

Rodrigues Pereira es recordado como uno de los iniciadores de la educación para sordos en Europa. Para describir su trabajo de modo más preciso, puede decirse que fue el iniciador de la educación oralista en Francia. Se dedicó a teorizar acerca de temas pedagógicos, y abrió diferentes instituciones educativas. En ellas recibió también a estudiantes sordos y, para abordar la enseñanza de éstos, usaba un método secreto que incluía el uso de información señada. Sobre esto se sabe poco, pues Rodrigues Pereira no dejó escritos sobre los métodos que usaba, aunque sí publicó, en 1792, un tratado general acerca de los sordos: *Observations sur les sourds-muets* (Oviedo, 2006).

Los métodos de Rodrigues Pereira se orientaban a la enseñanza del habla oral, la cual consideraba susceptible de ser aprendida por parte de todos los sordos. Sin embargo, hay críticos modernos que argumentan que los alumnos más exitosos debieron haber tenido considerables restos auditivos. También es conocido el hecho de que, para comunicarse con sus alumnos, usaba una especie de alfabeto manual fonético desarrollado a partir del modelo de alfabeto manual de Juan Pablo Bonet (Oviedo, 2006).

Juan Pablo Bonet fue un funcionario español que ocupó cargos de alta influencia política. No obstante de las controversias que su figura genera hasta hoy, es recordado por la publicación, en 1620, del libro *Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudo* que, más allá de los cuestionamientos acerca de la legitimidad de su autoría, constituye un importante antecedente que sentó las bases de lo que después sería el oralismo.

Este libro consiste en un tratado clásico en el que afirmaron basar su trabajo la mayoría de los primeros maestros oralistas. Aparentemente, fue también una obra de recurrida consulta por parte de De l'Épée. Aunque muchos ponen en tela de juicio la utilidad del libro desde el punto de vista pedagógico, posee un mérito de mayor envergadura ya que logró instalar un tema controversial, el de la educación de los sordos, en un momento en el que no se consideraba que los sordos pudieran ser educados (Oviedo, 2007). Más bien, basándose en una lectura de Aristóteles según la cual el habla es el vehículo exclusivo del pensamiento, los intelectuales europeos de aquel tiempo concluían que los sordos, por estar privados del habla, no podían llegar a desarrollar el pensamiento. Así, permanecían en un estado natural similar al de los animales.

El libro de Juan Pablo Bonet cuestionaba todas estas aseveraciones. Planteaba que los “mudos” lo eran solamente por no ser atendidos con un método adecuado. En su libro recomendaba prohibir a los niños sordos el uso de señas y decía que sólo se les debía hablar por medio del

¹⁰ Recordemos que Ponce de León fue el primero en intentar enseñar la lengua oral, aunque con un objetivo muy específico: lograr que sus alumnos puedan ser herederos de los bienes familiares. Este hecho, sumado a su necesidad evangelizadora, nos impide catalogarlo como “oralista” ya que lejos estaba de elaborar una propuesta educativa. En el siglo en el que vivió Ponce de León no había debates en torno a la educación de los sordos, más aún, ni si quiera se consideraba que los sordos pudieran ser educados.

alfabeto manual mientras aprendían a leer y a escribir. Estas ideas lo convierten en el primer autor conocido de un tratado oralista, precursor de los métodos oralistas puros (Oviedo, 2007).

No es casual, entonces, que el nombre de Juan Pablo Bonet haya alcanzado fama universal a partir del Congreso de Milán de 1880, evento a partir del cual, como ya se mencionó, el oralismo fue colocado en un lugar de privilegio que lo erigió como método exclusivo para la educación de los sordos.

1.2. Segundo período: novedad y ruptura

Hasta finales de 1950 no se volvió a prestar ninguna atención lingüística o científica a las lenguas de señas. Pero, con la llegada del joven medievalista y lingüista William Stokoe a la Universidad Gallaudet, las cosas empezaron a cambiar. Stokoe se dio cuenta de que la ASL cumplía con todas las condiciones lingüísticas para ser considerada un verdadero idioma, con vocabulario y sintaxis, y capacidad para generar un número infinito de proposiciones (Sacks, 2000).

Estas afirmaciones, sustentadas en argumentos lingüísticos, plantearon una ruptura con aquello que, producto de la imposición oralista, se venía sosteniendo en el ámbito científico acerca de las lenguas de señas. En principio, sus novedosos aportes no fueron bien recibidos pero sentaron las bases de rigurosos análisis estructurales que luego fueron llevados a cabo incluso por él mismo.

Stokoe estaba convencido de que las señas eran símbolos abstractos complejos con una estructura interna también compleja. Por lo tanto, su principal preocupación estuvo puesta en buscar esa estructura y analizarla; diseccionó la seña y buscó sus elementos constitutivos. En el primero de sus libros, *Sign Language Structure* (1960) delimitó diecinueve contornos manuales distintos, doce posiciones, veinticuatro tipos de movimientos e inventó un sistema de notación. Más tarde, en 1965, publicó *A Dictionary of American Sign Language*. En este diccionario, lo que más llama la atención es que las señas no están ordenadas por campos semánticos -señas de animales, señas de colores, señas de alimentos, etc.- como ocurre en muchos de los diccionarios de lenguas de señas, sino de modo sistemático según sus elementos constitutivos y su organización (Sacks, 2000).

Hacia 1980, William Stokoe aseguró que es posible reconocer fragmentos mínimos capaces de expresar significado: la forma de la mano o configuración manual, el lugar ocupado por la mano, ubicación o localización y la actividad de la mano o movimiento (Sacks, 2000). No obstante, hubo un aspecto fundamental de la lengua de señas que Stokoe no percibió: la importancia de la expresión facial. El rostro tiene funciones lingüísticas especiales en lengua de señas. Hay expresiones faciales específicas que pueden servir para indicar construcciones sintácticas como tópicos, cláusulas relativas y preguntas, o actuar como adverbios o cuantificadores.

Los libros de Stokoe apenas tuvieron eco entre sus colegas lingüistas, las obras generales de la época no hicieron ninguna alusión a él, no mencionaban si quiera a las lenguas

de señas. Sin embargo, los estudios sobre lingüística de lengua de señas continuaron, aunque de manera periférica al avance de la lingüística general, y adquirieron poco a poco, mayor relevancia y con ello más difusión. Así, en la década del 70, se admitió la organización secuencial de las señas. (Sacks, 2000).

Debemos esta tarea a Scott Liddell, Robert Johnson y sus colegas de Gallaudet que lograron desentrañar varios tipos de secuencias en la ASL así como la segmentación interna - fonológica- dentro de las señas. El modelo de estructura simultáneo que planteaba Stokoe no lograba representar estas secuencias e impedía apreciarlas. Por eso, debía ser reemplazado por notaciones nuevas, dinámicas y más complejas. Nadie estudió más estos nuevos avances que el propio Stokoe que se centró, específicamente, en las posibilidades de una lengua de cuatro dimensiones:

“El habla sólo tiene una dimensión, su extensión en el tiempo; la escritura tiene dos; los modelos tienen tres; pero sólo las lenguas de señas tienen a su disposición cuatro dimensiones: las tres espaciales a las que tiene acceso el cuerpo del que las hace y además la dimensión del tiempo. Y la lengua de señas explota plenamente las posibilidades sintácticas a través de su medio de expresión cuatridimensional.” (Sacks, 2000: 120).

1.3. Sordera y etnicidad, una mirada diferente

En 1982, de la mano de los trabajos de Carol Erting, surge la consideración de las comunidades sordas en términos culturales. Al igual que las propuestas lingüísticas de Stokoe, pero desde una perspectiva antropológica, las investigaciones de Erting fueron sumamente innovadoras y terminaron de consolidar los más significativos argumentos en contra de los postulados oralistas.

El principal planteo de Erting está dado por la idea según la cual la sordera trasciende los aspectos fisiológicos que la caracterizan y centra la cuestión en el plano etno- social. *Los sordos pasan a ser considerados, entonces, no por sus atributos físicos, sino por parámetros psico- sociolingüísticos, en la medida en que son conceptualizados como hablantes de lengua de señas e integrantes de una comunidad sorda* (Peluso, 2010:73).

Erting propone la distinción entre *Deaf* y *deaf*. Tal distinción está basada en el recurso propio de la lengua inglesa de utilizar mayúsculas para referirse a los gentilicios. Por lo tanto, *Deaf* designa a los sordos que pertenecen a la comunidad sorda y *deaf* a aquellos que no hablan lengua de señas y, por tal motivo, quedan fuera de ella. En consecuencia, *deaf* es un término que queda exclusivamente ligado a la pérdida auditiva (Peluso, 2010).

Erting agrupa en cuatro factores las consideraciones acerca de lo que caracteriza a un grupo como étnico, utilizando estos aspectos como argumentos para defender la tesis acerca de que la sordera puede ser asimilable a un fenómeno de etnicidad. El primero de estos factores es la existencia de la lengua de señas como patrimonio. Esta lengua permite generar un marco interactivo propio y diferente del resto del cuerpo social. De esta manera, se perfila como la constructora de un sentimiento de pertenencia, fundamental para pensar cualquier tipo de etnicidad. El segundo factor es la existencia de elementos culturales diferenciados, es

decir, la presencia de patrones de comportamiento y patrones culturales diferentes y propios del grupo. El tercer factor consiste en la existencia de patrones interactivos que generan elementos de identificación psicosocial en sus miembros. Estamos frente a un grupo humano cuyos integrantes se reconocen a sí mismos por poseer atributos diferenciales, al tiempo que son reconocidos como tales desde el afuera. El cuarto y último factor está dado por la existencia de instituciones de nucleamiento. Esto está en relación con la existencia de una organización y un marco institucional de resistencia frente a la natural fuerza asimiladora que ejercen las culturas dominantes frente a las minoritarias. Podría decirse que las organizaciones de sordos funcionan como centros de gestación de una contracultura (Peluso, 2010).

Lo más valioso de la propuesta de Erting es el hecho de brindar la posibilidad de comenzar a pensar en los sordos con una perspectiva positiva. Es decir, estamos frente a miembros de una comunidad que posee una lengua propia y pautas culturales diferenciadas a las de la mayoría oyente. Aparece así fuertemente conceptualizada la idea de la sordera como identidad psico- socio- lingüística, una identidad positiva que se diferencia de la identidad de *discapacitado*, a la que los sordos se veían adscritos por el oralismo (Peluso, 2010).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que esta referencia a lo étnico presenta ciertas dificultades a la hora de aplicarse a los grupos de sordos ya que, dentro del concepto de *etnicidad*, el aspecto de transmisión de padres a hijos es fundamental y, en el caso de la sordera, la mayoría de las veces los sordos que ingresan a la comunidad no lo hacen por pertenencia familiar. Más aún, el ingreso a la comunidad implica una ruptura respecto a la cultura de origen por lo que la familia juega, en general, un rol de resistencia hacia la conformación de una identidad sorda. Por otra parte, hay otro rasgo propio de las etnias que tampoco aparece en las comunidades sordas: los sordos no hacen referencia a su condición de sordos como un patrimonio que han heredado de sus ancestros. Por tal motivo, puede resultar más apropiado considerar el problema desde un punto de vista lingüístico que permita asociar a las comunidades sordas con conceptos como los de *comunidad lingüística y grupo minoritario* (Peluso, 2010).

A pesar de estas críticas, esta mirada hizo un gran aporte al permitir que los aspectos culturales presentes en las comunidades sordas comiencen a ser vistos como tales. Esta nueva perspectiva abrió nuevos caminos en la investigación sobre sordera posibilitando que la misma deje de ser abordada sólo en sus aspectos clínicos.

2. Los Estudios Sordos: estado de la cuestión

En palabras de Skliar y Lunardi (1999:3), los estudios sordos son:

Los llamados estudios sordos pueden ser definidos como un territorio de investigación y de proposiciones políticas que, a través de un conjunto de concepciones lingüísticas, culturales, comunitarias y de identidades, definen una particular aproximación al conocimiento y a los discursos sobre la sordera y los sordos. En estos estudios la sordera se describe como una experiencia visual, una identidad múltiple y multifacetada, que se

constituye en una diferencia políticamente reconocida y localizada, la mayor parte de las veces, dentro del discurso de la diferencia.

Los estudios sobre sordera constituyen, en la actualidad, un vasto campo interdisciplinario con múltiples objetos y diferentes perspectivas. Dentro de él se entrecruzan aspectos científicos y éticos; posiciones ideológicas en relación a las consideraciones de lo normal y de lo especial y concepciones lingüísticas en torno a la relación pensamiento/lenguaje (Peluso, 2010).

Dentro del campo de las ciencias humanas, la Lingüística de la Lengua de Señas demostró que las lenguas de señas son sistemas verbales, al igual que cualquier lengua oral. Actualmente está avocada al estudio de las diferentes lenguas de señas, tratando de modificar metodologías propias de la lingüística general para que puedan ser aplicables a este tipo de lenguas. La psicolingüística ha estudiado la forma en que los niños sordos atraviesan las etapas de adquisición del lenguaje y, en este sentido, ha demostrado que, en el caso de niños sordos de padres sordos hablantes de lengua de señas, la adquisición del lenguaje tiene las mismas características que en niños oyentes hijos de padres oyentes hablantes de una lengua oral. Por otra parte, la neuropsicología cognitiva, mediante el estudio de sordos afásicos, ha arribado a conclusiones orientadas a afirmar que las lenguas de señas se sostienen a través de los mismos sistemas neurológicos que las lenguas orales, y que las diferencias a este nivel son de tipo periférico y relacionadas con los nervios sensoriales implicados -en un caso el auditivo, en el otro el óptico. Desde la sociolingüística hoy se pueden reconocer las características de comunidad de habla que presentan los grupos sordos, así como aquellos aspectos que hacen a la identidad y las ideologías y políticas lingüísticas que están implicadas. Se han realizado múltiples estudios en esta dirección que apuntan a mostrar las características propias de la comunidad sorda así como también las relaciones que establecen con el grupo mayoritario (Peluso, 2010).

En el plano de la educación, como ya se explicitó en este capítulo, se han dado grandes e históricos debates que circulan en torno a definir cuál es el mejor método educativo para los sordos. Hoy en día el discurso acerca de la necesidad de consolidar una educación bilingüe adquiere cada vez más fuerza, sin embargo las discusiones continúan y muchas veces la adopción del bilingüismo no va acompañada de una verdadera reflexión acerca de su implicancia en el terreno de la educación “especial” (Peluso, 2010).

En el área de la salud, se ha ido profundizando en las técnicas de enseñanza de lectura labial y de articulación. En esa misma línea se está investigando acerca de los verdaderos efectos que los implantes cocleares producen (Peluso, 2010).

Dentro de la psiquiatría infantil y de la psicología del desarrollo hay ya múltiples investigaciones que muestran la necesidad de la presencia de la lengua de señas como primera lengua en los primeros momentos del desarrollo de los niños sordos. Otros estudios muestran las consecuencias negativas que puede traer aparejada la ausencia de contacto temprano con alguna lengua de señas. Para el caso de la psicología clínica en adultos, se sostiene que las terapias con sordos no revisten ninguna particularidad, excepto la necesidad de que el terapeuta sea hablante de lengua de señas (Peluso, 2010)

Sin embargo, cabe destacar que, más allá del fortalecimiento que se ha dado dentro de los estudios sordos, las posturas científicas y los posicionamientos ideológicos que las acompañan se han bifurcado históricamente, como ya fue señalado, dando lugar a dos paradigmas antagónicos: la visión médico- clínica y la visión psico- socio- antropológica y lingüística de la sordera.

2.1. El paradigma médico- clínico

Históricamente la medicina ha comprendido a la sordera de un modo indiscriminado con respecto a otros diagnósticos, de hecho algunas veces no se la ha distinguido de categorías como la locura o las discapacidades mentales. Ha existido una tendencia a concebir a la sordera sólo desde una mirada biológica que deja de lado aspectos lingüísticos, sociales y psicológicos. Esta perspectiva llega a nuestros días en lo que se ha denominado el *paradigma médico- clínico* de la sordera (Peluso, 2010).

Este paradigma parte de la base de que los sordos tienen una carencia -la audición- con un efecto dramático: impedirles el acceso al lenguaje. Esta postura entiende que los sordos son discapacitados y, por lo tanto, tendrá como objetivo primordial el de intentar “normalizarlos” ya que la falta de este sentido, los coloca en el lugar de lo diferente, especial y deficitario.

Como ya es sabido, desde el siglo XVI el oralismo se erigió como la metodología de normalización por excelencia, tomando como base argumentos educativos y clínicos que hacían foco en la carencia desconociendo, al mismo tiempo, a la lengua de señas como tal e intentando que los sordos se asimilen en el mayor grado posible a los oyentes.

Asimismo, esta misma concepción es la que pugna por la “integración” de los sordos al mundo oyente mayoritario. Coloca a dicha acción en el lugar de una necesidad para el normal desarrollo del individuo que, para poder alcanzarlo deberá aprender a hablar la lengua oral e intentar acceder a cualquier otro tipo de *estrategia de conversión* (Heredia, 2012).

Por estrategias de conversión entendemos todas aquellas acciones, metodologías y tecnologías tendientes a intentar subsanar la falta de audición y convertir a los sordos en oyentes, desconociendo no sólo a la lengua de señas y la diversidad que su uso implica sino también la existencia de una comunidad que defiende su patrimonio cultural y lingüístico.

Siglos de metodología oralista en la educación mostraron sus efectos negativos, no sólo a nivel identitario, sino sobre todo a nivel lingüístico y cognitivo. La evidencia de que los sordos no lograban alcanzar el nivel cognitivo considerado imprescindible para el desarrollo personal en nuestras culturas urbanas y letradas se tornó cada vez más palpable. Apenas conseguían hablar una lengua fragmentada y no lograban alfabetizarse de acuerdo a las funciones que nuestra cultura le asigna a la escritura. Así, se veían cada vez más lejos de poder alcanzar las habilidades cognitivas vinculadas a los aspectos más abstractos de nuestro pensamiento (Peluso, 2010).

Por todo esto el oralismo comenzó a ser cada vez más cuestionado y, finalmente, debido también a la fuerza que adquirieron los estudios psico- socio- antropológicos y lingüísticos y a

la presión ejercida por las comunidades sordas que, en muchos casos, lograron influir en la formulación de políticas lingüísticas y educativas, se propusieron otras metodologías que incluían a las lenguas de señas.

No obstante, en las últimas décadas, se produjo un refortalecimiento del paradigma médico-clínico debido a la aparición de los implantes cocleares. Los implantes cocleares son procedimientos quirúrgicos mediante los cuales se pretende restituir a la persona que no oye la posibilidad de reconocer y discriminar algunos rasgos distintivos de los diferentes fonemas. Hoy pueden ser identificados como la estrategia de conversión más clara en relación al hecho de intervenir un cuerpo para transformarlo en algo que, desde el punto de vista funcional, se asemeje en el mayor grado posible al modelo de ser humano hegemónicamente impuesto.

Al respecto, Peluso (2010: 3) nos dice:

Así, la filosofía normalizadora y la pretensión de “sacar” a los sordos de la discapacidad, se concentran hoy en día en los implantes cocleares y la terapia de lenguaje concomitante. Hay médicos que prometen a los desesperados padres oyentes (que se enfrentan a la sordera de su hijo/a) que éstos se volverán oyentes gracias al implante. Este procedimiento no se puede hacer pasado el período de la adquisición del lenguaje, por lo que los propios niños sordos no pueden decidir si desean ser implantados. Es una decisión que queda en manos de padres y médicos y que claramente reconstruye la fuerte ideología normalizadora y homogeneizante que se ha impuesto en nuestras culturas occidentales desde hace ya milenios.

El enfoque médico-clínico, junto a sus estrategias de conversión entiende, entonces, al sordo como discapacitado y a la sordera como enfermedad que debe ser curada. Sin embargo, es este mismo enfoque el que produce la patología que pretende curar al limitar la posibilidad de que el niño sordo entre en contacto con su lengua natural y desarrolle lenguaje. El problema principal radica en que este enfoque no logra desligar la materialidad sonora de la conceptualización de lengua, haciendo que la idea de patología del lenguaje emerja rápidamente, lo que conduce a la terapeutización y desnaturalización de los contextos de adquisición de la lengua oral¹¹. El efecto que esto produce es una adquisición del lenguaje en términos de aprendizaje de una segunda lengua. Si tenemos en cuenta, de acuerdo con Chomsky (1989), que el lenguaje no es algo que el niño aprende sino algo que le sucede, esta terapeutización está instaurando la posibilidad de que el niño sordo desarrolle una patología ya que, si no entra en contacto con una comunidad lingüística hablante de lengua de señas antes de que el período crítico¹² produzca sus efectos, nunca más podrá desarrollar un lenguaje completamente eficaz (Peluso, 2010).

¹¹ Aquí el término *oral* está siendo utilizado como opuesto al de *escritura*, con independencia de la materialidad que la lengua utilice. No debe ser confundido con la oposición *oral vs. viso-espacial*.

¹² El período crítico es entendido como un período específico temporal del desarrollo de los organismos en el que se conforman y amoldan de por vida ciertos rasgos. Si durante el tiempo que dura este período no se accede a ese rasgo, ya no podrá adquirirse nunca más. En el desarrollo del ser humano hay un período crítico para la adquisición del lenguaje. Esto quiere decir que si el individuo no se pone en contacto con una lengua dentro de un espacio de tiempo dado, no podrá desarrollar lenguaje de manera completamente eficaz en el resto de su vida, aunque posteriormente acceda a una lengua determinada. Por consiguiente, el lenguaje se halla biológicamente determinado, de lo contrario, el

Es importante no dejar de mencionar que este enfoque se muestra despojado de posicionamientos políticos e ideológicos. Sin embargo, el hecho de asociar una marca corporal al concepto de discapacidad posee implicancias que son políticas y que, además, tienen su origen en posturas ideológicas. Las personas que poseen esta marca corporal son puestas en el lugar de la anormalidad. A la vez, el término *discapacitado* nos conduce a planteos médicos, educativos y legales: estamos ante cuerpos que por sus características “anormales” son definidos dentro de estructuras de paternidad, explotación y abuso: hay que tutelarlos porque son menos -les falta algo- y necesitan de un otro que, en virtud de su normalidad, es superior (Peluso, 2010).

Además, las ideas de discapacidad y anormalidad conducen a representaciones negativas de la sordera que se convierte, para la sociedad, en un mal que debe ser erradicado. Esta conceptualización provoca, por un lado, conflictos en aquellos a quienes alcanza esta categoría y, por el otro, demandas dirigidas a la sociedad en relación al reconocimiento de otras capacidades (Heredia, 2012).

2.2. El paradigma psico- socio- antropológico y lingüístico

Esta concepción se sustenta en la existencia de importantes trabajos que conceptualizan a la sordera y a los sordos desde una perspectiva no patológica. Para este tipo de abordaje fueron claves los trabajos realizados en la segunda mitad del siglo pasado, impulsados por la novedosa propuesta de Stokoe que confluyó con las investigaciones realizadas en el década del 80 por Erting. Así, se prefiguró lo que hoy se conoce como *paradigma psico- socio- antropológico y lingüístico* de la sordera.

Por lo tanto, el reconocimiento del estatus verbal de las lenguas de señas conforma la base sobre la cual se sostiene esta perspectiva ya que habilita a sacar a los sordos del mundo de la patología y la carencia, y sustenta los posteriores estudios que permitieron entender la grupalidad sorda como una comunidad de naturaleza asimilable a los grupos lingüísticos minoritarios, minorizados y estigmatizados (Peluso, 2010).

Asimismo, este enfoque parte de la idea de diversidad social. Para los discursos que de él emanan las marcas en el cuerpo carecen de relevancia; la identidad se construye de manera independiente de ellas. En consecuencia, se deja de asimilar la sordera a algo que existe a priori y se la entiende como construcción relacional: el oyente sólo se constituye como tal cuando está frente a un sordo. Por consiguiente, la sordera en sí misma no existe (Peluso, 2010).

Los sordos ya no son discapacitados auditivos sino que lo que los caracteriza es, principalmente, el ser hablantes de lengua de señas y, por lo tanto, pertenecer a una comunidad lingüística con características y pautas culturales propias. Para esta concepción, la problemática de la sordera está atravesada por componentes ideológicos y políticos ya que se

individuo podría desarrollarlo en cualquier momento de su vida sólo con estar en contacto con la experiencia.

está ante la posibilidad de la construcción de un discurso contrahegemónico que cuestione las categorizaciones de normalidad, históricamente construidas e impuestas.

El hecho de separar la marca corporal de la construcción de la identidad sorda conlleva, además, la necesidad de ciertos ajustes terminológicos ya que hablar de sordos implica referirse a muchas otras cosas que nos alejan del simple hecho de no oír. Términos como *discapacitado auditivo* o *no oyente* quedan circunscriptos a los discursos que emanan de la visión médico- clínica. Por otra parte, la única posibilidad de lenguaje que este tipo de relación de dominación permite es la de una lengua desnaturalizada -la lengua oral- que, además, es aprendida en un contexto de terapeutización que interrumpe el proceso de adquisición del lenguaje mediante un método de enseñanza arduo y prolongado (Peluso, 2010).

Los sordos, a diferencia de los no oyentes o discapacitados auditivos, se colocan ante la posibilidad de una educación bilingüe que contempla en la dimensión oral a la lengua de señas y en la dimensión escrita a la lengua oral utilizada por la comunidad oyente mayoritaria. El bilingüismo se plantea teniendo en cuenta a la lengua de señas como primera lengua y a la escritura de la lengua oral como segunda lengua. Por lo tanto, las lenguas de señas son lenguas y, además, constituyen la primera lengua, la lengua natural de las comunidades sordas de todo el mundo. A la educación bilingüe de los sordos subyace la idea de que la sordera no es una discapacidad sino una característica que determina la pertenencia a una comunidad lingüística que posee sus propias pautas de comunicación y de relación (Peluso, 2010).

Para este enfoque, entonces, no es la sordera en sí misma un problema sino ciertas consecuencias de ella, sobre todo distorsiones de la vida comunicativa que actúan desde el principio. No es la capacidad lingüística de los niños sordos la que está afectada sino los obstáculos que impiden un normal desarrollo (Sacks, 2000).

3. Conclusión

A lo largo de este capítulo se ha intentado aproximar al lector a la problemática de la sordera y dar cuenta de las implicancias que la misma tiene. Por lo tanto, es posible concluir que al hablar de sordera intervienen numerosos entrecruzamientos ideológicos que tienen base en diferentes concepciones sobre lenguaje, educación, ser humano, etc. A partir de ellos se generan distintos posicionamientos que se encuentran polarizados en las dos visiones que hasta hoy conviven dentro del campo de los estudios sordos. Con la intención de dar cuenta de la postura asumida en este trabajo, también se intenta mostrar que estas concepciones, al igual que los conceptos mismos de sordera y de discapacidad son una construcción histórica, sesgada por los diversos intereses de quienes han intervenido en ella.

Capítulo II

La dimensión estructural de la lengua de señas

1. La dimensión estructural del lenguaje humano

La dimensión estructural interpreta al lenguaje como un sistema de elementos que remiten a objetos o aspectos de la realidad distintos a ellos mismos. Es en virtud de esta capacidad de representación que los signos lingüísticos pueden modificar e influir sobre ciertos aspectos del comportamiento de sus usuarios (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Al hablar de lenguaje estamos presuponiendo la existencia de signos, independientemente de cuál sea el modo y el canal mediante el cual son percibidos. Estos signos pueden ser descritos tanto individualmente como en su calidad de parte integrante de un sistema que tiene una cierta organización interna, es decir, que posee reglas que condicionan las formas en las que estos signos pueden ser combinados sin perder su capacidad de significar (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

En tanto que sistema formado por signos, el lenguaje puede ser objeto de descripciones semánticas, pero también sintácticas y pragmáticas que especifiquen respectivamente las condiciones en que las combinaciones de signos y sus usos son aceptables (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

El lenguaje presupone una cierta capacidad para establecer correspondencias entre significantes y significados. Se convierte así en un objeto teórico que opera como mediador entre dos clases de fenómenos distintos: las señales físicas de los signos lingüísticos y los significados a los que se refieren los signos. De esta manera, pone en relación dominios que inicialmente no estaban relacionados entre sí y nunca podrían estarlo de forma físicamente directa (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Además, el lenguaje humano puede ser considerado como un tipo de conocimiento que poseen y del que disponen los individuos. Los seres humanos somos acreedores de capacidades cognitivas que constituyen una habilidad diferenciada para la cual intervienen requisitos estructurales o funcionales particulares y específicos de nuestra especie. Hablar de lenguaje en estos términos es referir al lenguaje verbal. Como tal, este lenguaje posee características estructurales propias y específicas que lo hacen diferenciable de otro tipo de lenguajes y del lenguaje utilizado por otros organismos. Esas características son, principalmente, la arbitrariedad y la doble articulación. De ambas se desprenden diversos aspectos que también hacen a la especificidad mencionada.

Por arbitrariedad en el lenguaje entendemos a la falta de relación directa -natural y/o analógica- entre los signos que componen el sistema lingüístico y sus referentes. Supone la casi total independencia de las reglas y de los principios gramaticales respecto de las funciones sociales o cognitivas que desempeñan las formas lingüísticas. El lenguaje verbal está compuesto por signos totalmente arbitrarios que adquieren su significado en virtud de una

convención social y no en virtud de una relación directa entre los significantes y los significados. Al no existir restricciones naturales en su formación, cada comunidad social o cultural construye convencionalmente su sistema de signos así como las reglas gramaticales por las que se rige su combinación y uso. Esto da como resultado objetos distintos al lenguaje, a los que llamamos lenguas.

Las lenguas presentan numerosas características formales comunes: en todas ellas, por ejemplo, pueden identificarse unidades básicas tales como los sonidos o parámetros. A su vez cuentan con reglas para combinarlos y formar unidades más complejas. En todas ellas existen restricciones respecto al orden en que las distintas palabras pueden formar oraciones, y en todas ellas la oraciones expresan contenidos que parecen ajustarse a una estructura predicativa o proposicional.

Para la comprensión del lenguaje será necesaria la participación de sistemas de memoria y la existencia de procesos que permitan la segmentación de la señal física en unidades lingüísticamente significativas.

La otra característica fundamental, la doble articulación, supone que el sistema lingüístico se compone de dos tipos de unidades: unidades mínimas no significativas -los fonemas, en el caso de las lenguas orales y los parámetros en el caso de las lenguas de señas- y unidades con significado (morfemas, palabras, etc.) que resultan de la combinación, en condiciones fijadas por la gramática, de las anteriores. Estos sistemas suelen ser altamente productivos, abiertos y flexibles, puesto que a partir de un conjunto limitado y finito de unidades y de reglas es posible la construcción de infinitas unidades lingüísticas significativas. El sistema puede ampliarse con la invención de nuevos signos y los usuarios pueden, a su vez, usar las unidades lingüísticas de forma creativa.

En resumen, aquellos sistemas de signos organizados por reglas combinatorias cuyas características principales estén dadas por la arbitrariedad y la doble articulación, serán sistemas verbales.

2. La lengua de señas es una lengua

Recién a partir de las innovadoras propuestas de Stokoe (1960) se planteó que las lenguas de señas son sistemas verbales al igual que las lenguas orales (español, francés, chino, árabe, etc). A partir de la década de 1960 numerosos autores han reafirmado este planteo, por lo que se ha convertido en un lugar común dentro de la Lingüística de la Lengua de Señas.

Dado que entendemos al lenguaje como una propiedad de la especie humana, las lenguas de señas, en tanto expresión de éste, son sistemas verbales cuyos significantes organizan una materialidad viso- espacial. De esta forma, lo verbal es una categoría que incluye lenguas orales y lenguas de señas, y que se halla desligada de las particularidades de los significantes de una u otra lengua. Es decir, los sistemas verbales poseen significantes cuya materialidad es acústica y significantes cuya materialidad es viso- espacial (Peluso, 2010).

De esta manera, lengua oral se opone a lengua de señas en función de la diferente materialidad con que se constituyen sus significantes. Es importante tener en cuenta que este uso de *oral* es diferente al que se utiliza para diferenciar la lengua oral de la escritura. De

acuerdo con esto es posible decir que la lengua de señas se actualiza exclusivamente en la oralidad ya que, hasta el momento, carece de escritura.

Asimismo, las lenguas de señas, al igual que las lenguas orales, se pueden describir en diferentes niveles: sintáctico, semántico, morfológico y fonológico.

En relación al nivel fonológico¹³, las señas se pueden descomponer en parámetros. Los parámetros de las lenguas de señas son, básicamente, a) la configuración de la mano -la forma que adopta la mano, por ejemplo, puño cerrado, palma abierta, etc.-; b) el movimiento; c) la orientación de la mano -por ejemplo, palma arriba, palma abajo-; d) la ubicación -el lugar en el espacio donde se realiza la seña-; y e) la expresión facial (Peluso, 2010). Estos parámetros se combinan, según determinadas reglas, dando lugar a unidades mayores. Un cambio en uno de los parámetros de una seña es capaz de modificar el significado de la misma.

Respecto del nivel morfológico, las lenguas de señas han desarrollado marcas gramaticales que funcionan como morfemas derivacionales o inflexivos y que producen cambios sistemáticos en el significado de los enunciados. Hay muchas raíces léxicas en las que coocurren diversos morfemas. Por lo tanto, dada la numerosa cantidad de morfemas que puede encerrar una seña, es imposible pensar a la seña como unidad de análisis sin tener en cuenta la cantidad de información que de su desarticulación interna podemos obtener.

En cuanto a la sintaxis, es necesario reiterar que es imposible comparar las estructuras sintácticas de las lenguas orales con las de las lenguas de señas porque son diferentes. Del mismo modo que también carece de sentido valorar la gramaticalidad o agramaticalidad de un enunciado del español tomando como referencia la estructura oracional del inglés. Es sabido que existen diferentes órdenes para expresar la estructura gramatical de un enunciado, que dentro de una misma lengua hay órdenes que son posibles y otros que son inaceptables y que existen lenguas donde el orden es más flexible que en otras en las que es más rígido. Sin embargo, todas las lenguas poseen un orden sintáctico canónico dentro que puede ser alterado de acuerdo a las necesidades enunciativas. Estas modificaciones se realizan, generalmente, mediante la utilización de marcas morfológicas que dan información acerca de los argumentos. En las lenguas de señas, generalmente, las marcas morfológicas utilizadas para alterar el orden canónico de los elementos de la oración se evidencian, en muchos casos, mediante rasgos no manuales. Estos rasgos no son redundantes, más bien forman parte de la estructura gramatical de estas lenguas y coocurren con señas manuales y con la utilización estructurada del espacio. (Massone y Machado, 1994).

La unidad mínima con significado de las lenguas de señas es la seña. Es muy importante diferenciar las señas de los gestos. Estos últimos son elementos no verbales que acompañan la comunicación humana, pero que no cuentan con las características propias de lo

¹³ Si bien la lengua de señas, evidentemente, no posee unidades de carácter fónico, dentro de la Lingüística de la Lengua de Señas se adopta esta terminología dado que, aunque las unidades manejen una materialidad diferente, desde el punto de vista funcional pueden equipararse. Por otro lado, reconocer la existencia de una fonología para la lengua de señas, implica el reconocimiento de cierto estatus lingüístico de la lengua.

verbal ya que no forman un sistema y, en consecuencia, no logran cumplir con las funciones del lenguaje.

Las señas, en tanto signos lingüísticos, son arbitrarias. Como ya se señaló en la Introducción de este trabajo, aunque no es posible desconocer el grado de relación existente entre las formas de algunas señas y los objetos, estados o procesos que denotan, muchas veces esa transparencia original se pierde ya que el sistema lingüístico las restringe y se vuelven cada vez más opacas y arbitrarias.

En relación a este tema de la arbitrariedad/iconicidad, es importante agregar que muchas veces quienes se ponen en contacto por primera vez con una lengua de señas perciben cierto grado de iconicidad. Si bien no es posible decir que la misma es aparente, sí se puede afirmar que se encuentra culturalmente motivada. Por un lado, es fácil constatar que muchas señas comienzan a ser icónicas para nosotros cuando conocemos su significado. Cada lengua de señas selecciona de un modo distinto la forma en que representará “icónicamente” la realidad. Pero esto no es algo que sólo ocurra con lenguas viso- espaciales, las lenguas orales proceden de igual modo. Por ejemplo, el canto del gallo es representado en cada lengua de un modo distinto debido a que cada lengua posee un sistema fonológico también diferente. Por consiguiente, un elemento de una lengua puede ser a la vez convencional e imitativo, la iconicidad no excluye a la arbitrariedad (Oviedo, 2001).

Oviedo (2001) cita el trabajo de la lingüista venezolana Pietrosevoli (1991) quien señala que la iconicidad, tanto en las lenguas de señas como en las orales, debe estar relacionada con los medios empleados en los procesos de codificación y decodificación de las señales. Las lenguas orales no tratan de copiar los referentes porque la mayoría de ellos no poseen características “copiables” a través del sonido. Sólo aquellos referentes que tienen entre sus rasgos el producir ruidos lo suficientemente notorios como para poder ser copiados, como el canto del gallo, pueden acudir a ese tipo de representación. La iconicidad en las lenguas de señas, en cambio, procede en relación íntima con el proceso de la visión y con las características de los referentes: la mayoría de los referentes tienen forma física visible, de ahí que ciertas características de ellos puedan trasladarse a las formas léxicas de un sistema viso-espacial.

Por otra parte, las lenguas de señas acuñan términos por medio de diferentes mecanismos (alfabeto manual, formación de señas compuestas, procesos de derivación, etc.). De este modo, todos los términos técnicos y nombres pueden expresarse en las lenguas de señas; *no existen limitaciones inherentes a la lengua con respecto a aquello que pueda expresarse* (Massone y Machado, 1994: 59).

3. La lengua de señas es la lengua natural de los sordos

Con *lenguas naturales* nos referimos a las lenguas cuyo canal no presenta obstáculos a sus hablantes en relación con las características psicofisiológicas que los mismos poseen. Así, a la noción clásica de lengua natural entendida como sistema verbal que no ha sido artificialmente creado, se agrega una restricción: para ser natural, una lengua no puede

apartarse de las características psicofisiológicas de sus hablantes y, por lo tanto, debe poder ser adquirida como lengua materna sin que tengan que pedagogizarse los contextos de transmisión. Es por esta restricción que en el caso de los sordos la única lengua natural es la lengua que se actualiza en el canal viso-espacial, visto que el canal sonoro está fuertemente disminuido (Peluso, 2010).

La lengua de señas es la única lengua natural que los sordos pueden adquirir de forma espontánea y sin que deba ser modificada o desnaturalizada para permitir su aprendizaje. Es la única lengua que pueden hablar con fluidez; es la lengua en la que se sienten hablantes nativos y en la que pueden expresarse sin restricciones (Peluso, 2010). Considerar a la lengua de señas la lengua natural de las comunidades sordas conduce al análisis de aspectos que hacen a la adquisición del lenguaje y al desarrollo cognitivo de las personas.

Para los oyentes no hay restricciones de este tipo ya que, siempre que se trate de un sujeto que posea el sentido de la visión, podrá adquirir la lengua de señas sin ningún inconveniente.

Adjudicarle el atributo de “natural” a una lengua conduce a plantear su aprendizaje y, particularmente en este apartado, el aprendizaje de los aspectos estructurales de las lenguas para poder analizar si el aprendizaje de las lenguas de señas puede equipararse al de las lenguas orales.

Nadie puede recordar cómo aprendió el lenguaje. Los padres no se ven obligados a enseñarles el lenguaje a sus hijos. Simplemente lo aprenden de un modo casi automático por el sólo hecho de ser niños y por el contacto que establecen con los adultos. Quienes aprenden tardíamente el lenguaje (después de los cinco años de edad) aunque puedan llegar a ser bastante competentes en su uso nunca controlarán todas sus sutilezas y complejidades¹⁴. No obstante, si se pone en contacto a un niño pequeño con una lengua imperfecta o incompleta, desarrollará una lengua gramaticalmente correcta. Esta es una prueba contundente para sostener que existe una aptitud gramatical innata en la infancia.

Fue Noam Chomsky quien, a mediados del siglo XX, comenzó a preguntarse cómo era posible que el niño logre aprender un sistema tan complejo como el del lenguaje en tan poco tiempo y con tan pocos datos empíricos. Al niño no se le enseña gramática de una manera explícita y lo que oye en el medio no está dado por expresiones ejemplares sino por innumerables repeticiones, frases trucas, autocorrecciones, etc. Sin embargo, el niño construye su gramática a partir de los datos escasos y degradados de que dispone.

¹⁴ Esto se debe a los efectos que produce el período crítico. Lenneberg (1964) fue el primero en proponer la idea de una “edad crítica” para el aprendizaje de la lengua. Se trata de una hipótesis según la cual si no se aprende la lengua en un período determinado de la infancia, ya no podrá hacerse después. Este es el período crítico en que el cerebro puede materializar una gramática completa. Entre los oyentes es difícil que surjan problemas en relación a esto, pues casi todos alcanzan la competencia lingüística antes de los cinco años de edad. Pero en el caso de los niños sordos que no están en contacto con ninguna lengua de señas sí puede llegar a representar un verdadero inconveniente.

A esta formulación, Chomsky la denominó *Problema de Platón o argumento de la pobreza de los datos*. La teoría chomskiana resuelve este problema postulando la existencia de un conocimiento independiente de la experiencia. El niño recibe el lenguaje de manera lineal pero, al mismo tiempo, es capaz de conocer que el sistema que está por detrás no es lineal sino jerárquico.

Nadie le dice cuáles secuencias -de todas las que escucha u observa- son buenas y cuáles no. Por otra parte, percibe un número restringido de oraciones formadas de manera canónica, por lo tanto, la analogía y la generalización no son suficientes para adquirir el dominio lingüístico. Tampoco cuenta con datos disponibles en todas las áreas. En conclusión, hay cierto conocimiento intuitivo que lo conduce a optar por determinadas hipótesis y no por otras, lo que permite que la adquisición se dé de un modo más rápido que si tuviera que sacar conclusiones estadísticas (Chomsky, 1989).

Este argumento se erige, desde el punto de vista epistemológico, como uno de los más trascendentes dentro de la teoría chomskiana ya que logra responder a las réplicas empiristas que no consideran la existencia de un componente innato en el lenguaje. Para el empirismo el niño no produce oraciones malas, simplemente, porque no las percibe. A esta afirmación, el innatismo responde que el niño produce muchas oraciones gramaticales que tampoco escucha u observa; los datos recibidos son sólo un pequeño conjunto de todas las oraciones de una lengua. Por lo tanto, ya que los datos son pobres, deben existir restricciones innatas que impongan los límites correctos gramatical- agramatical, solventando la falta de evidencia negativa (Chomsky, 1989).

Todo esto le sucede a cualquier persona, sorda u oyente. La única salvedad que es necesario hacer consiste en que si el sujeto en cuestión es sordo y la lengua que se habla en su entorno es una lengua oral, no podrá recibir los datos empíricos necesarios para activar el desarrollo de su potencial lingüístico. No está demás reiterar que si se trata de un oyente y la única lengua que se habla en el medio en que crece es una lengua de señas, pues la adquirirá de la misma manera que si se tratara de una lengua oral. Si, en cambio, se trata de un niño oyente que, desde el nacimiento, se halla en contacto con dos lenguas -una oral y otra de señas- entonces, ese niño será bilingüe.

A propósito de esto, Bickerton (1991) llevó a cabo un trabajo sobre lenguas criollas¹⁵ que puede resultar clarificador. Según este autor hay dos modos en que pueden surgir las lenguas: uno gradual y otro "catastrófico":

El primero es el más conocido y supone la divergencia progresiva de dialectos relacionados. Después de algunos siglos, los procesos de cambio y degeneración léxica y morfológica y la aparición de innovaciones sintácticas y fonológicas pueden hacer que tales dialectos sean

¹⁵ El término *lengua criolla* encierra a las lenguas que nacen dentro de comunidades en donde los individuos provienen de orígenes diversos y, por lo tanto, necesitan establecer un modo de comunicación. Surgen primero como un pidgin -cuya característica es la de no poseer estabilidad y la de presentar ciertas falencias desde el punto de vista gramatical-, y con el tiempo se transforman en la lengua materna de una segunda generación de individuos.

mutuamente ininteligibles. En algún punto difícil de determinar, podemos concluir que ya no tenemos dialectos, sino lenguas distintas. El segundo es un tipo de formación en el que surge una nueva lengua en un período no superior al de dos generaciones. Este tipo es interesante porque puede arrojar luz sobre la naturaleza del lenguaje (1991: 330).

Bickerton desarrolla la hipótesis de que las lenguas criollas proporcionan el acceso más directo que hay a las propiedades de la gramática universal. Estas lenguas manifiestan claramente nuestra capacidad biológica para recrear el lenguaje en el caso de que fallen los medios normales para hacerlo.

El modelo gramatical que Bickerton asume para el tratamiento de este tema es aquel que postula la existencia de principios sintácticos universales. Estos principios son absolutos y no sufren ningún tipo de variación. En cierto sentido, los proporciona el equipamiento neurológico de nuestra especie.

Históricamente, se han producido dos tipos de acontecimientos que han puesto en marcha el proceso de formación de una lengua. En el primero, un grupo exterior penetra en una zona multilingüe y forma asociaciones de naturaleza permanente con su población. En el segundo -que puede ser consecuencia del primero o darse independientemente- un grupo exterior crea una nueva sociedad transportando gente de diferentes, que carecen de una lengua común, a una isla o una costa deshabitada (Bickerton, 1991).

En estos casos se producen profundas adulteraciones sobre la lengua de la minoría poderosa, todas ellas como obra de los adultos. Sin embargo, en cada estadio del proceso, nacen niños que tienen que aprender lo que está a su alcance, sin importar el nivel de adulteración que la lengua modelo haya alcanzado. Existe una diferencia entre los adultos y los niños. Los adultos, que ya poseen una lengua, simplemente utilizarán de la mejor manera posible el imperfecto instrumento que se les ofrece y suplirán las falencias con estrategias no lingüísticas y con elementos de su propia experiencia como seres hablantes de una lengua. Los niños, sin experiencia de una lengua anterior, pero disponiendo de su capacidad lingüística innata para guiarlos, solventarán cualquier déficit de ese estímulo lingüístico degenerado y serán capaces de moldearlo para formar una lengua nueva y completamente viable (Bickerton, 1991).

Además de los principios universales de la sintaxis debemos asumir la existencia de un grupo de opciones gramaticales mediante las que esos principios pueden realizarse, incluso cuando otras opciones más complejas no están disponibles para quien aprende una lengua debido a la pérdida de la morfología gramatical. En otras palabras, la especie humana no sólo se halla bien equipada con los medios para crear nuevas lenguas, sino también con la capacidad de reconstituir el lenguaje si la transmisión normal de los datos lingüísticos de generación en generación es interrumpida o distorsionada por fuerzas extralingüísticas (Bickerton, 1991).

Si bien el estudio de Bickerton no versa sobre las lenguas de señas, sus conclusiones pueden hacerse extensivas a ellas, pues dentro de su razonamiento, siempre que haya un niño y su mente en contacto con una lengua, se podrá crear o recrear un lenguaje natural. No existe una relación directa entre los acontecimientos en sí mismos y los procesos lingüísticos implicados. Por esta razón, los dos tipos que Bickerton describe no agotan la serie de posibles

circunstancias que pueden activar los procesos de formación de una lengua. Las lenguas de señas son una creación histórica cuya génesis exige dos generaciones como mínimo (Pinker, 2001).

A partir de este planteo podemos pensar que aquellas generaciones de sordos que no tuvieron acceso a una lengua de señas, desarrollaron un pidgin, que aunque no haya estado lo suficientemente sistematizado, sirvió para que nuevas generaciones lo conviertan en una lengua. Esto es lo que, de hecho, sucedió con el ISN (Idioma de Señas Nicaragüense), ejemplo citado por Pinker (2001) que, al respecto, resulta clarificador:

Hasta hace poco no había ninguna lengua de señas en Nicaragua, dado que en ese país los sordos vivían aislados unos de otros. No obstante, cuando se crearon las primeras escuelas para sordos comenzó a producirse un particular fenómeno lingüístico. Estas escuelas eran oralistas, y como tales, no utilizaban ningún tipo de signo visual, sin embargo, este hecho no tuvo mayores consecuencias ya que en el recreo y en el transporte escolar, los niños habían comenzado a desarrollar sus propios sistemas de señas, mezclando gestos improvisados que utilizaban con sus familias. Al poco tiempo, este sistema de señas devino en lo que hoy se conoce como la Lengua de Señas Nicaragüense (LSN). La LSN fue utilizada con grados variables de fluidez por los jóvenes y adultos sordos. Cada uno la usaba de diferentes modos y sus usuarios tendían a emplear elaborados circunloquios en lugar de una gramática común.

Sin embargo, en los casos de los niños que ingresaron a una escuela de sordos a los 4 años de edad o menos, cuando ya se iba imponiendo la LSN, el resultado fue muy distinto. La lengua de señas de estos niños resultó ser mucho más fluida y compacta, y con un grado de diferenciación respecto de la LSN lo suficientemente marcado como para ser digna de recibir otro nombre: Idioma de Signos Nicaragüense.

Esta es una lengua que tiene los rasgos de una lengua criolla, pues surgió en el breve período en que unos niños pequeños estuvieron expuestos a la rudimentaria lengua de señas que utilizaban los de más edad. El ISN se ha normalizado de manera espontánea, todos lo usan de la misma manera y se han introducido numerosos dispositivos gramaticales que estaban ausentes en la LSN. El ISN fue el producto colectivo de muchos niños que se comunicaban entre sí.

4. Historia de la Lingüística de la Lengua de Señas

Desde el surgimiento de la lingüística como ciencia en el siglo XIX, el estructuralismo centró sus estudios en torno a una concepción de lenguaje humano que lo define como un sistema de signos vocales. Implícitamente, se consideraba no lingüístico a cualquier sistema que no hubiera sido desarrollado en la modalidad auditivo- vocal. Lo que no se estaba dilucidando entonces, es el hecho de que hay seres humanos que, precisamente por no escuchar, son capaces de crear un sistema lingüístico alternativo que no depende del sistema de representación acústico.

Afortunadamente, la lingüística posterior sentó las bases que legitiman la inclusión del análisis de las lenguas de señas dentro de su esfera de conocimiento y es así como comenzó un estudio lingüístico sistemático.

A este hecho se le suma el rol decisivo que tuvo el surgimiento de la Lingüística de la Lengua de Seña en la década del sesenta. A partir de allí, las lenguas de señas fueron revalorizadas desde tres ángulos lingüísticos diferentes: a) las lenguas de señas tienen las mismas propiedades y los mismos principios de organización de toda lengua; b) el proceso de adquisición de la lengua es un proceso natural en el niño sordo y comparable al del niño oyente; y c) las lenguas de señas responden a variantes de un grupo humano que conforma una comunidad lingüística (Massone y Machado, 1994).

No obstante, la Lingüística de la Lengua de Señas es, todavía, un territorio de indagación escasamente explorado. A pesar de los esfuerzos que han venido haciendo diferentes generaciones de lingüistas desde que Stokoe publicó sus primeros trabajos, es poco lo que se ha podido avanzar en la definición de lo que estas lenguas son en tanto manifestación del lenguaje. Casi todo lo que sabemos de las lenguas de señas nos lo ha permitido descubrir el aparato teórico diseñado para las lenguas orales.

Las teorías y métodos estructuralistas que establecían métodos de análisis para develar el modo en que se organizaban y funcionaban las lenguas, se aplicaron por primera vez a las lenguas de señas cuando Stokoe (1960) demostró que la lengua de señas de los sordos norteamericanos podía ser analizada en rasgos mínimos sin significado: los parámetros. En principio, los parámetros eran la configuración de la mano, la ubicación espacial y el movimiento de la mano. Luego, estos tres componentes o parámetros fueron ampliados a cinco, se agregaron los rasgos no manuales y la orientación del movimiento.

La propuesta de Stokoe, también fue perfeccionada en otros aspectos. Fue Liddell quien, en 1984, demostró que los parámetros tienen una estructura secuencial interna, a la que llamó matriz segmental. De acuerdo con ésta, cada seña tendría un formato básico que supondría la articulación de dos detenciones a través de un movimiento, siendo que cada detención supone la presencia de los restantes cuatro parámetros (Oviedo, 2001).

Posteriores reformulaciones de este modelo mostraron que no necesariamente todos los detenimientos son similares, y se distinguió así entre detenciones y transiciones, siendo las transiciones equivalentes a las detenciones, pero de menor duración.

En resumen, a partir de la década del sesenta podemos comenzar a hablar de un desarrollo, en algún sentido autónomo de los estudios sobre lenguas de señas. Éste se profundiza en la década del setenta cuando comenzaron programas de descripción de las lenguas de señas nativas en varios países europeos. América Latina se sumó a ese proceso a comienzos de los ochenta.

Actualmente, se desarrollan, en diversos países, estudios tendientes a describir los diferentes niveles de las lenguas de señas. Sin embargo, es en el nivel fonológico en el cual encontramos una mayor profundidad y desarrollo, quizás por ser éste el nivel que permite dar cuenta de la existencia de la doble articulación en las lenguas de señas. Al respecto, es

importante mencionar el trabajo que viene desarrollando el grupo de investigación TRELUSU (Textualidad Registrada en LSU) en Uruguay a partir de 2010. Su propuesta radica en la formulación de un sistema de símbolos que permitan describir el nivel fonológico de la LSU sin hacer uso del español escrito (Bonilla y Peluso, 2010).

4.1. El modelo simultáneo de Stokoe

Como ya se mencionó anteriormente, fue con los trabajos de Stokoe (*Sign Language Structure*, 1960; *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, 1965; *Sign Language Studies*, 1972) cuando se presentó por primera vez una descripción exhaustiva de una lengua de señas. Este hecho trajo luz a la confusión entre verbal y oral. Hasta el momento, se consideraba que todas las lenguas humanas eran orales y, en consecuencia, sólo se contaba con herramientas útiles para describir sólo a este tipo de lenguas.

A partir del primer trabajo de Stokoe (1960), además del reconocimiento científico del carácter verbal de las lenguas de señas, se introdujo un sistema que permitió describir la forma en que las lenguas viso- espaciales organizan la materialidad de sus significantes. En sus primeras investigaciones, Stokoe (1960) sostuvo que era posible reconocer en las lenguas de señas partes constitutivas carentes de significado en sí mismas, del mismo modo en que es posible descomponer las palabras de las lenguas orales en sonidos sin un sentido propio. Stokoe probó que ambos tipos de lenguas seguían patrones de organización similares, y que los sistemas de comunicación de las comunidades sordas tenían que comenzar a ser vistos como lenguas propiamente dichas, y ya no como rudimentarios códigos lingüísticos. Este investigador comenzó por diferenciar el uso de la cara, las manos, los brazos y otras partes del cuerpo -cuya utilización en contextos comunicativos es humanamente universal- de las señas utilizadas por los sordos que, organizadas en un sistema creativo -formador de palabras y oraciones-, constituyen signos lingüísticos (Stokoe, 1960).

Así, el autor señalaba, por un lado, que los sordos de diferentes naciones poseen lenguas de señas distintas -cada una con sus propias variedades regionales, etarias, sociales, etc-. Por el otro decía que, a menudo, se utilizan las palabras “mímica”, “gesto”, “seña” y “lenguas de señas” como sinónimos. Para esclarecer el significado de cada una de ellas apeló a una situación imaginaria donde, con lo único que dos personas cuentan para comunicarse, es su humanidad. Estas personas pueden usar la mímica para expresar ideas algo complejas, también pueden usar gestos que, en comparación con la mímica, señalan partes en vez de conjuntos. Asimismo, pueden utilizar señas, lo que sugiere una mayor convencionalización. Pero si lo que utilizan es una lengua de señas, entonces están utilizando un sistema con una verdadera gramática, con la única salvedad -si es que es pertinente hacer alguna- de que las señas -los signos- son producidas gestualmente (Stokoe, 1960).

Stokoe (1960) centró su análisis en la *American Sign Language* (ASL). Comenzó por mencionar el trabajo de Trager (1949) quien realizó un análisis de las lenguas de señas en distintos niveles: fonológico, morfológico y semiológico, tal como se había hecho durante muchas décadas con las lenguas orales.

La principal dificultad en la realización de este análisis que Stokoe (1960) observó estaba centrada en que los componentes de las señas se dan en simultáneo (no de manera lineal y sucesiva como ocurre con los fonemas que, combinados, forman las palabras de las lenguas orales). Al producir una expresión en lengua de señas, alguna parte del cuerpo del hablante actúa. Hay varios lugares donde la acción puede comenzar, desarrollarse o terminar. Pero la acción, la parte activa y el lugar donde ocurre están todos presentes simultáneamente. No se pueden realizar señas con alguno de estos aspectos a la vez, como los hablantes de lenguas orales sí pueden producir un segmento de sonido a la vez. Por supuesto que los usuarios de lengua de señas pueden mostrar configuraciones manuales de señas a voluntad, pero no pueden demostrar ninguna acción de la seña importante sin usar algo para realizar esa acción en algún lugar. No hay manera de separar la estructura y el movimiento de la estructura en movimiento, excepto para aparentar que cada aspecto puede ser percibido y producido sin los otros (Stokoe, 1960).

Sin embargo, por un acto de la imaginación, es posible ver una seña como si se pudiera ver sólo su acción, o sólo su elemento activo, o sólo su ubicación. De este modo, se pueden distinguir tres aspectos de una seña manual, no por segmentación -se debe remarcar-, sino por imaginación (Stokoe, 1960).

- a) Tab: refiere a la ubicación espacial de la seña;
- b) Sig: designa el movimiento; y
- c) Dez: da cuenta de la forma adoptada por la mano

Este esquema de análisis era sorprendentemente sencillo: las señas se ejecutan con las manos, que asumen una determinada postura para ello. Además las manos deben ubicarse en algún lugar del espacio o sobre el cuerpo de la persona, y realizar algún tipo de movimiento. Estos tres componentes: la forma de la mano, su ubicación y el tipo de movimiento realizado constituían las unidades mínimas que Stokoe (1960) encontraba en las señas. Como ya fue señalado, las llamó *aspectos o parámetros*.

Cada seña estaba compuesta por tales componentes, y el cambio de alguno de ellos -la modificación del lugar de ejecución, por ejemplo- tenía como consecuencia que la seña dejara de ser la misma. Esto era equivalente a lo que pasaba con las palabras de las lenguas orales, cada una de las cuales estaba también formada por sonidos que si eran cambiados llevarían a que la palabra también lo fuera (Oviedo, 2001).

Cada aspecto recibía una lista de unidades que correspondían a los distintos lugares, las diferentes clases de movimientos y las formas de las manos que Stokoe observaba en la ASL. Estas listas contenían una serie de símbolos que permitían transcribir en papel los rasgos de cualquier seña, a modo de un sistema de escritura. Esto era de gran relevancia ya que la posibilidad de la transcripción implicaba la del análisis (Oviedo, 2001).

Utilizaremos el ejemplo que Oviedo (2001) usa para ilustrar el sistema propuesto por Stokoe. Oviedo investiga sobre la Lengua de Señas Colombiana (LSC); en esta lengua, la seña correspondiente a la palabra “respetar” puede ser analizada de la siguiente manera:

- a) Tab: la frente del señante;

- b) Dez: la letra R del alfabeto manual; y
- c) Sig: un movimiento lineal y descendente.

Si cambiáramos algún aspecto de esta seña, como podría ser el referido al lugar donde se realiza y, en vez de que comience en la frente que comience en la boca, la seña resultante sería lo que en LSC significa “responder”.

El procedimiento analizado es equiparable al que sigue el análisis fonológico de las palabras de una lengua oral. Si determinamos que la palabra *pan*, por ejemplo, está compuesta por tres sonidos, sabemos que un cambio en la calidad articulatoria de cualquiera de esos sonidos producirá un cambio de significado, una palabra distinta a la original: es lo que pasa si en lugar de pronunciar el primer sonido en los labios lo hacemos en el velo del paladar, tendremos *can* en vez de *pan* (Oviedo, 2001).

Además de estos avances en el nivel estructural de la ASL, Stokoe llevó a cabo, en esta misma obra, una importante proyección acerca de los efectos que, en la disciplina lingüística, podían tener los desarrollos de los estudios sobre lenguas de señas. En su opinión, la principal consecuencia de los mismos está dada por el perfeccionamiento de la teoría lingüística.

Si bien defendió la arbitrariedad de los signos lingüísticos realizó una importante crítica a la teoría saussureana mediante la introducción del siguiente silogismo:

Los signos lingüísticos son arbitrarios

Algunos signos son icónicos (motivados)

En consecuencia, los signos icónicos no son lingüísticos

A partir de aquí, afirmó que si Saussure hubiera considerado a las lenguas de señas de las comunidades sordas, como algunos de sus compatriotas lo habían hecho anteriormente, podría haber visto con Pierce que la arbitrariedad, la iconicidad y la indexación no son propiedades que se excluyen en un signo, aunque se encuentren distribuidas de distintas formas en las relaciones del signo con su significado (Stokoe, 1960).

De esta manera, es posible decir que Stokoe fue el primero en defender la arbitrariedad de los signos viso- espaciales al tiempo que relativizaba la oposición de este concepto con el de iconicidad. Según Stokoe, la razón por la cual las lenguas orales excluyen mucha iconicidad está dada por la naturaleza de sus signos. Hay muy poca oportunidad - excepto por unas pocas palabras onomatopéyicas y algún simbolismo sonoro- para que un flujo de sonido se asemeje a algo más. Por el contrario al operar en las tres dimensiones del espacio y en la del tiempo, las lenguas de señas poseen sustantivos de señas similares en apariencia a todo o a parte de lo que nombran. Del mismo modo, varios verbos de señas se asemejan en el movimiento, la dirección o la forma a algunas características de la acción, el proceso o el estado que denotan (Stokoe, 1960). Tales señas son icónicas, pero también son arbitrarias en virtud de pertenecer a una lengua de señas específica, es decir, a un sistema lingüístico determinado.

Por último, señaló de manera contundente que si bien es probable que algunas señas sean interpretables a través de las culturas -dada la tendencia humana hacia el gesto- la

habilidad de interpretación será común a todas las culturas sólo cuando lo que se signifique sea un elemento común a todas ellas, sólo cuando el gesto que la representa sea también común y sólo cuando esa característica representada del elemento sea universalmente reconocida como la más destacada (Stokoe, 1960).

4.2. El modelo secuencial de articulación interna

El modelo de Stokoe (1960) fue adoptado rápidamente por un grupo de lingüistas interesados en profundizar su propuesta. Inevitablemente, esto condujo a vislumbrar sus debilidades y trajo aparejada la adopción de nuevos rasgos. Por ejemplo, Battison (1978) propuso que la información relativa a la orientación de la mano, que para Stokoe formaba parte de los rasgos de la postura de la mano, pasara a ser un cuarto aspecto.

Sin embargo, el esquema original no sufrió cambios esenciales hasta 1984 cuando Liddell (1984) observó ciertos fenómenos que no podían ser explicados si se aplicaba el modelo de Stokoe al pie de la letra. Para Liddell (1984) el problema estaba centrado en la simultaneidad de los tres aspectos ya que esta concepción de la seña no tenía correspondencia con los análisis que de las lenguas orales se hacían. En éstas, las unidades mínimas con significado están compuestas por segmentos. Estos segmentos son unidades aún menores que no poseen significado -los fonemas- y se ordenan de manera secuencial, es decir, uno detrás del otro. Cada uno de los segmentos pueden ser descompuestos en rasgos (sonoro/sordo, oclusivo, bilabial, etc.) que describen la calidad articulatoria de cada sonido (Oviedo, 2001). Estos rasgos son los que sí concurren en cada segmento de manera simultánea. Pero en el modelo de Stokoe (1960), las señas estaban conformadas por unidades menores que ellas que se daban simultáneamente. No había, en este modelo, un nivel de análisis segmental.

Lo primero que a Liddell (1984) le llamó la atención fue el comportamiento de ciertas señas que en la ASL mostraban diferentes realizaciones de acuerdo a si se encontraban en el contexto de una oración real y concreta o si eran elicitadas, es decir, provocadas voluntariamente por el hablante. Estas variaciones seguían un esquema regular que no podía ser explicado por el modelo de Stokoe. El patrón de cambio era el mismo en todas las señas: cada una de ellas comprendía el contacto con alguna parte del cuerpo al ser inducida o provocada y eliminaba tal contacto en el contexto de oraciones espontáneas quedando sólo el movimiento (Oviedo, 2001).

La mayor contradicción hallada en el modelo de Stokoe (1960) estaba dada por el hecho de que, en estos casos, no se incluía dicho movimiento como un parámetro de la seña. Para dar cuenta de esto se tomará, nuevamente, un ejemplo utilizado por Oviedo (2001):

En la seña THINK de la ASL, se supone que la mano debe moverse para tocar la frente con el dedo índice. Este movimiento era visto como un mero fenómeno de transición que necesariamente debía darse para lograr el contacto. Sin embargo, esa misma seña en un contexto oracional -es decir, cuando no es elicitada- elimina el contacto y sólo conserva el movimiento. Para solucionar ese problema que estaría impidiendo realizar una parte de la descripción de la seña, lo que Liddell propuso fue una representación que permitiera incluir el

movimiento como parte de la seña, de modo que en contexto se perdería el rasgo *contacto* pero persistiría el rasgo *movimiento* que conduce a él. Esto significa suponer que el movimiento es un rasgo que precede al contacto, y que por lo tanto hay secuencialidad interna en la seña. Así, puede pensarse que estas señas cuentan con tres momentos:

- a) uno inicial en el que la mano está detenida en su espacio neutral
- b) un segundo que implica un movimiento que conserva la mano en la postura inicial; y
- c) un tercero en el que la mano vuelve a detenerse y se produce el contacto.

Esta explicación implica que las señas no se conciben como un racimo simultáneo de tres componentes sino como una sucesión temporal de segmentos, cada uno de los cuales corresponde a cada uno de los tres momentos arriba explicados (Oviedo, 2001).

En la primera formulación de Lidell (1984), los segmentos eran de dos categorías: *movimientos* -la mano pasa de una ubicación espacial a la otra- y *detenciones* -la mano permanece durante un tiempo perceptible, detenida en una misma ubicación-. Cada segmento era ejecutado con cierta postura y orientación de la mano que estaba siempre en una *ubicación*. Para Lidell (1984), los aspectos de Stokoe son los rasgos simultáneos que componen cada uno de los segmentos en los que el nuevo modelo divide la articulación de las señas. De esta manera, puede observarse con claridad la incorporación de un nuevo nivel de análisis que abarca lo que se venía trabajando desde 1960 (Oviedo, 2001).

Después de la presentación de este modelo, hubo varias reelaboraciones que tenían la finalidad de mejorar y profundizar el análisis. En 1989, Lidell, junto a Johnson, publicó un trabajo que entendía como la base para un análisis fonológico de la ASL. El mismo incorporaba gran cantidad de detalles formales que las investigaciones sobre el tema habían producido hasta el momento. Los rasgos de ubicación del articulador -la mano- llegaron a afinarse hasta el punto de llegar a discriminar por lo menos 72 ubicaciones (Oviedo, 2001).

La intención que perseguían estos lingüistas era la de generar un modelo con pautas que permitieran el análisis no sólo de la ASL, sino también de cualquier otra lengua de señas en rasgos mínimos sin significado. Es decir, pretendían generar un sistema de descripción que posibilitara obtener representaciones detalladas de las articulaciones de las manos, el cuerpo y la cara para producir oposiciones perceptibles visualmente (Oviedo, 2001).

Ya en 1996, el esquema de la estructura de cada seña presenta, para Lidell y Johnson (1984) los siguientes componentes:

- a) Postura de la mano: se refiere a la posición de sus partes móviles, su ubicación y su orientación. Todos estos rasgos se denominan *rasgos articulatorios* y forman parte de la llamada *matriz articulatoria* dentro de la cual se incluyen tres componentes que, a su vez, comprenden grupos de rasgos:
 - Configuración manual: cómo se colocan los dedos y, en especial, el pulgar.
 - Ubicación: dónde se coloca el articulador manual.
 - Orientación: cómo está ubicado dicho articulador.

- b) Actividad de la mano: establece la existencia de tres tipos de segmentos, definidos por la longitud de períodos en los cuales cambian o no rasgos de la matriz articuladora. El tipo de segmento es especificado en la *matriz segmental* -conjunto de rasgos que informan acerca de los tipos de segmento en los que puede ser analizada la seña y de las características de la acción desarrollada en cada caso, es decir, si hubo o no contacto, cómo fue la trayectoria del movimiento, etc. Los tipos de segmento que comprende esa matriz son:
- Movimiento: período en el cual algún aspecto de la articulación está en cambio.
 - Detención: período en el cual ningún aspecto de la articulación cambia.
 - Transición: segmento de menor duración que una detención, pero con rasgos equivalentes a una de ellas.
- c) Actividad no manual: la tercera matriz, llamada de *rasgos no manuales*, encierra los datos sobre la actividad significativa de los articuladores de la cara -boca, cejas, ojos, etc.-, los movimientos de la cabeza y del cuerpo.

A partir de este esquema es posible observar que los que eran aspectos para Stokoe ahora son componentes, distinguidos los unos de los otros por rasgos, que forman parte de la matriz articuladora. Ésta a su vez, es uno de los componentes de un segmento en el que puede dividirse la seña, sin olvidar que un cambio en alguno de estos rasgos define el fin de un segmento y el comienzo de otro.

En resumen, lo que este modelo logró demostrar es que los parámetros tienen una estructura secuencial interna llamada *matriz segmental* de acuerdo con la cual cada seña tiene un formato básico que supone la articulación de dos detenciones a través de un movimiento. Cada detención supone la co-presencia de los restantes cuatro parámetros: configuración, ubicación, orientación y rasgos no manuales.

4.3. Una adaptación del modelo secuencial para la Lengua de Señas Argentina

Como ya fue señalado, dentro de la línea inaugurada por Stokoe (1960) y perfeccionada por Liddell y Johnson (1989), comenzaron a proliferar las descripciones de distintas lenguas de señas. Entre ellas, se encuentra la descripción de la gramática de la Lengua de Señas Argentina (LSA) llevada a cabo por Massone y Machado (1994) quienes, dentro de los aspectos fonológicos, presentan una adaptación del modelo de Liddell y Johnson (1989).

Dicha adaptación fue realizada con la colaboración de Johnson y se basa en la presunción de que cada lengua tiene su propio sistema fonológico. Consiste en un sistema

para la descripción fonética¹⁶ de la LSA en el cual se incluyeron ciertos detalles de rasgos no descritos en el modelo de Liddell y Johnson (1989). La intención era crear un sistema de notación que describa la estructura secuencial de las señas por medio de una serie de movimientos y/o detenciones.

En *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario*, Massone y Machado (1994: 145) explican:

Estas secuencias se representan a través de una matriz de *rasgos taxonómicos*. Las secuencias de estas matrices componen las secuencias temporales de la actividad de la mano, que se denominan *rasgos taxonómico segmentales*. Una segunda matriz de rasgos taxonómicos describe la postura de la mano, es decir, los *rasgos taxonómicos articulatorios*. Estos rasgos describen dónde se ubica la mano, cómo está orientada, cómo se especifica la configuración digital y otros detalles que ocurren durante las actividades que los rasgos segmentales describen. Una tercera matriz de rasgos describe los *rasgos taxonómicos no manuales* de las señas y de los enunciados. Estos rasgos que son producidos por la postura del cuerpo y de la cabeza y por expresiones faciales son un componente esencial en la descripción de la LSA. El esquema de notación se divide primero en sus dos partes principales: las descripciones segmentales y las descripciones articulatorias. La matriz segmental contiene seis zonas para rasgos que describen la naturaleza de la actividad del segmento en sí mismo. Estos rasgos describen si el segmento es un movimiento o una detención, en qué pasaje se mueve la mano, la velocidad de movimiento de la mano, los movimientos de los dedos, etc. La matriz articulatoria describe los aspectos tradicionales de la postura de la mano: configuración, ubicación, dirección, orientación, rasgos no manuales.

Estas descripciones se organizan de acuerdo al siguiente esquema:

Matriz segmental:

- **Movimiento:**
 1. Señas estáticas: se producen con sólo una detención o con sólo un movimiento, por lo que están construidas de un único segmento.
 2. Señas construidas con un único segmento con dos posturas: hay un cambio de la primera postura a la segunda por lo que hay movimiento.
 3. Señas que poseen tres segmentos (detención - movimiento - detención)
- **Contornos de los movimientos:** son aquellos que implican desplazamiento de la mano en el espacio, y por lo tanto, un cambio en la locación. Este

¹⁶ Si bien el término *fonética* puede resultar contradictorio para el análisis de una lengua de señas -ya que el afixo *fono* refiere a un tipo de unidad que no forma parte de estas lenguas- Massone y Machado los utilizan ya que, en las lenguas orales, la fonética y la fonología se refieren a la producción física de los sonidos y a su organización y no a los sonidos en sí mismos. El sistema que ellas elaboran, de modo similar, describe los componentes físicos de los gestos que componen las señas. La organización que las señas muestran, desde la perspectiva fonológica, es la misma que aquella de las palabras de las lenguas orales, por lo tanto los términos son utilizados también para el análisis de la LSA, porque su uso puede extenderse a este tipo de lenguas.

desplazamiento puede realizarse de distintos modos, siempre describiendo diferentes tipos de líneas en el espacio:

1. Lineal: la mano se mueve a lo largo de una línea recta entre dos ubicaciones.
 2. Arco: un pasaje en el cual la mano se mueve en una línea circular entre dos diferentes ubicaciones.
 3. Circular: un pasaje en el cual la mano se mueve en una línea circular siendo las primeras y la última ubicación idénticas.
 4. Zig – zag: un pasaje en el cual la mano se mueve en una línea zigzagueante entre dos diferentes ubicaciones.
 5. Siete: un pasaje en el cual la mano se mueve en una línea indirecta entre dos diferentes ubicaciones.
- Movimiento local: movimientos que involucran actividades de las juntas del dedo, muñeca y codo. No están asociados con la actividad segmental, sino que son movimientos pequeños, rápidamente repetidos, que pueden ocurrir durante un segmento. Son secundarios pero lingüísticamente significativos.
 - 1- Meneante: retracción rápida, repetida, incontable y secuencialmente alternada en la junta próxima de todos los dedos extendidos en dicha junta.
 - 2- Oscilante: movimiento rápido y repetido entre las dos posturas de las manos descritas por los rasgos articulatorios.
 - 3- Cambio progresivo de los dedos: en segmentos de movimiento con dos configuraciones manuales, el cambio entre la primera y la segunda involucra una serie de actividades en las que cada dedo cambia seriadamente.
 - 4- Vibrante: movimiento breve, muy tenso y muy leve que ocurre en una detención.
 - 5- Rozando: indica que la superficie de la mano hace contacto con la locación durante el movimiento.
 - Calidad temporal: describe la duración de los segmentos:
 - 1- Rápido: un movimiento que se realiza notoriamente más rápido que con la velocidad característica para ese enunciado.
 - 2- Lento: un movimiento que se realiza notoriamente más lento.

- 3- Sostenido: un segmento que se sostiene por un tiempo más largo que el utilizado habitualmente para las detenciones (para indicar intensidad, por ejemplo).
- Calidad espacial: estos rasgos describen alteraciones físicas leves de las señas en comparación con las características particulares de un hablante, en relación con aspectos discursivos e incluso, en algunos casos, con modificaciones léxicas:
 - 1- Ampliado: un movimiento que se expande en un pasaje exagerado.
 - 2- Menguado: un movimiento que se mueve en un pasaje menor que el característico.
 - 3- Tenso: un rasgo que se aplica a una detención e indica que el movimiento antes de la detención está terminado con más tensión muscular; entonces *tenso* describe una detención más fuerte. La tensión parece también darse durante el movimiento dando la impresión de rapidez.

Matriz articulatoria:

- Configuración de la mano¹⁷: la diferencia más notable con modelos anteriores es que la configuración digital se describe en forma separada de la notación pulgar. Las configuraciones digitales se describen a partir de una combinación de extensiones y cierres de los cuatro dedos. La configuración básica del pulgar es descrita como *rotación del pulgar*, el mismo puede estar alineado con el plano de la palma, o enfrentado a él. También puede haber contacto entre el pulgar y el resto de los dedos, dicho contacto puede darse de diversas maneras. Las configuraciones digitales pueden especificarse con rasgos que describen la interacción digital, es decir, la forma en que se articulan en una determinada configuración manual.
- Ubicación: señala la ubicación de la mano en el espacio o en el cuerpo a través de cuatro componentes que se relacionan conjuntamente:
 - 1- Superficie de la mano: se refiere al articulador activo, es decir, la mano que produce la mayor actividad durante la producción de la seña.

¹⁷ El sistema para presentar la configuración manual utilizado en este trabajo es idéntico al descrito para la ASL por Liddell y Johnson (1985) excepto por el hecho de que la ASL hace uso de una cantidad menor de configuraciones básicas. Massone y Johnson (1989) y Massone y Machado (1994) incluyen nombres para las configuraciones digitales.

- 2- Proximidad: describe cuán lejos está la superficie de la mano de la locación o si está en contacto con ella.
- 3- Relación: en las ubicaciones en las que no hay contacto entre la superficie de la mano y la locación, las relaciones espaciales indican una relación direccional entre ellas.
- 4- Locación: lugar en el que se produce la seña (el cuerpo y la cabeza, el espacio, la otra mano, etc.).
- Orientación y Dirección: describen en forma conjunta cómo la mano está orientada en el espacio. A veces la mano puede orientarse en un ángulo recto respecto del plano horizontal o puede tomar una orientación más relajada. La dirección describe la orientación de la mano hacia el cuerpo y otras locaciones.

Rasgos no manuales

Se refiere a los diferentes movimientos de cabeza, cuerpo, labios, cejas, ojos, ceño y mejillas.

En su modelo, Massone y Machado (1994) también realizan una descripción de señas que hacen uso de las dos manos como articuladores. Son las llamadas *señas bimanuales*. El detalle más relevante a tener en cuenta es el hecho de que el sistema debe ser capaz de describir las versiones zurdas y diestras de una seña. Por otra parte, hay ocasiones en las que el hablante puede alternar el uso de las manos, es decir, en un determinado momento utilizar la mano derecha como la mano dominante o mayormente activa, y en otros momentos usar la izquierda. Las señas bimanuales pueden ser:

1. Simétricas: ambas manos realizan actividades idénticas y tienen las mismas configuraciones articulatorias
2. Simétricas alternativas: son señas en las que, aunque ambas manos compartan todos los aspectos, las posturas alternan en el tiempo.
3. Simétricas en las que las manos se contactan en el espacio: se producen con las dos manos en el espacio contactándose en algún momento durante la producción de la seña.

Asimismo, existen señas en las que las manos tienen diferentes actividades y posturas. En estas señas hay una mano que es pasiva, es decir, que la seña se da mediante una detención que se mantiene durante la actividad de la otra mano. La mano pasiva se ubica en una locación en el espacio y luego se convierte en la locación de la ubicación de la mano activa.

Hay también muchas señas que poseen secuencias de actividades que se repiten. Para estos casos hay dos reglas, postuladas por Liddell y Johnson (1985), que nos permiten identificar dos procesos fonológicos diferentes:

- 1- Epéntesis- M: añade un segmento de movimiento entre la matriz articuladora final de repetición de una seña y la primera matriz articuladora de la próxima repetición de la seña.
- 2- Omisión- D: omite cualquier detención que se encuentre entre dos segmentos de movimiento.

Por último, hay señas que difieren de los tipos estructurales básicos descritos hasta ahora. Estas son señas que se crean a partir de procesos de formación de compuestos, o sea, a partir de dos señas independientes, o señas que se forman a partir de la lexicalización del uso del alfabeto manual. Por ejemplo, la seña DICIEMBRE toma la configuración de la seña D, seña utilizada para representar manualmente la letra “d” del alfabeto.

Todo lo descrito hasta ahora hace referencia a aspectos fonológicos. No obstante, Massone y Machado (1994), en su descripción de la gramática de la LSA, abarcan otros aspectos tales como un análisis semántico morfo- sintáctico de los verbos, un estudio sobre el orden sintáctico de la LSA y un estudio sociolingüístico de la comunidad sorda argentina. Por su parte, Massone también ha llevado a cabo estudios sobre categorías gramaticales en la LSA, sobre aspectos discursivos y educacionales e, incluso, sobre la escritura del español por parte de personas sordas (*Problemática del sordo y su influencia en la educación*, 1990; *Situación e historia de los sordos en la Argentina*, 2004; *Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha*, 2005; *Los destinatarios del discurso político sordo en la Lengua de Señas Argentina*, 2010).

4.4. Un descriptor fonológico para la Lengua de Señas Uruguayaya

TRELSU (Textualidad Registrada en Lengua de Señas Uruguayaya -LSU-) es un grupo de investigación que desde 2010 trabaja con el objetivo de, entre otras cosas, construir una herramienta descriptiva que permita acuñar el léxico de la LSU. Este instrumento consiste en un descriptor del nivel fonológico (Bonilla y Peluso, 2010).

Este descriptor posee una matriz segmental- articuladora que se representa mediante un cuadro de doble entrada que da cuenta, por un lado, de las detenciones, transiciones y movimientos, y por el otro, de la configuración, ubicación, orientación y rasgos no manuales.

En relación a las configuraciones, los dedos y sus posiciones juegan un papel fundamental a la hora de su descripción. Al pulgar se le denomina *articulador* y al resto de los dedos, *dedos numéricos*. Las diferentes formas que pueden adoptar los dedos numéricos son: recto, curvo, aplanado, E, laxo y cerrado. Por su parte, el dedo articulador puede adoptar las siguientes formas: abierto y en línea con los demás dedos, recto, curvo y en línea con los demás dedos, recto y opuesto a los demás dedos, laxo, cerrado.

El articulador tiene dos posibilidades básicas de articulación, que responden a su articulación con la mano: cuando está en la línea con los restantes dedos y cuando está en oposición a los restantes dedos.

A su vez, los dedos pueden estar juntos o separados y, también, puede haber contacto o no entre ellos. Las diferentes posiciones de los dedos son: yema, punta del dedo y/o uña, falange y cruzado.

En relación a los movimientos, éstos se clasifican en:

1. Movimientos de desplazamiento macro: suponen un visible desplazamiento de la mano porque siempre varía la configuración y la ubicación. Estos movimientos son: lineal, lineal con detención brusca, curvo, circular, siete, zig zag y ondulante.
2. Movimientos de desplazamiento macro de las dos manos activas: estos movimientos pueden ser convergente, divergente, simultáneo y alternado.
3. Movimientos locales: son movimientos de los dedos de la mano sin que ésta se desplace, lo que en la mayoría de los casos supone el movimiento que implica el cambio de configuración entre la detención inicial y la final u otro cambio en algún parámetro que no sea ubicación. Estos movimientos son vibrante, oscilante, cambio progresivo de los dedos, pianoteo y cambio de configuración.
4. Movimientos que suponen contacto: tocar, golpe, entrelazar, rozar, fricción en círculos, fricción en línea, agarrar y golpeteo.
5. Movimientos que implican la articulación de la muñeca o del antebrazo: casi todos los movimientos antes mencionados pueden incluir la articulación de la muñeca o del antebrazo, por lo que en esos se propone agregar ese aspecto articulario en la descripción del movimiento. Los movimientos de este tipo más frecuente son: rotación de muñeca, quiebre de muñeca, lineal muñeca simple, lineal muñeca oscilante, rotación de antebrazo, quiebre de antebrazo y lineal de antebrazo simple.

Este instrumento está en proceso de elaboración por lo que sólo se encuentran sistematizadas, hasta ahora, la descripción y clasificación de los parámetros movimiento y configuración.

5. Tecnologías de gramatización y propuestas de escritura

En la Introducción de este trabajo se adelantaron las razones por las que este apartado ha sido incluido en el presente capítulo. No obstante, vale reiterar que si bien los aspectos que hacen a las propuestas de escritura escapan a lo que es la dimensión estructural del lenguaje, quienes emprendieron la tarea de pensar un sistema de escritura para una lengua de señas

debieron llevar a cabo un análisis fonológico que, en muchos casos, aportó contundentemente a la descripción y análisis estructural de estas lenguas.

Los sistemas de escritura son una herramienta creada para llevar a cabo una tarea específica y su utilización masiva ha producido importantes cambios tanto en las lenguas de las que dependen como en sus hablantes. Por este motivo es que la escritura constituye una tecnología que se aplica a una lengua. Sin embargo, no es la única; también existen procesos de gramatización -construcción de gramáticas y diccionarios, por ejemplo- que en el caso de las lenguas de señas producen particulares efectos de interesante observación, razón por la cual la descripción de dichos procesos también ha sido incluida aquí.

5.1. Propuestas de escritura

De acuerdo con Sampson (1997), la escritura es un conjunto de marcas que representan las unidades de la lengua. Dichas unidades pueden estar representadas de diferente modo.

En cuanto a las lenguas de señas, si bien se han desarrollado sistemas de notación, hasta el momento carecen de una escritura que tenga posibilidades de constituirse en una tecnología que resulte confortable a las particularidades estructurales de estas lenguas (Peluso, 2010), pues no se ha logrado trasladar al papel la multidimensionalidad del movimiento.

Por otra parte, es sabido que no todas las culturas desarrollan escritura. La misma surge de acuerdo a la necesidad que una determinada comunidad tiene de utilizar dicha tecnología (Sampson, 1997). Asimismo, es importante tener en cuenta que la escritura de una lengua nunca surge en paralelo a ella. Las lenguas orales son tan antiguas como la humanidad misma; la escritura, en cambio, es mucho más reciente.

Con esto no quiere decirse que desde el comienzo de la humanidad no hayan existido sordos que se comunican con señas, sino que el reconocimiento de la entidad lingüística de las lenguas de señas -tanto desde afuera como desde adentro de la comunidad- y su consecuente y aún escasa estandarización son hechos recientes en relación al tiempo que transcurrió entre el surgimiento de las lenguas orales y la escritura de las mismas.

Por otra parte las comunidades de sordos viven entrelazadas con las de oyentes cuya hegemonía determina un modo de relación entre ambas que, en cierto modo, les resta independencia a las comunidades sordas para que desarrollen sus sistemas de escritura, ya sea porque los oyentes no lo permiten o porque la organización social misma no lo requiere (Melgar, 2012).

Como ya fue señalado, conocer en qué han consistido las propuestas de escritura para lenguas de señas es válido en tanto ellas, independientemente de los objetivos para los que fueron creadas, aportan a la descripción de aspectos estructurales de estas lenguas ya que, necesariamente, conllevan una profunda reflexión metalingüística.

La primera propuesta de escritura que se conoce es la *Mimografía*, creada en 1825 por Bébian (Oviedo, 2010) quien se basó en la descomposición interna de la seña para llevarla a

cabo. Con posterioridad a él hubo varios lingüistas, incluido Stokoe, que desarrollaron diferentes sistemas. Massone y Machado (1994) mencionan el trabajo realizado por Bergman (1979), quien se basó en el sistema de Stokoe y el de Woll (1981) y Anderson (1987) quienes lo modificaron. Las autoras también señalan la elaboración de sistemas computarizados como el *Hamburg Notation System* de Prillwitz y Zeinert (1989).

Sin embargo, podría decirse que el sistema de escritura que tuvo la más amplia difusión a nivel internacional es el *signwriting*. El mismo consiste en una lista de símbolos visuales de cuya combinación se busca obtener la escritura de cualquier lengua de señas.

El surgimiento de estos sistemas no fue espontáneo, más bien son el producto de trabajos de investigación realizados principalmente por oyentes. Quizás esa sea la razón por la cual ninguno de ellos ha sido adoptado por alguna comunidad sorda, sin olvidar además, las posibles limitaciones que en sí mismos poseen.

5.1.1. La Mimografía

El nombre *Mimografía* significa escritura de la mímica. Creada con fines pedagógicos, su autor, Auguste Bébien, la publica en París en 1825. Si bien la obra no tuvo repercusiones entre los contemporáneos, sus fundamentos fueron retomados más de un siglo después para comenzar a elaborar detallados análisis fonológicos de diferentes lenguas de señas.

El sistema creado por Bébien permitía registrar las señas en papel mediante una lista de alrededor de 190 símbolos cuyas reglas de combinación eran muy simples. Esos símbolos representaban partes del cuerpo, relaciones espaciales, movimientos y expresiones faciales. Se escribían de izquierda a derecha y, de acuerdo al orden en que se colocaban, buscaban poder transcribir cualquier seña (Oviedo, 2010).

En consecuencia, para escribir una seña había que identificar sus partes, es decir, había que poder diseccionarla para otorgarle caracteres gráficos a cada uno de sus elementos constitutivos, elementos que, combinados de modo diferente, se repetían en otras señas. De esta manera, la escritura de las señas se asemejaba a los sistemas de escritura lineales utilizados para las lenguas orales (Oviedo, 2010).

En la Mimografía Los caracteres se clasifican en cinco series: 1) caracteres de movimiento; 2) acentos modificadores de los movimientos, indican velocidad, ritmo, etc.; 3) caracteres de la mano; 4) partes de la cabeza y del cuerpo; y 5) la expresión facial (Oviedo, 2010).

Los aspectos formales que en la lingüística moderna corresponden a la configuración manual y a la orientación concurren siempre juntos en este sistema. Esto es así porque se buscaba que el sistema fuera lo más simple posible para facilitar su memorización. Bébien otorga a varios grupos de símbolos un significado doble mediante el cambio de su disposición en el papel y el establecimiento de correspondencias icónicas con el significado. Por ejemplo, para diferenciar señas cuyas configuraciones manuales eran las mismas pero que diferían en su

orientación, el mismo símbolo rotaba de acuerdo a la orientación que efectivamente adoptaba la seña en el espacio (Oviedo, 2010).

Según Bébíán toda seña estaba compuesta por dos elementos esenciales: el órgano que se mueve y el movimiento realizado. La información relativa a la expresión facial aparecerá sólo cuando sea necesaria, a modo de rasgo distintivo. Por lo tanto, la escritura de una seña no puede carecer de los caracteres correspondientes al órgano que articula ni de los que transcriben el movimiento (Oviedo, 2010).

Sin embargo, en algunas transcripciones puede verse que se da cuenta, en alguna medida, de lo que en la lingüística moderna se conoce como ubicación, es decir, se escribe el órgano que articula como un compuesto formado por una parte activa (la mano) y otra pasiva (la cara, por ejemplo) en relación con la cual actúa la primera. Oviedo (2010) lleva a cabo una interpretación en relación a este aspecto: el rol pasivo sirve de referencia y apoyo al articulador activo permitiendo discriminar locaciones. Esta interpretación permite explicar por qué Bébíán incorporó como articuladores partes del cuerpo que no pueden moverse voluntariamente como el pecho, los dientes o las orejas.

La Mimografía constituye el primer intento por crear un sistema de notación para señas basado en la descomposición interna de las mismas. Pese al poco éxito que tuvo en su momento, la concepción lingüística que subyace a este trabajo dejará sentadas las bases para posteriores perfeccionamientos.

5.1.2. Signwriting

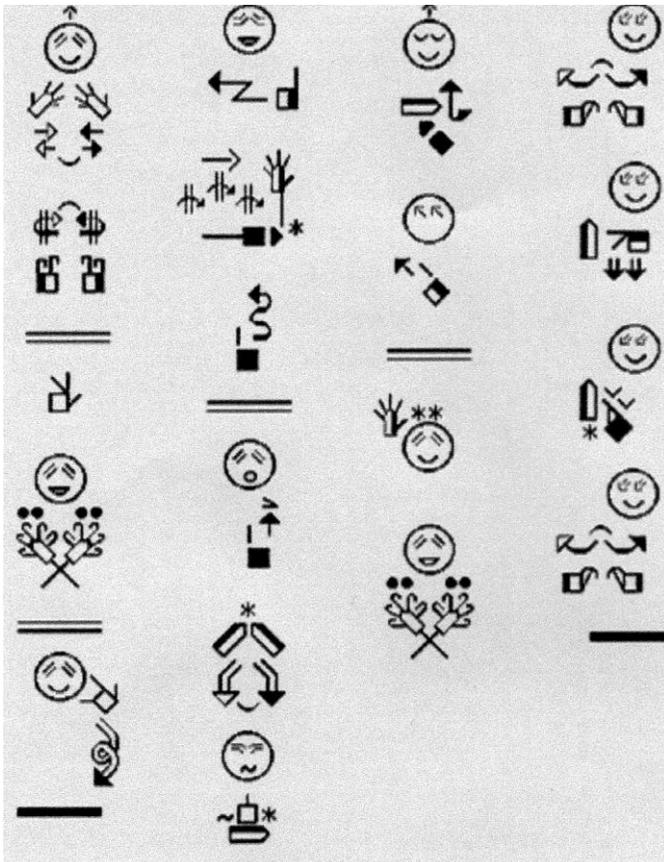
El *signwriting*¹⁸ es un sistema internacional de notación de lenguas de señas. Es de tipo fonológico y fue inventado con el principal propósito de permitir que los usuarios de este tipo de lenguas las representen gráficamente.

Este sistema se organiza de manera vertical y se escribe de derecha a izquierda. Utiliza la perspectiva del señante, es decir, que la escritura se realiza como si quien escribe estuviese observando sus propias manos. Por lo tanto, los símbolos representan las orientaciones, movimientos y locaciones teniendo como referencia el propio cuerpo de quien escribe.

El *signwriting* posee símbolos que representan los movimientos de las manos diferenciando los de la mano derecha, los de la mano izquierda y aquellos que implican a ambas. También representa la orientación y las diferentes configuraciones manuales así como los movimientos de los dedos. Posee diferentes símbolos de contacto (golpe, fricción, entrelazar, etc), símbolos para el alfabeto manual, símbolos que representan la intervención de alguna parte del cuerpo como, por ejemplo, si la mano toca o se acerca al cabello, a la oreja, a la nariz, etc. También hay símbolos para la expresión facial, por ejemplo se representa si los ojos están cerrados, entrecerrados o muy abiertos. Por último, contempla una serie de símbolos para signos de puntuación que marcan pausas entre ideas, concatenación o separación de las mismas así como interrogación y énfasis.

¹⁸ www.signwriting.org

Puede observarse que los símbolos del *signwriting* poseen cierta relación icónica con los movimientos, configuraciones y expresiones que representan gráficamente. Asimismo su cantidad y por ende, sus posibles combinaciones son muy numerosas. A pesar de esto, este sistema ha tenido una gran difusión y cuenta con tecnologías que facilitan su aprendizaje y su uso. Ha sido adoptado por diversos grupos de sordos de diferentes países, aunque no es el caso de Argentina.



5.2. Gramatización y estandarización: relaciones entre ambos procesos

A diferencia de los sistemas de escritura, esta tecnología denominada *gramatización* no apunta a representar la lengua sino a describirla. Mientras que las gramáticas describen sintáctica y morfológicamente una determinada lengua, los diccionarios hacen lo mismo a nivel léxico -sin olvidar que en muchas ocasiones también contienen información fonológica y morfológica- (Peluso, 2010).

Siguiendo a Auroux (1992), la gramatización puede darse mediante dos procesos. Uno de ellos, denominado *exogramatización*, es el que se da desde fuera de la lengua en cuestión. Es decir, no es llevado a cabo por sus propios hablantes ni con la finalidad de generar una

herramienta descriptiva en sí misma, sino con la de describir una lengua ajena, ya sea con objetivos pedagógicos o de investigación (Peluso, 2010).

El otro proceso, la *endogramatización* implica la construcción de instrumentos desde dentro de la lengua misma. Este proceso, en relación a la exogramatización, supone un avance en el desarrollo de la tecnología en cuestión. Los resultados de este tipo de proceso son, por ejemplo, elaboraciones de diccionarios monolingües y de gramáticas escritas en la misma lengua que se pretende describir (Peluso, 2010).

El efecto que la tecnología de gramatización produce es la creación de una variedad estándar. Funciona como una forma de instituir un modelo y de rigidizar los límites de variabilidad que, debido al dinamismo que toda lengua posee, se produce constantemente. Este modelo se transforma en una norma a seguir que, independientemente de las variedades regionales, etarias, sociales, etc. que existen en las lenguas y que infunden modificaciones de manera paulatina, funciona como un espacio neutro que garantiza la comunicación y la unificación (Peluso, 2010).

Por lo tanto, la estandarización de una lengua implica la supresión de opciones en relación a las variedades que toda lengua posee mediante la elección de una de ellas. Esta elección se encuentra atravesada por relaciones de poder que determinan, en general, que la variedad estándar sea la hablada por los grupos de mayor prestigio dentro de las comunidades (Johnston, 2003). No obstante, es necesario mencionar que este proceso no es lineal y en él concurren muchos otros factores -principalmente históricos- que hacen sentir su influencia.

En general, las lenguas de señas tienen dificultades para crear una variedad estándar. Esas dificultades surgen por diversos motivos, y uno de ellos es el hecho de que son lenguas que se hayan escasamente gramatizadas. Sólo algunas cuentan con gramáticas y diccionarios que, además, han surgido de un proceso de exogramatización, proceso que difícilmente pueda avanzar hacia la endogramatización en tanto estas lenguas carezcan de un sistema de escritura.

Por otra parte, las lenguas de señas no son lenguas que se encuentran intelectualizadas¹⁹. Hasta hace poco han estado reducidas al ámbito doméstico, incluso su utilización en ámbitos educativos estuvo prohibida durante muchas décadas. Si bien, esta situación comenzó a revertirse, aún se carece de un tecnolecto y de una comunidad científica sorda que aporte a su creación y sostenimiento (Peluso, 2010).

Por otra parte, los hablantes nativos de lengua de señas constituyen un grupo reducido. La mayoría de los sordos nacen en familias de oyentes y recién logran ponerse en contacto con la que es su lengua natural cuando asisten a instituciones educativas para sordos. Estas instituciones, muchas veces dirigidas por oyentes, tienden a producir modificaciones o “versiones propias” de las señas que luego se expanden y generan conflictos comunicacionales al interior de la comunidad. Esta problemática también abarca a los intérpretes cuya formación

¹⁹ En el Capítulo III de este trabajo se retoma y profundiza la relación entre la intelectualización de las lenguas de señas y la creación de una variedad estándar.

tensiona, en muchas ocasiones, con las necesidades de la comunidad y con el rol que ésta pretende que tengan (Peluso, 2010).

5.3. Una propuesta de endogramatización

El ya mencionado grupo de investigación TRELSU persigue la intención de, mediante su trabajo, generar textos videograbados en LSU (ya sean aquellos realizados directamente en dicha lengua como aquellos traducidos de lenguas orales o de otras lenguas de señas). Por otro lado, busca construir un instrumento descriptivo, a modo de diccionario monolingüe, que permita acuñar el léxico de la LSU en un soporte videograbado con las señas y sus definiciones en LSU. Esto último requiere de la realización de un instrumento descriptor que permita sistematizar dicho vocabulario y hacer posible, por parte de sus usuarios, la búsqueda paramétrica de las diferentes señas²⁰ (Bonilla y Peluso, 2010).

El cumplimiento de estos objetivos es valioso en un doble sentido. Por un lado, porque impulsa el inicio de un proceso de endogramatización en el cual no es necesaria la presencia de la lengua oral mayoritaria y, con esto, aporta a la fijación de una variedad estándar. Por otro, la realización del descriptor requiere llevar a cabo una descripción de la estructura de cada seña. Esta tarea supone un fuerte proceso de abstracción que implica reconocer las unidades discretas dentro del continuo con el que se presenta la cadena hablada (Bonilla y Peluso, 2010). Es decir, conlleva un análisis estructural de la LSU, análisis al que es imposible acceder sin una reflexión metalingüística previa.

Todo el instrumento descriptor tiene como base símbolos arbitrarios, algunos de ellos ya fueron usados por autores como Massone y Machado (1994) y Oviedo (2001), algunos provienen del *signwriting* y la mayoría fueron creados por TRELSU. La utilización de símbolos acerca las funciones del descriptor a las de un sistema de escritura.

No obstante, es necesario aclarar que TRELSU no está proponiendo un sistema de escritura para la LSU. Lo que pretende es formular un sistema de símbolos que permitan describir el nivel fonológico de la LSU sin tener que hacer uso del español escrito. Si bien, los sistemas de escritura de las lenguas orales se podrían considerar también como descriptores, su alta simplicidad los hace, además, signos de escritura -con todo lo que esto supone a nivel de procesamiento del lenguaje, de la especialización de variedades de lengua y del desarrollo de una cultura escrita-. En cambio, los símbolos que TRELSU propone, debido a la complejidad que encierran, no pueden funcionar como escritura de la LSU (Bonilla y Peluso, 2010).

²⁰ Es decir, que el criterio para la búsqueda de este tipo de unidad léxica esté dado por los parámetros que la constituyen y no por campos semánticos o por el orden alfabético que en español tiene su traducción, como sucede en la mayoría de los diccionarios bilingües que existen.

6. Conclusión

A lo largo de este capítulo se ha intentado dar cuenta de la complejidad estructural que las lenguas de señas poseen, complejidad que comparten con las lenguas orales y que responde a las características y propiedades del lenguaje humano que, como se ha visto, pueden ser claramente identificadas en estas lenguas. Es decir, las lenguas de señas, además de ser lenguas naturales, poseen signos arbitrarios y doble articulación. A pesar de la iconicidad que muchas de sus señas presentan, se ha visto también cómo la misma no necesariamente debe oponerse de manera tajante al concepto de arbitrariedad, y más aún, ha quedado expuesta la necesidad de relativizar el peso de su presencia.

Asimismo, se ha mostrado cómo el análisis de esta dimensión ha atravesado diferentes etapas y ha sido presentado por distintos modelos que han buscado ser superadores de los anteriores sin dejar de estar guiados por el objetivo de destacar el carácter natural y sistemático de las lenguas de señas.

Por último, dada la incidencia y relevancia que el desarrollo de las tecnologías lingüísticas tiene en relación a aspectos estructurales de las lenguas viso- espaciales, las mismas también han sido abordadas en este capítulo, aunque estos aspectos serán profundizados en el capítulo siguiente que específicamente versará sobre la dimensión funcional de las lenguas de señas.

Capítulo III

La dimensión funcional de la lengua de señas

1. La dimensión funcional de la lengua de señas

La adquisición y el desarrollo del lenguaje van ligados a la realización de actividades tales como la comunicación y la interacción social, la expresión emocional, el conocimiento de la realidad, y también, a la conducta voluntaria y el pensamiento racional. El lenguaje puede ser interpretado como un instrumento que está funcionalmente ligado a distintas esferas de la actividad de los sujetos (afectiva, cognitiva, social, etc.) y que pone en relación al emisor tanto como al receptor con aquel aspecto de la realidad al que se refieren los signos (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Las características estructurales de las lenguas verbales potencian características que posibilitan el desarrollo, particularmente complejo, de otras funciones básicas del lenguaje: la función representacional y la función comunicativa (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

En la función representacional, los signos lingüísticos no están ligados de forma necesaria o directa a referentes inmediatamente presentes en el tiempo o en el espacio, por lo tanto, pueden referirse a aspectos de la realidad presentes, pasados o futuros, reales o imaginarios. En la medida en que los signos pueden ser creados y utilizados para dar cuenta de significados no ligados a la realidad inmediata, el lenguaje amplía su función representacional de forma prácticamente ilimitada. El lenguaje no representa directamente la realidad sino que representa representaciones mentales que los sujetos tienen y construyen acerca de esa realidad (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Los signos lingüísticos, pues, categorizan la realidad y representan contenidos mentales sobre la realidad que trascienden y modulan la referencia directa a las cosas; en este sentido, cabe decir que implican significados construidos mediante principios de generalización e individualización que deben ser conocidos y compartidos por los interlocutores. La utilización del lenguaje como instrumento de transmisión de información sólo resulta efectiva si ambos pueden interpretarlo (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

El lenguaje no sólo designa las cosas, no sólo cumple una función referencial de representación, al mismo tiempo nos describe las cosas y nos informa acerca de cómo son (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

La función comunicativa, por su parte, está en relación con el hecho de que el lenguaje verbal es un sistema de comunicación natural especializado en la transmisión de información significativa, o sea, relevante desde el punto de vista de la adaptación y el comportamiento del individuo que emite o que recibe tal información (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Lo que se destaca es el carácter intencional de la actividad lingüística humana que, además, requiere la consideración de ciertos componentes pragmáticos relacionados con la actividad mental de los sujetos que usan los signos (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

La consideración de la dimensión funcional de la lengua de señas obliga a desplazar la atención desde la lengua misma hacia sus usuarios, sujetos que la conocen y usan en sus intercambios comunicativos o en sus relaciones con el medio. En el presente capítulo, dentro de la función representacional se analizan los procesos de estandarización y de intelectualización que, estrechamente relacionados entre sí, presentan características especiales en estas lenguas. En lo que hace a la función comunicativa, el tipo de bilingüismo que se da en los sordos que manejan tanto su lengua de señas como la lengua oral de la mayoría oyente, también es de relevancia para el análisis de esta dimensión. Por último, debido a la incidencia que producen en las dos funciones señaladas, se incluyen aspectos relacionados con políticas lingüísticas y educativas. Para eso se toma, concretamente, legislación aplicada a la LSA y se explica cómo se ha dado la educación de los sordos en Argentina y en Córdoba

2. Procesos de estandarización e intelectualización. El caso de la Lengua de Señas Uruguaya

Los procesos de estandarización y de intelectualización lingüística se encuentran estrechamente relacionados, al punto de que ambos se influyen de manera recíproca. La lengua estándar se encuentra altamente intelectualizada, pero al mismo tiempo, es esta característica, entre otras, la que permite que una lengua desarrolle una variedad estándar.

La lengua estándar es aquella que contiene al menos una variedad estándar. En general, dentro de una lengua, la variedad que se estandariza es la del grupo dominante. El estándar es por sus orígenes, por su creatividad lexical y gramatical y por sus funciones la variedad de prestigio. Posee una tendencia hacia la expansión, al tiempo que funciona como lengua franca en contextos en los que conviven varios dialectos o variedades. También tiende a constituirse en la variedad propia y característica de la clase dominante y a funcionar complementariamente respecto de las variedades no estándar.

La intelectualización es entendida como una propiedad de las lenguas estándar que surge en el marco de la estandarización. Peluso (2010) recoge una definición más específica, dada por Gallardo (1978), quien señala que la intelectualización es el proceso por el cual una lengua expande su léxico y transforma su gramática a los fines de adaptarse a nuevas funciones formales y técnicas. Estos nuevos usos generan particularidades comunicativas que influyen a la lengua estándar disminuyendo la carga emocional de la misma y creando claras distinciones semánticas, taxonomías y relaciones jerárquicas.

La intelectualización puede darse en todos los niveles de la lengua; opera en el plano morfosintáctico con el objetivo de posibilitar enunciados precisos y rigurosos, y si es necesario abstractos, capaces de expresar la continuidad y complejidad del pensamiento.

A nivel lexical, de acuerdo con Garvin y Mathiot (1974) la intelectualización se da a los fines de incorporar sistemas semánticos jerárquicamente organizados que sean precisos en cuanto a su significado. El léxico se estructura en campos semánticos que tienen diferentes modos de organización. Muchos de ellos cuentan con una estructura jerárquica que se organiza a través de las relaciones entre hiperónimos e hipónimos. Los hiperónimos son términos de mayor nivel de generalidad que agrupan hipónimos -que tienen menor nivel de generalidad-. Asimismo, los conceptos de similar nivel de generalidad funcionan como cohipónimos. A su vez, un término que funciona como hipónimo en determinado nivel puede ser hiperónimo en otro.

Sin embargo, este tipo de organización no es común en todos los campos semánticos ni tiene la misma incidencia en todas las variedades de una lengua. Este diagrama tiende a darse en los campos léxicos vinculados a las prácticas científicas, técnicas o académicas siendo más laxo e inconsistente en otros territorios de las lenguas. Por tal motivo este tipo de organización aparece fundamentalmente en las lenguas o variedades de lengua estandarizadas, cuyo léxico está intelectualizado (Peluso, 2010).

En las lenguas o variedades de lengua no estandarizadas prevalece un léxico familiar en el que, si bien existen estructuras jerárquicas organizadas, hay piezas léxicas cuyo modo de relación contiene asimetrías e indeterminaciones. Es probable que, cuando estas lenguas o variedades se intelectualicen, al incorporar estructuras léxicas de tipo científico, los campos semánticos que ya existen se vean afectados.

Es habitual que la lengua de los grupos minoritarios quede reducida al ámbito privado, y sus integrantes adopten la lengua mayoritaria para relacionarse con quienes se encuentran fuera de tal grupo. Este hecho afecta directamente a la creación de una variedad estándar ya que, mientras la lengua permanezca reducida al ámbito doméstico, el proceso de estandarización no dará inicio.

Garvin y Mathiot (1974) caracterizan a la lengua estándar a través de dos propiedades, una de las cuales es la *intelectualización*. La otra propiedad está dada por la *estabilidad flexible* (en Peluso, 2010). Por *estabilidad flexible* se entiende a aquella propiedad que caracteriza al estándar como una variedad que se encuentra codificada para preservar su estabilidad pero, al mismo tiempo, con el suficiente grado de flexibilidad como para reflejar los cambios lingüísticos ya que necesita dar cuenta de los avances de las ciencias y de los cambios que ocurren en las complejas comunidades que lo usan.

Peluso (2010) señala dos aspectos más, tomados de Gallardo (1978), de carácter cultural: *arraigo* y *urbanización*. Con *arraigo* se hace referencia al hecho de que el estándar siempre se halla ligado al acervo cultural e histórico de la comunidad, por lo que la misma se siente identificada mediante su utilización. La *urbanización* está en relación con el hecho de considerar al estándar como una variedad que ha desarrollado formas de erudición lingüísticas que lo vuelven potencialmente accesible a todos los miembros de la comunidad.

Por otra parte, el estándar está siempre vinculado a la lengua escrita. Esto supone el desarrollo de un metalenguaje que permite hablar sobre los textos escritos y que, en general, está relacionado con el surgimiento de un discurso purista- normativizador (Peluso, 2010). Es decir,

en torno al estándar existe un discurso que establece normas del buen hablar en virtud de un determinado modelo.

En relación a las lenguas de señas, Peluso (2010) llevó a cabo una investigación con el objetivo de estudiar la situación sociolingüística de los sordos en un colegio secundario de Montevideo (Liceo N° 32 Guayabo) en el cual se lleva a cabo una experiencia bilingüe LSU/español. En este trabajo, se presta particular atención al proceso de intelectualización de la LSU, especialmente en lo referido a la creación léxica.

Para Peluso (2010) la LSU presenta dificultades en torno a la creación de una variedad estándar ya que, entre otros aspectos, es una lengua que se encuentra muy poco intelectualizada. El autor señala, principalmente, la ausencia de léxico especializado que dificulta el uso de esta lengua en ámbitos académicos y atribuye esta situación al hecho de que el ingreso de la LSU al sistema educativo es reciente.

No obstante, en el caso del Liceo N° 32 -donde la LSU ingresa a mediados de los noventa- surge la necesidad de ampliar el léxico de la misma para poder llevar a cabo las clases. De esta manera, estamos ante una situación en la que la lengua sale del ámbito doméstico para insertarse en contextos de tipo académico lo cual requiere que pueda adaptarse a nuevas funciones. Así es como se inicia un proceso de intelectualización en la LSU que se centra, particularmente, en la creación de nuevas señas o en la expansión semántica de señas que ya existen.

Este hecho genera un conflicto de normas, ya que no todos los miembros de la comunidad aceptan la creación de nuevas señas como aspectos legítimos de la lengua. Es importante tener en cuenta que este proceso de ampliación semántico- léxica se ha dado, por ahora de forma espontánea y en un espacio en el que interactúan sordos y oyentes.

Peluso (2010) sistematiza los mecanismos de creación de nuevas señas en la LSU. Dichos mecanismos se pueden describir de la siguiente manera:

- a. Se toma la configuración manual del elemento del sistema dactilológico que representa a la letra con la que, en español, comienza la palabra que se quiere crear en la LSU. Este mecanismo se divide a su vez en dos modalidades:
 1. A la configuración hecha a partir del dactilológico se le agrega un movimiento que puede remitir a una relación icónica con el referente.
 2. Se utiliza un movimiento de una seña ya existente que tenga un significado relacionado, en algún sentido, con la nueva seña a crear, y se le cambia la configuración manual utilizando el dactilológico. Por ejemplo, en el caso del concepto *reacción química* se usó una seña que ya existía en la LSU con el significado de *cambio*, por su cercanía semántica. Se mantuvo su movimiento pero se modificó la configuración manual, utilizando la letra R del dactilológico que inicializa la palabra *reacción* en español.

- b. Se establece una relación icónica con el referente, la configuración manual tiende a imitar al objeto o al movimiento. Por ejemplo, la seña TUBO DE ENSAYO copia la forma de un tubo de ensayo.
- c. Se juega con las relaciones que a veces se dan en español entre las palabras con igual o similar significante. En estos casos, hay dos signos distintos, uno de ellos tiene correlato en LSU y el otro no. Se toma el significante de la palabra que tiene correlato y, sobre esa base, se crea la nueva seña. Por ejemplo, para *monomio*, la nueva seña utiliza la configuración de *mono* -animal- que ya existía en la LSU -no existía la seña para *mono* en sentido numérico-, pero se cambia el movimiento y la orientación para dar lugar al nuevo signo.

La ampliación léxica no sólo se da mediante la creación de nuevas señas sino también por medio de la expansión del significado de señas que ya existen. Por ejemplo, la palabra *luz* se utiliza en el discurso cotidiano y doméstico pero también es utilizada por la física. La acepción y uso que *luz* tiene en el discurso doméstico son inadecuados para el uso en el ámbito científico. En casos como este, en lugar de crear nuevos significantes para vehicular los nuevos significados se expande el significado ya existente (Peluso, 2010).

También pueden darse casos de expansión semántica un tanto anómalos. Es lo que sucede cuando, simplemente, se siguen las relaciones de polisemia que existen en español. Por ejemplo, para la creación de la seña MATERIA PRIMA existió la propuesta de expandir la palabra de la LSU *prima* -que refiere a la relación de parentesco-. Lo que se estaba haciendo aquí era copiar la polisemia que se da en español, en donde este término puede aplicarse tanto a una relación de parentesco como a otros sentidos -básico, primero, fundamental, etc.- (Peluso, 2010).

Muchas de las señas creadas sufren modificaciones con el traspaso de las mismas cuando salen del Liceo hacia otros ámbitos educativos, científicos o académicos y con el ingreso de nuevas generaciones de sordos en ellos. Esto dificulta la fijación de estas nuevas señas lo que se ve agravado por el hecho de carecer de un sistema de escritura que permita contar con un método más efectivo que el de la memoria. Por otra parte, no existe aún en Uruguay una comunidad científica sorda que pueda sostener y difundir la utilización de estas nuevas señas o la ampliación semántica de otras.

Si bien todos estos aspectos son analizados en función de las particularidades que la LSU presenta en este contexto formal y bilingüe, es posible considerar que los mismos son susceptibles de ser aplicados en otros contextos y expandidos a otras lenguas de señas que se encuentren transitando procesos similares. Es por este motivo que este estudio se presenta como un caso paradigmático del modo en que se da el proceso de intelectualización en una lengua de señas.

3. El bilingüismo en los sordos

Una persona es considerada bilingüe cuando es competente en el uso de dos lenguas. La representación más habitual que se tiene de las personas bilingües es la de aquellos sujetos que crecen en hogares en donde se habla una lengua pero viven insertos en una sociedad en la que la mayoría utiliza otra. Es lo que sucede, por ejemplo, con los hijos de inmigrantes. Estos niños atraviesan la etapa de la adquisición del lenguaje estando en contacto con dos lenguas, razón por la cual aprenden ambas lenguas en simultáneo y son tan competentes en una como en otra, pues no importa cuántas lenguas rodeen al niño sino que el contacto con las mismas se produzca antes de que el período crítico haga sentir sus efectos.

Más allá de estos aspectos psicolingüísticos, el bilingüismo es un fenómeno en el que intervienen factores de una amplia gama y que se encuentran atravesados por cuestiones políticas, culturales e históricas. Por lo tanto, determinar cuándo una persona puede ser considerada bilingüe o cuándo estamos ante una situación de bilingüismo puede resultar más complejo de lo que se espera.

A modo de ejemplo, la situación de Paraguay es bastante ilustrativa. Paraguay es un país oficialmente bilingüe. Esto quiere decir que el Estado paraguayo reconoce que en su territorio se hablan dos lenguas, a saber, guaraní y español²¹. Lo llamativo es que mientras el 90% de la población es competente en el uso del guaraní, sólo el 50% lo es en el uso del español. A pesar de esta diferencia, el español es la lengua que se utiliza en los medios de comunicación, en las escuelas y universidades, y en la administración pública, mientras que el guaraní queda restringido al uso doméstico, está poco estandarizado e intelectualizado.

Por lo tanto, la forma en que las lenguas se vinculan depende de las relaciones de poder y dominación que atraviesan la vida de las sociedades. Claramente, en Paraguay el español es la lengua de prestigio, hablada históricamente por los grupos poderosos de esa sociedad. En virtud de eso, ejerce una profunda influencia sobre el guaraní, influencia que, por supuesto, nunca se da de manera unidireccional aunque sí desigual.

Mucho de esto es lo que sucede con las lenguas de señas y las lenguas orales en los casos de los sordos que poseen competencias en ambas. Las lenguas de señas se encuentran muy poco estandarizadas e intelectualizadas y su uso se halla restringido al ámbito doméstico e informal por lo que sus hablantes deben apelar a la segunda lengua, la lengua oral, para comunicarse con el mundo oyente. En el caso de nuestro país, la lengua oral -el español- está largamente estandarizada y enmarcada en una ideología letrada y la LSA se halla escasamente estandarizada y, además, carece de escritura. Esta situación, inevitablemente, cristaliza relaciones de poder y prestigio que afectan a los hablantes y a la forma en que se ven a sí mismos desde una u otra lengua.

²¹ Si el criterio que se utiliza para determinar la situación lingüística de un país es la cantidad de lenguas que se hablan en su territorio, será posible ver que hay amplias diferencias entre lo que la legislación dice y lo que sucede realmente. Por ejemplo, nuestro país es oficialmente monolingüe sin embargo, en él también se hablan doce lenguas precolombinas y ocho lenguas de inmigración (inglés, francés, alemán, coreano, portugués, etc.), sin olvidar a la LSA con sus variedades regionales.

Este escenario supone, además, una extrema distribución funcional²² entre las lenguas implicadas: en la oralidad se utiliza casi exclusivamente la LSA y en la escritura se usa el español. Una distribución de esta naturaleza presenta un tipo de bilingüismo cuyas particularidades lo alejan de la concepción habitual. Las razones que determinan que este bilingüismo posea estas características son obvias ya que la utilización de la oralidad del español está claramente interferida, sólo es posible su aprendizaje en el plano de la escritura (Peluso, 2010).

En resumen, para los sordos la lengua oral sólo puede ser aprendida como segunda lengua, y producida y comprendida en el plano de la escritura, mientras que la lengua de señas, primera y natural, es susceptible de ser adquirida durante el período en que el ser humano desarrolla lenguaje²³.

Por tener la escritura de los sordos un carácter de segunda lengua, frecuentemente éstos presentan dificultades a la hora de leer textos. En cuanto a la escritura, es habitual reconocer en textos producidos por sordos las típicas marcas de hablantes no nativos dadas también por interferencias de la morfosintaxis de la lengua de señas²⁴. Es importante aclarar que estas marcas responden a la habitual comisión de errores que se producen durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y que no están en relación con alguna patología ligada a los procesos cognitivos que intervienen en la escritura (Peluso, 2010).

Sin embargo, no es posible desconocer que en numerosos casos la escritura no logra alcanzar el nivel necesario que garantice no sólo el acceso a textos académicos formales de difícil entendimiento sino a la posibilidad de una comunicación escrita fluida. Las razones que conducen a esto son de variada índole y están ligadas a aspectos educativos. La implementación de una propuesta educativa bilingüe para sordos ha sido el producto de largas luchas. No obstante, aún permanecen las instituciones estrictamente oralistas y, en muchas escuelas en donde la enseñanza bilingüe ha sido implementada, aún no ha sido posible dar con una metodología que logre instrumentar una verdadera educación bilingüe y bicultural.

4. La educación de los sordos

En el Capítulo I de este trabajo se presentaron los dos paradigmas desde los cuales la sordera y los aspectos asociados a ella son vistos. También se señaló que sobre estos paradigmas se apoyan concepciones sobre el ser humano que producen efectos en todas las esferas de la

²² Con distribución funcional se hace referencia a las funciones que se le asignan a las diferentes lenguas en situaciones de bilingüismo.

²³ En capítulos anteriores se adelantó contenido acerca de las especiales circunstancias que rodean el desarrollo lingüístico de la mayoría de los niños sordos. Estos aspectos serán retomados, sin embargo, es importante no olvidar que dichas circunstancias especiales no dependen ni del niño ni de la sordera en sí, sino de cuestiones comunicativas, sociales y, principalmente, políticas.

²⁴ Al respecto, resulta interesante consultar el artículo *Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha* de Massone, Buscaglia y Bogado (2005). Las autoras sistematizan una gran cantidad de estas marcas encontradas en textos producidos por sordos, a saber, 30 correos electrónicos enviados entre sordos y entre sordos y oyentes.

vida, entre ellas, la educación. Por lo tanto, mientras que el paradigma psico- socio- antropológico y lingüístico propone una educación bilingüe -tal como se explica en los términos en que el bilingüismo es entendido en el apartado 3 de este capítulo-, el paradigma médico- clínico utiliza como metodología educativa al oralismo.

4.1. La educación oralista

La concepción asociada al déficit auditivo y lingüístico propia del oralismo torna las propuestas educativas en terapias en las que la lengua oral constituye el único lenguaje posible. No obstante las largas horas de arduo entrenamiento, no se puede dejar de admitir que el habla oral de los sordos tiene severas limitaciones. Lejos de reconocer las fallas del método, este resultado retroalimenta la concepción del sordo como un sujeto deficitario ya que es evaluado sólo en función de su desempeño en la producción y comprensión de la lengua oral, por lo que es nuevamente considerado por aquello que no puede hacer (Peluso, 2010).

Esta metodología entiende que el proceso de adquisición del lenguaje es susceptible de ser llevado a cabo en un contexto en el que no surge de un modo espontáneo: la escuela. La escuela oralista sólo ha visto a la lengua de señas como un obstáculo para la enseñanza de la lengua oral. A lo largo de la historia, muchas de estas instituciones han sostenido posturas radicales en cuanto a la prohibición del uso de la lengua de señas llegando a implementar prácticas autoritarias como atar las manos de los niños durante el horario escolar, prohibir que los alumnos hablen en lengua de señas dentro de la escuela -inclusive en los recreos-, evitar que la lengua de señas sea usada a determinadas cuerdas de la escuela con los compañeros o con la familia del alumno (Peluso, 2010).

Con el transcurso del tiempo, el oralismo ha ido transformando sus métodos al flexibilizar algunas posturas, aunque nunca ha dejado de lado la ideología que le da sustento. En su deseo por hacer que los sordos parezcan “normales” -es decir, oyentes- ha apelado a la integración de niños sordos en escuelas comunes o ha incorporado el método de la Comunicación Total en sus escuelas.

La Comunicación Total es una metodología que consiste en la incorporación de señas en el aula al tiempo que se sostiene la enseñanza de la lengua oral. Suele mostrarse como un método óptimo ya que garantiza el aprendizaje de señas, por un lado, y de la lengua oral por el otro, lo que brindaría al niño sordo una formación integral que le permitiría defenderse frente al mundo oyente. Sin embargo, no utiliza realmente la lengua de señas sino un español señado que al desconocer la gramática de la lengua de señas está negando su entidad lingüística. Lo que pretende, al fin de cuentas, es que el alumno termine siendo oralizado. Las señas sólo son vistas como un recurso que facilita la comunicación en el aula y como una estrategia para reforzar la enseñanza de la lengua oral.

4.2. La educación bilingüe y bicultural

La educación bilingüe y bicultural no sólo se presenta ante el cuerpo social como respetuosa de la lengua de señas sino que también lo hace respecto a la diversidad cultural que el fenómeno de la sordera conlleva.

Por un lado, pretende que la escuela imparta la educación en ambas lenguas: lengua oral y lengua de señas y, por el otro, que los niños sordos desarrollen sus potencialidades respetando su adscripción cultural e identitaria y siendo ésta el punto de partida para aproximarse a la cultura oyente. Esta propuesta rechaza la concepción del sordo como discapacitado colocándolo dentro de la problemática propia de un grupo minoritario hablante de una lengua con bajo prestigio social. *Esta pedagogía rescata el lugar que ocupa la lengua de señas en el desarrollo del niño sordo* (Peluso, 2010: 81).

El hecho de estar frente a la presencia no sólo de dos lenguas sino también frente a la convivencia de las dos culturas a ellas asociadas, produce relaciones interculturales. Las mismas *se producen en interacciones concretas que se realizan en contextos en que los interactores se adscriben identitariamente a marcos culturales diversos* (Peluso, 2010:27). Se plantean así negociaciones en relación a aquellas pautas que no están dispuestas a ser neutralizadas y a aquellas que sí.

La puesta en marcha de una real propuesta educativa bilingüe y bicultural requiere un ambiente apropiado a las formas particulares de comunicación y de procesamiento cognitivo de los niños sordos, un desarrollo socio- emocional íntegro basado en la identificación con adultos sordos, la posibilidad de que desarrollen su propia teoría sobre el mundo que los rodea y un completo acceso a la información curricular (Skliar, 1999).

4.3. La educación de los sordos en Argentina

Argentina es un país con una gran tradición oralista. Aún hasta hoy la educación de los sordos está basada en el oralismo, que además no ha tenido resultados exitosos, lo que ha colocado a los sordos argentinos en un lugar marginal *ya que, desde un punto de vista pedagógico, existe una gran falencia en lo que a su educación respecta* (Buscaglia y Massone, 2004: 262) al punto de que *la mayoría de los sordos son analfabetos o analfabetos funcionales con un pobre desempeño en el español oral y un paupérrimo nivel de escritura y lectura comprensiva* (Buscaglia y Massone, 2004: 263).

En nuestro país, la primera escuela para sordos fue fundada en Buenos Aires en 1857 y funcionó hasta 1871 cuando fue cerrada dando lugar a un nuevo desarrollo educativo a cargo de un médico, el Dr. José Facio que -como sucediera tantas otras veces en la historia- era padre de un niño sordo²⁵. Lamentablemente, no se conoce con exactitud cuál era el método utilizado por Facio (Buscaglia y Massone, 2004).

²⁵ Es posible pensar que hay un patrón al cual responden padres médicos que buscan desarrollar un método para enseñarles la lengua oral a sus hijos. Quizás sea esta una de las razones por la cual en la educación del sordo ha prevalecido el discurso médico en vez del discurso pedagógico. Desde siempre los padres oyentes han intentado que sus hijos sean lo más parecido posible a un “niño normal oyente”

A pesar de que estas fueron las primeras escuelas para sordos que hubo en el país, se puede considerar que los fundadores de la educación de sordos en Argentina fueron de origen italiano. En el I Congreso Argentino Pedagógico Nacional realizado en 1882 se hace referencia a un trabajo titulado “El sordomudo argentino, su instrucción y educación” enviado desde Italia por José Terry -también padre de un niño sordo- que trajo a Argentina las ideas del Congreso de Milán (Buscaglia y Massone, 2004).

En 1885 el Congreso Nacional aprobó la ley 1666 que decreta la creación del Instituto Nacional para Sordos, el primero con metodología oralista en toda América Latina. Originariamente esta escuela era sólo para varones pero en 1897 se creó una sección aparte para niñas sordas, lo que mantuvo separados durante muchos años a los sordos de diferentes sexos, situación que influyó poderosamente en el desarrollo de la LSA y dio origen a señas que eran utilizadas sólo por mujeres y otras que eran utilizadas sólo por hombres (Buscaglia y Massone, 2004).

En 1937 se inaugura el Curso Normal de Preparación de Profesores, docentes que eran formados para impartir sus clases con la utilización del método oral.

En el año 1945 se funda el Instituto Oral Modelo como escuela y como profesorado de sordos en la Universidad privada del Salvador. Este es un hito importantísimo ya que esta institución se convirtió en uno de los principales centros de irradiación del método oralista hacia toda América Latina. Confluyen en él estudiantes de todos los países *y sigue siendo desde esa fecha el paladín del oralismo* (Buscaglia y Massone, 2004: 265). Con posterioridad, son creadas otras escuelas orales en Buenos Aires y en el país, como los famosos institutos de las ciudades de Córdoba, Tucumán y San Isidro. Todos ellos eran privados.

Actualmente, existen numerosas escuelas públicas que están encarando proyectos de educación bilingüe. No obstante, en esta esfera estatal continúa habiendo muchas instituciones oralistas. Hay también escuelas privadas que se encuentran en la transición hacia el bilingüismo como es el caso de la Nils Eber en Santa Fe. En esa misma ciudad en 2004 se incorpora por primera vez en el país la materia Lengua de Señas Argentina, dictada por profesores sordos (Buscaglia y Massone, 2004).

A pesar de estos avances existe mucha dificultad en incorporar el componente intercultural en estos modelos educativos ya que es muy difícil romper con las relaciones de poder establecidas por años de educación especial y discurso médico. La mayoría de las veces se reconoce el estatus de lengua que la LSA posee y se trabaja con ella, pero no se logra correr del espacio educativo a la concepción paternalista propia de la educación especial. Hasta que estos aspectos ideológicos no sean desterrados por completo, difícilmente se produzca una verdadera reforma educativa.

4.4. La educación de los sordos en Córdoba

de lo que deriva la dificultad de establecer un marco científico sin la gran carga subjetiva que la relación misma impone (Buscaglia y Massone, 2004).

Existen hoy en nuestra provincia dos instituciones educativas para personas sordas. Una de ellas es el Instituto del Lenguaje y la Audición de Córdoba (ILAC) y la otra es el Instituto Bilingüe para Sordos (IBiS). También hay una institución de formación para docentes de sordos, el Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred. Este último es un establecimiento oficial, dependiente de la Provincia, dedicado a la formación de recursos humanos de nivel superior no universitario. Allí se lleva a cabo el profesorado en educación especial con orientación en alteraciones en el desarrollo sensorial, sordera e hipoacusia. Otorga títulos docentes y técnicos profesionales de validez nacional (Culasso y Ellero, 2012).

El ILAC, tal como se desprende de su nombre, siempre se caracterizó por ser una institución eminentemente oralista. Sin embargo, dadas las limitaciones que este método tiene y por la presión social ejercida se incorporó recientemente el método de la Comunicación Total. Podría decirse que esta escuela se vio obligada a incorporar el uso de señas aunque, continúa privilegiando la enseñanza de la lengua oral dejando a la lengua de señas como una herramienta para facilitar la tarea en el aula, tal como lo entiende la metodología señalada.

El IBiS, por su parte, es una escuela especial dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, destinada a educar niños y adolescentes sordos. Desde 1991 ofrece como propuesta educativa la modalidad bilingüe. El modo de trabajo consiste en el dictado de las distintas materias por la mañana y en la enseñanza de la lengua oral por la tarde (Culasso y Ellero, 2012).

Dados sus planteos pedagógicos y su concepción acerca de la lengua de señas, es la única institución cordobesa que mantiene relación con las organizaciones de sordos de la provincia (Culasso y Ellero, 2012). Esta relación se da, fundamentalmente, por el hecho de que en el dictado de los diferentes espacios curriculares surge la necesidad de crear nuevas señas ampliando, de este modo, el léxico de la LSA para que se adapte a las nuevas necesidades. Este proceso de intelectualización se encuentra legitimado por la comunidad sorda, que incorpora y utiliza el nuevo vocabulario.

A pesar de estos aspectos positivos, durante el 2010 esta institución puso en marcha un proyecto educativo destinado a alcanzar la escolarización de niños y adolescentes con Trastornos Específicos del Lenguaje (Culasso y Ellero, 2012). Este hecho demuestra que la institución aún no logra despojarse de la concepción de sordera como discapacidad ya que la equipara a una patología del lenguaje.

El Cabred brindó, hasta hace unos años, una enseñanza exclusivamente oralista a sus futuros docentes. No obstante, la demanda social hizo que, en el año 2000, se estableciera la enseñanza de la modalidad bilingüe (Culasso y Ellero, 2012) ya que muchos de sus alumnos se acercaban a las organizaciones de sordos para aprender la LSA y poder comunicarse fluidamente con sus futuros alumnos sordos. Además, el IBiS ya había sido fundado hacía casi una década y requería de docentes que supieran manejar la LSA.

A pesar de este gran avance, se producen fuertes tensiones entre esta institución y las organizaciones de sordos debido a que la falta de articulación entre ambas genera dificultades en el uso de la LSA. Suelen haber diferencias entre las señas que en el Cabred enseñan a los estudiantes y las señas que los sordos usan. Esto genera interferencias en la comunicación ya

que, al egresar, los nuevos docentes llevan estas señas “cambiadas” a las escuelas de sordos. Los sordos adultos no legitiman el uso de esas señas y la institución no respeta la primacía que la palabra de ellos tiene en relación a su lengua, a su patrimonio cultural.

Por otra parte, el Cabred tiene en su formación claros lineamientos integracionistas lo que termina por invalidar, en cierta forma, la adecuada propuesta metodológica.

5. Políticas lingüísticas: contradicciones y diferentes concepciones

Las *políticas lingüísticas* son todas aquellas acciones llevadas adelante por el estado mediante legislación con la finalidad de determinar cómo y en qué ámbitos deben usarse las lenguas y qué derechos poseen los diferentes grupos que integran el cuerpo social a mantener y usar sus lenguas o variedades. También suelen estar dirigidas a cultivar ciertas competencias en los hablantes, competencias requeridas para el sostenimiento de un determinado modelo de nación.

A continuación, con el objetivo de conocer cuáles son las herramientas legales con las que se cuenta para el reconocimiento de la entidad lingüística de la Lengua de Señas Argentina (LSA), se presentará una breve reseña de la legislación que en nuestro país rige aspectos relacionados con esta lengua y con sus hablantes. El abordaje de este tema dentro de la dimensión funcional se justifica en tanto la legislación se sustenta en diferentes concepciones - incluso contradictorias- que muchas veces determinan las formas en que se dan las interacciones lingüísticas y sociales de los sordos al influir en las funciones representacional y comunicativa. Todos los análisis, críticas y debates que de este tema surjan serán profundizados en el Capítulo V de este trabajo, *Dimensión político- social de la lengua de señas*, ya que dicho tratamiento excede los objetivos de este capítulo.

En principio, es importante saber que en algunas provincias y ciudades de nuestro país (Mendoza, Santa Fe, Ciudad Autónoma de Buenos Aires) existen leyes que reconocen a la LSA como la lengua natural de la comunidad sorda que habita dicho territorio. Algunas de ellas también abarcan aspectos culturales y comunitarios, como es el caso de la ley 13258 de la provincia de Santa Fe, sancionada en 2012, que otorga a los sordos el derecho a:

(...) usar la LSA tanto en las esferas de la vida privada como pública; relacionarse y asociarse con otros miembros de su comunidad lingüística; mantener y desarrollar la propia cultura; y codificar, estandarizar, preservar y promover su sistema lingüístico sin interferencias de otras lenguas, incluido el castellano.”

Sin embargo, dentro de este grupo de leyes hay algunas, como la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) del 2001 que, si bien reconoce oficialmente a la lengua de señas como lengua y medio de comunicación de los sordos, coloca a los mismos bajo el rótulo de “lo especial”, los define como *personas con necesidades especiales auditivas*. Esta denominación entra en contradicción con conceptos como los de comunidad lingüística, cultura y sistema lingüístico ya que desconoce que las diferencias entre sordos y oyentes exceden lo auditivo para colocarse en el plano de lo cultural y lingüístico.

A pesar de esta limitación, es destacable la importancia que esta legislación posee, sobre todo si se tiene en cuenta que, no sólo en la mayoría de las provincias hay un vacío legal al respecto sino que también esta ausencia se da a nivel nacional.

Hay provincias en las que no sólo no existe legislación de este tipo sino que en aquellas leyes en las que se debería abordar la temática se muestra un total desconocimiento sobre la existencia de la LSA y de lo que su uso genera en términos comunitarios. Un claro ejemplo es la Ley 9879 de Educación de la Provincia de Córdoba sancionada en 2010. Esta ley, en su artículo 78 del Apartado Octavo “La educación intercultural bilingüe”, dice:

Art 78: La educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, promoviendo un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, propiciando el conocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

De este artículo se desprende que, para nuestra provincia, la educación bilingüe e intercultural sólo es un derecho y una necesidad de los pueblos originarios -“indígenas” según el término utilizado en el texto de la ley-. Si los sordos no son sujetos susceptibles de ejercer este derecho, entonces es dable buscar una alternativa dentro de la cual esta ley pueda englobar lo atinente a su educación. Veamos el apartado correspondiente a la educación especial:

Apartado Primero: la Educación Especial

Art. 49: La educación especial es la modalidad del sistema educativo que comprende el conjunto de servicios, recursos y procedimientos destinados a garantizar el derecho a la educación de las personas con algún tipo de discapacidad temporal o permanente.

Por el Principio de inclusión educativa se asegura la integración de los/las alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. Asimismo, la escuela especial brinda atención educativa en todas aquellas personas cuyas problemáticas específicas no pueden ser abordadas por la escuela común.

Es notable cómo estos artículos evaden la definición de *discapacidad*, son tan amplios y heterogéneos los grupos que pueden quedar comprendidos bajo esta denominación que no es posible saber si los sordos quedan dentro de ella. Por otra parte, deja ver claramente los planteos integracionistas y asistencialistas que, históricamente, rigen todo lo relacionado a la educación especial.

Algo similar ocurre, en este sentido con la Ley Nacional 22.431 denominada “Sistema integral de los discapacitados”. Esta ley es importante en la medida en que es la que define qué entiende nuestro sistema legal por *discapacitado*. En su artículo 2 dice:

Art 2: (...) se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.

En concordancia con el análisis que se viene desarrollando, es posible afirmar que este artículo se centra en el déficit y la desventaja. En cuanto al déficit, supone que la persona padece *una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental* y en cuanto a la desventaja, se considera que dicha alteración funcional dificulta la integración del discapacitado a diferentes medios a los que debería integrarse. Nuevamente estamos ante una ley que evita enumerar a los distintos grupos que entrarían dentro de esta conceptualización.

Para los sordos, quedar enmarcados en esta ley supone no ser vistos como hablantes de una lengua propia y parte de una comunidad lingüística minoritaria. A su vez, esta visión promueve la integración de los sordos a contextos oyentes, sin tener en cuenta sus especificidades lingüísticas. Además, repercute e influye de manera directa en la concepción que la sociedad posee de la LSA y, por consiguiente, en su legítimo reconocimiento lingüístico dándole amparo legal a quienes, motivados por intereses económicos o políticos, pretenden perpetuar el represivo método oralista.

Esta postura de desconocimiento y negación de la LSA que se repite en muchas de nuestras leyes es acorde con la planteada por los artículos 54 y 56 del Libro I, Título II “De la existencia de las personas visuales” de nuestro Código Civil:

Art. 54: Tienen incapacidad absoluta:

1. las personas por nacer;
2. los menores impúberes;
3. los dementes;
4. los sordomudos que no saben darse a entender por escrito;
5. derogado por la ley 17711.

Art. 56: los incapaces pueden, sin embargo, adquirir derechos y contraer obligaciones por medio de los representantes necesarios que les da la ley.

Por lo tanto, para el Código Civil estamos ante personas que no pueden contraer obligaciones ni ejercer derechos civiles, como por ejemplo el matrimonio o la sucesión de bienes, sin un representante legal que subsane su carencia. El Código Civil no tiene ni si quiera en cuenta a la LSA como posibilidad de comunicación con los representantes del estado mediante intérprete.

Mientras nuestro Código Civil mantiene esta concepción y legisla en función de ella, en el año 2009 se sancionó la ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual que en su artículo 66 garantiza el acceso al derecho a la información:

Art 66: Las emisiones de televisión abierta, la señal local de producción propia en los sistemas por suscripción y los programas informativos, educativos, culturales y de interés general de producción nacional, deben incorporar medios de comunicación visual adicional en el que se utilice subtítulo oculto (closed caption), lenguaje de señas y audio descripción, para la recepción por personas con discapacidades sensoriales, adultos mayores y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos (...).

Con la incorporación de intérpretes de LSA en la pantalla, se reconoce el derecho a la información de las personas sordas que cotidianamente se comunican en esta lengua, lo cual constituye un avance en relación al reconocimiento de la LSA y de los derechos asociados a su uso. Sin embargo, una vez más, este reconocimiento no se halla desvinculado de la concepción de discapacidad presente en el resto del cuerpo legal.

Las conclusiones que de este análisis se desprenden afirman el sostenimiento, a nivel estatal, de una ideología lingüística monoglósica y homogeneizante, reforzada por un fuerte sentimiento paternalista, integracionista, proteccionista y asistencialista en el cual, salvo excepciones presentes en algunas provincias, la LSA es vista como un artefacto compensatorio del déficit utilizable para garantizar la integración de los sordos a la mayoría oyente.

Para finalizar, es pertinente mencionar un hecho recientemente ocurrido: la presentación al Congreso de la Nación del proyecto de ley de Reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina en noviembre de 2012. Si bien, aún esta ley no ha sido sancionada, este hecho constituye un importante avance en la materia que, por supuesto, viene de la mano del trabajo realizado por las organizaciones sordas del país.

El proyecto de ley consiste en la creación del Instituto Nacional de Lengua de Señas Argentina (INALSA) cuya tarea consiste en fomentar la investigación, promoción y protección de la LSA como patrimonio lingüístico y cultural de la Comunidad Sorda Argentina. En este mismo proyecto se reconoce también que la LSA es una lengua igual al resto de las otras lenguas que se hablan en el mundo y que el uso de la misma favorece en los sordos el desarrollo psicosocial y afectivo, y la expresividad comunicativa.

Asimismo, contempla que dentro de las autoridades del INALSA se debe contar con miembros sordos. Esto implica, por un lado, desligar a las personas sordas de la concepción de sujetos discapacitados necesitados de tutela y representación, y por el otro, reconocer la necesidad de participación de la comunidad en los asuntos que la afectan de manera directa.

6. Conclusión

En este capítulo se intentó dar cuenta de los aspectos más relevantes que, dentro de las funciones representacional y comunicativa, se incluyen dentro de la dimensión funcional de la lengua de señas. Se considera que dichos aspectos están dados por los procesos de estandarización e intelectualización y por la atípica situación de bilingüismo que se presenta en el caso de los sordos. Pueden observarse particularidades que impactan de un modo directo en los usuarios de estas lenguas y en su forma de relacionarse no sólo con la lengua oral sino también con el mundo oyente. Es necesario destacar que, si bien las características de estos procesos influyen en la forma en que se producen ciertas interacciones, las mismas también determinan que los procesos y situación mencionados se den de esa manera.

También pudo observarse cómo las situaciones y procesos generados por la relación entre lenguas de señas y lenguas orales, y entre sordos y oyentes, llegan a aspectos más concretos

como son la educación y la legislación que también intervienen en las funciones que la lengua de señas tiene.

Capítulo IV

La dimensión comportamental de la lengua de señas

1. ¿Qué es la dimensión comportamental del lenguaje humano?

El lenguaje también puede ser entendido como un tipo de comportamiento. Este comportamiento se refiere a las conductas que realizan el emisor y el receptor cuando, respectivamente codifican y producen, decodifican o interpretan. Por lo tanto, el lenguaje adopta dos modalidades de comportamiento: la producción y la comprensión (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Estas dos conductas son susceptibles de ser descritas y explicadas en planos diferentes. Estas perspectivas pueden dividirse en tres:

1. Plano neurofisiológico: implica la *identificación de las estructuras neuroanatómicas y fisiológicas que participan en la producción y comprensión de las señales lingüísticas* (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992: 30).
2. Plano conductual: permite *dar cuenta de los antecedentes situacionales, los tipos de respuesta y las consecuencias inmediatas o mediatas de la actividad lingüística* (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992: 30).
3. Plano cognitivo: está *centrado en las representaciones y procesos internos que subyacen a estas dos modalidades de comportamiento* (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992: 30).

En este apartado, sólo se hará referencia al tercer punto, es decir al plano cognitivo, a los fines de poder esbozar qué procesamientos intervienen en la producción y comprensión de las lenguas de señas y, de esta manera, establecer algún tipo de comparación con las lenguas orales que conduzca a develar aspectos generales del lenguaje humano. No obstante, el plano neurofisiológico será abordado superficialmente.

La dimensión comportamental del lenguaje conduce a una interpretación que coloca al usuario del mismo como conocedor de un sistema de signos a través del cual es capaz de llevar a cabo un determinado repertorio de acciones y respuestas sobre el medio (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Asimismo, esta dimensión permite ver al lenguaje como un importantísimo instrumento de regulación de las relaciones personales y sociales ya que, al no ser la conducta lingüística dependiente de los estímulos que el medio brinda, los usuarios pueden demorar sus respuestas y tratar de modo relativamente independiente los componentes emocional e informativo de los mensajes. *La conducta lingüística es inteligente, intencional y propositiva* (Belinchón, Igoa y Rivière, 1992: 48).

2. El desarrollo del lenguaje

La mayoría de los niños y niñas -sean oyentes o sordos- culminan con éxito el proceso de desarrollo del lenguaje. Sin embargo, esto no implica que ese proceso se dé del mismo modo en todos los niños. Es en relación a este hecho que Karmiloff- Smith (2005) habla acerca de *desarrollo atípico*. Esta denominación resulta adecuada en tanto impide englobar a la sordera dentro de las llamadas *patologías del lenguaje*, no obstante abre un interrogante acerca de qué tan atípico -entiéndase diferente- puede resultar el proceso de adquisición del lenguaje en un niño oyente y en un niño sordo.

Para establecer una comparación justa que permita evaluar ambos procesos, sólo se tendrán en cuenta los casos de niños sordos que inician su proceso de adquisición de una lengua de señas en el mismo momento en que los niños oyentes hacen lo mismo con la lengua oral que los rodea. En general, se trata de hijos de padres sordos, usuarios de alguna lengua de señas. Si bien estos casos constituyen una reducida minoría, son los únicos que pueden echar luz en este punto, ya que si en el entorno del niño sordo no se habla ninguna lengua de señas, por más que el contacto -y por ende el aprendizaje- surja después, tendrá una gran desventaja. Esto no quiere decir que estos niños no se conviertan en hablantes competentes, sino que los procesos cognitivos y las estrategias que desarrollen para llegar a alcanzar ese nivel serán diferentes.

Es posible pensar que los niños sordos que desarrollan su lengua en un contexto natural de adquisición atravesarán las mismas etapas que los niños oyentes. Para establecer cuáles son esas etapas se toma el modelo de Redescrición Representacional (RR) elaborado por Karmiloff- Smith (1994). Este modelo *pretende explicar de qué manera se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones de los niños, cómo surge el acceso consciente al conocimiento y cómo construyen los niños teorías* (Karmiloff- Smith, 1994: 37). El desarrollo implica cambio representacional y la incorporación de un nuevo conocimiento supone distintas instancias que son mayoritariamente inconscientes. Estamos ante un proceso cíclico que se da por fases, es decir, ocurre cuando aparece un impulso interno o externo a incorporar un nuevo conocimiento, independientemente de la edad que el sujeto tenga. Es también un proceso de dominio general, es decir, ocurre en todos los dominios cognitivos de la misma manera, aunque no necesariamente al mismo tiempo (Karmiloff- Smith, 1994).

Con la finalidad de dar cuenta de cómo se produce el aprendizaje, Karmiloff- Smith plantea instancias de redescrición que transforman en explícito un conocimiento implícito. Para explicar cómo ocurre este cambio es que propone el modelo RR que posee tres fases recurrentes y cuatro niveles de redescrición. En el dominio del lenguaje el modelo RR funciona de la siguiente manera:

1. Fase 1: los niños se centran en los datos externos a partir de los cuales crean *adiciones representacionales*. Estas se almacenan en la mente de modo independiente -sin relacionarse con conocimientos previos- y a modo de

totalidades indescomponibles. Esta fase culmina con la adquisición de la *maestría conductual*, es decir, de la destreza para llevar a cabo correcta y automáticamente una conducta pero sin que se hayan generado nuevas representaciones. Durante esta fase los niños incorporan representaciones lingüísticas hasta alrededor de los tres años y medio.

2. Fase 2: ya no se centra en datos externos y se comienzan a redesccribir las representaciones almacenadas, poniéndose en contacto con otras representaciones lingüísticas y reconociendo relaciones entre ellas, semejanzas, diferencias, etc. esta fase se centra en las propiedades de las representaciones al punto de que las redescpciones realizadas no están en contacto con el medio externo, esto produce cierta disminución en los logros alcanzados en la fase anterior.
3. Fase 3: las representaciones internas se ponen en contacto con los datos del entorno.

Para convertirse en datos flexibles y manipulables -representaciones del nivel E1- y llegar finalmente a la reflexión metalingüística y ser susceptible de relacionarse con otros aspectos del conocimiento -representaciones del nivel E3/4-, es preciso que el conocimiento implícito -representaciones del nivel I- se rerepresente. Es así como las representaciones, poco a poco, van tornándose, a través de los distintos niveles de redescpción, más accesibles a la consciencia sin que necesariamente puedan expresarse verbalmente (Karmiloff- Smith, 1994).

Resulta fácil determinar cuándo un niño posee conocimiento metalingüístico verbalmente expresable. Pero lo interesante de este modelo es que *postula un primer nivel de redescpción que no puede expresarse verbalmente y sobre cuya existencia es preciso buscar indicios empíricos más sutiles. El hecho de que ese nivel de redescpción tiene lugar se ve apoyado por fenómenos como los errores de aparición tardía y las autocorrecciones* (Karmiloff- Smith, 1994: 71).

En relación a la aparición tardía de errores en la producción del habla es pertinente citar la investigación llevada a cabo por Newport (1981) y recuperada por Karmiloff- Smith (1994) ya que puede ayudar a determinar si el modelo RR es aplicable a niños sordos. Se presume que los datos obtenidos a partir del trabajo de Newport demuestran que los niños sordos son capaces de analizar morfológicamente las señas de su lengua.

De la evidencia empírica surge que, en un primer momento, los niños utilizan las señas como totalidades -representaciones del nivel I. Luego comienzan a percibirse errores que dan cuenta de que se está realizando un nuevo tipo de análisis. La existencia de ese conocimiento se pone de manifiesto a través de la aparición de errores en la producción de las señas, después de haberlas usado correctamente durante un tiempo. *Estos errores consisten en realizar de forma entrecortada los movimientos de una seña separando dos marcadores morfológicos distintos, en lugar de ejecutarlo de un tirón con el movimiento fluido con que suele realizarse* (Karmiloff- Smith, 1994: 72). Sería algo así como si, en español, al principio dijéramos correctamente la

palabra *mecanógrafa*, pero después empezáramos a decir mecanó- graf-a. El hecho de que se extraigan las partes componentes de las señas parece un nuevo indicio de redescrición - representaciones de nivel E1- (Karmiloff- Smith, 1994).

Sin embargo, no hay ningún indicio de que los niños son conscientes del carácter segmentado de sus nuevas producciones. Es decir, las representaciones no están todavía en el formato E2/3. Estos errores luego desaparecen y los niños, ya un poco mayores, vuelven a usar señas externamente iguales a las que usaban antes. El modelo RR postula que las producciones posteriores, aunque idénticas, surgen de representaciones más explícitas que las representaciones que subyacían a las producciones iniciales (Karmiloff- Smith, 1994).

Errores de este tipo se producen también en otros planos de la lengua. Veamos un ejemplo de lo que sucede con el sistema pronominal en niños sordos pequeños. Como ya fue señalado, las señas, como todo signo lingüístico, son arbitrarias. No obstante, las señas TÚ y YO son comunes en todas las lenguas de señas y consisten en señalar al interlocutor o a uno mismo, respectivamente. Este hecho nos conduce a pensar que poseen un grado bastante elevado de iconicidad. Sin embargo, durante el desarrollo, los niños sordos tratan estas señas como si fueran totalmente arbitrarias (Karmiloff- Smith, 1994).

Karmiloff- Smith (1994) cita el trabajo de Laura Petito quien demostró que los niños sordos atraviesan con frecuencia una etapa inicial en la que utilizan correctamente estas señas. Sin embargo, tiempo después, comienzan a cometer errores: señalan al interlocutor cuando desean expresar *yo* y se señalan a sí mismos cuando desean expresar *tú*. Esos errores se producen porque el niño analiza las señas formalmente como signos convencionales, por lo que, si el adulto señala al niño cuando se refiere a él, el niño copia la seña y señala al interlocutor cuando quiere referirse a sí mismo (Karmiloff y Karmiloff- Smith, 2005).

Es importante resaltar que los niños no extraen la información relativa a los componentes morfológicos y pronominales de la estimulación ambiental, sus padres no les explican cuáles son los morfemas de género y número, por ejemplo, ni cuáles son los pronombres personales. Más aún, hay casos en los que los niños sordos son hijos de padres que aprendieron su lengua de señas siendo adultos y, por lo tanto, no pueden acceder a esa reflexión, es decir no son conscientes de la estructura de su lengua. Esto prueba que el niño analiza las representaciones de nivel I extrayendo la información implícita que las mismas contienen.

Por lo expuesto el modelo RR es susceptible de ser aplicado para el desarrollo del lenguaje tanto en niños oyentes como en niños sordos ya que es presumible que ambos atraviesan las mismas fases y niveles de redescrición. Pero eso no es todo, también se cuenta con datos que permiten comparar las etapas por las que atraviesan los niños oyentes y los niños sordos en su proceso de adquisición.

Así como los niños oyentes tienen la experiencia que les brinda el maternés²⁶, los niños sordos también cuentan con una especie de maternés de señas en el que las mismas se exageran y

²⁶ *El maternés es el habla que se dirige al bebé. Posee unas características especiales prosódicas y de contenido que lo distinguen del habla dirigida a los adultos* (Karmiloff y Karmiloff- Smith, 2005: 77). En las lenguas orales el maternés se caracteriza por poseer exageradas pautas acentuales dentro de las palabras y oraciones y perfiles de entonación también exagerados. Se utilizan muchas repeticiones y

ocupan un espacio más amplio que el utilizado para las señas dirigidas a los adultos (Karmiloff y Karmiloff- Smith, 2005).

Hay otro período, el del balbuceo, en el cual los bebés oyentes aprenden a crear sonidos y ponen a prueba su voz. Al principio producen sonidos que pueden corresponder a lenguas diferentes a la de su entorno, pero más tarde las posibilidades se reducen y el balbuceo se transforma en una serie de cadenas silábicas constituidas por las combinaciones aceptadas en su lengua. Los niños sordos, por su parte, comienzan alrededor de los seis meses a probar una amplia variedad de formas manuales diferentes, que se van circunscribiendo, poco a poco, a las formas relevantes para la lengua de señas de su entorno (Karmiloff y Karmiloff- Smith, 2005).

Luego de esta etapa, los bebés pasan a la producción de señas correspondientes a palabras aisladas y, en seguida, una explosión de vocabulario. Luego llega la producción de combinaciones de dos señas y, por último, cadenas de señas que muestran una estructura gramatical y contenidos cada vez más complejos (Karmiloff y Karmiloff- Smith, 2005). El proceso continúa, en palabras de Karmiloff y Karmiloff- Smith (2005:270) de la siguiente manera:

Al principio, los bebés que adquieren una lengua de señas expresan el mismo conjunto restringido de relaciones semánticas que los que aprenden una lengua oral. Como los niños oyentes se ve que también evitan cometer cierto tipo de errores gramaticales. Con el tiempo, el niño sordo aprende a incluir todas las estructuras morfológicas y de su lengua de señas (plural, presente progresivo, cláusula de relativo, formación de interrogaciones, etc.) para producir una expresión fluida y elocuente. Es entonces cuando el niño incorpora a su repertorio los signos faciales para estructurar oraciones complejas, así como cambios posturales para transmitir marcadores discursivos al emitir relatos.

En resumen, es posible decir que el patrón de desarrollo del lenguaje en el niño sordo es prácticamente igual que en el niño oyente.

3. Lenguaje y pensamiento

La relación entre el lenguaje y el pensamiento ha sido objeto de innumerables análisis y la forma en que esa relación ha sido concebida a dado lugar a teorías antagónicas. Los interrogantes han girado en torno a determinar si es el lenguaje el que da forma al pensamiento o si es posible tener pensamiento sin lenguaje.

Un medio muy fructífero de investigar estos temas es el estudio de los seres humanos privados de lenguaje. La mayoría de estas personas son afásicas, no obstante, en la afasia la privación del lenguaje se da en una mente ya formada, en una mente que ya ha sido atravesada por la experiencia lingüística. Por lo tanto, para poder estudiar el papel del lenguaje en la formación del pensamiento es más pertinente tener en cuenta los casos en que nunca se ha tenido lenguaje y no aquellos en los que se lo ha perdido.

vocativos para atraer la atención del niño y se produce un número muy elevado de preguntas con entonación ascendente.

Con esta finalidad, Sacks (2000) relata el caso de Joseph, un niño de once años con carencia total de lenguaje. Joseph nació sordo, pero nadie lo notó hasta que tuvo cuatro años. Su falta de comprensión y producción del lenguaje fue diagnosticada primero como retraso y luego como autismo²⁷. Cuando finalmente descubrieron su sordera lo consideraron “sordomudo” y no intentaron enseñarle ningún tipo de lengua.

Muchas veces en la historia se comparó a las personas sin lenguaje con animales, pero los animales no poseen una carencia por no hablar, no dejan de ser “animales plenos” por ese hecho. En cambio, a Joseph lo atormentaba una constante sensación de falencia al tiempo que mostraba un gran interés y entusiasmo en aprender el lenguaje (Sacks, 2000).

A Joseph no era posible hacerle ninguna pregunta así como tampoco él era capaz de dar respuestas. No podía, ni siquiera entender la idea de interrogación. No era sólo el lenguaje lo que le faltaba, carecía también del sentido de pasado. No podía diferenciar *ayer* de *hace un año*. Daba la sensación de estar en presencia de una vida que no existía más que en el presente, sin dimensión histórica (Sacks, 2000).

A pesar de esta inmensa carencia Joseph mostraba una sorprendente inteligencia visual. Era capaz de diferenciar, categorizar y no tenía problemas de generalización o categorización perceptual. Sin embargo, no podía retener en la mente ideas abstractas, reflexionar, jugar ni planear. Parecía absolutamente literal, incapaz de mezclar imágenes o hipótesis o posibilidades, o de acceder al ámbito de lo imaginario. A pesar de estas claras limitaciones intelectuales, Joseph mostraba tener una inteligencia normal por lo que es posible decir que no carecía de mente, de pensamiento, sino que no la utilizaba en su totalidad (Sacks, 2000).

El pensamiento y el lenguaje tienen orígenes biológicos diferenciados, se examina y se reacciona frente al mundo mucho antes de que llegue el lenguaje, hay una gran cantidad de pensamiento antes de él. Por lo tanto, el ser humano no es mentalmente deficiente porque no disponga de lenguaje, lo que no quita reconocer que se encuentra muy limitado en el ámbito de su pensamiento, confinado a un mundo inmediato (Sacks, 2000). El pensamiento, aunque trasciende al lenguaje, lo necesita para desarrollarse y crear representaciones.

El lenguaje abre nuevas posibilidades de aprendizaje y transforma la experiencia. No es una simple función más, el ser humano se convierte en un organismo verbal a partir de la adquisición del lenguaje; sus acciones, vivencias y concepciones pasan a estar estrechamente vinculadas a él.

El lenguaje permite acceder a un mundo simbólico en el que es posible trasladarse imaginariamente en el espacio y el tiempo y atravesar acontecimientos hipotéticos y relaciones ideales. El aprendizaje de la lengua transforma al individuo al punto de que adquiere capacidad para hacer cosas nuevas, o las viejas de una manera diferente. Permite abordar las cosas con cierta distancia e influir en ellas sin manejarlas físicamente y hace

²⁷ Años atrás era muy habitual que esto sucediera. Muchas veces, estos malos diagnósticos terminaban provocando serias obstrucciones en el desarrollo cognitivo de estos niños no sólo porque eran tratados por enfermedades que no tenían sino porque no se les brindaba el acceso a las herramientas necesarias para poder crecer normalmente.

posible el reordenamiento verbal de situaciones que por sí solas no permiten reordenación. Gracias al lenguaje también se pueden aislar características y yuxtaponer objetos y acontecimientos muy separados en el espacio y en el tiempo (Sacks, 2000).

Lo que Joseph estaba impedido de hacer era, precisamente, acceder a ese nivel simbólico. Estaba limitado a una percepción literal e inmediata, igual que un animal o un niño muy pequeño, anclado en el presente, pero con una conciencia de estarlo que no podía tener ningún animal ni niño pequeño.

Al igual que Joseph, en el siglo XVIII hubo gran cantidad de sordos que llegaron a la adolescencia sin un lenguaje. Entre ellos se encuentra Jean Massieu, cuyo caso también es relatado por Sacks (2000). A pesar de que Massieu no estuvo en contacto con el lenguaje hasta los catorce años hay un hecho fundamental que lo diferencia de Joseph. Su familia era muy numerosa, y de todos sus hermanos había cinco que, al igual que él, eran sordos congénitos. Entre ellos habían ideado un sistema de comunicación con señas bastante rudimentario y carente de gramática pero que le permitió a Massieu que su potencial sintáctico se plasme rápidamente en cuanto tuvo la oportunidad de hacerlo.

Si bien puede resultar extraño que hoy en día se diagnostique a un niño sordo como retrasado o que la sordera se detecte después de los cuatro o cinco años de edad, Sacks (2000) relata el sorprendente caso de Idelfonso, descubierto en 1987 por Susan Schaller. Idelfonso era una persona sorda de veintisiete años que en su vida había tenido relación con el lenguaje. Nació en una pequeña comunidad rural en la que él y su hermano -también sordo congénito- eran los únicos sordos. Al igual que Massieu, Idelfonso se comunicaba con su hermano mediante señas que habían ideado entre ambos.

Cuando comenzó un aprendizaje en lengua de señas, sólo se limitaba a imitar las señas que su instructora realizaba. Sin embargo, un día logró comprender que las señas no eran sólo movimiento y desde ese momento se convirtieron en signos cargados de sentido que podían usarse para simbolizar un concepto. Este momento de comprensión produjo una explosión cognitiva, no sólo pudo acceder a lo puramente abstracto sino también, nada más y nada menos que al significado y sentido del mundo. Actualmente Idelfonso domina razonablemente la lengua de señas, ha conocido a otros sordos y se ha integrado a su comunidad lingüística (Sacks, 2000).

A diferencia de Joseph, Massieu e Idelfonso aprendieron rápidamente la lengua de señas que les enseñaron tardíamente. Se cree que el rudimentario sistema de señas que crearon junto a sus hermanos les sirvió como protolenguaje, es decir, tuvieron ciertas representaciones lingüísticas sobre las que elaborar una gramática. Estos casos, junto con el que Pinker toma acerca del surgimiento del Idioma de Señas de Nicaragua²⁸, son ejemplos que conducen a sostener la idea chomskiana de la existencia de una capacidad lingüística innata que sólo necesita de estímulo externo para desatar todas sus potencialidades.

Joseph, Massieu e Idelfonso en su situación de carencia absoluta de lenguaje, son casos extremos pero ilustrativos: los sordos poseen todas sus potencialidades cognitivas

²⁸ Ejemplo mencionado en el Capítulo II punto 2.

intactas, hay en sus mentes una inmensa competencia lingüística como la hay en cualquier otro ser humano. Son distorsiones de la vida social las que impiden el acceso al lenguaje y con ello ponen en riesgo el desarrollo del pensamiento abstracto.

Por lo tanto, lenguaje y pensamiento son autónomos, lo que no quiere decir que no se influyan y potencien. Hoy en día, muchos sordos se ponen en contacto con una lengua de señas recién cuando ingresan a la escuela. Esta demora suele generar una carencia de técnicas lingüísticas, e incluso de competencia en el uso del lenguaje al tiempo que muestran una constante ingenuidad, dificultades para la lectura y la escritura y una extrema ignorancia sobre el mundo, inconcebible en un niño oyente de esa misma edad a pesar de que su inteligencia tiene el mismo alcance que la de los oyentes. Si la comunicación falla también fallará el desarrollo intelectual, el intercambio social y las actitudes emotivas; seguiremos encontrándonos con niños que no sólo no pueden expresar todo lo que quieren, sino que además no poseen confianza en sí mismos y son extremadamente tímidos y pasivos (Sacks, 2000).

4. Lenguaje, pensamiento y escritura

En el presente capítulo se ha afirmado la autonomía entre lenguaje y pensamiento, sin desconocer la influencia que uno ejerce sobre el otro. Teniendo en cuenta que la comunidad sorda posee una cultura ágrafa, cabe preguntarse ahora si la presencia de la escritura en las culturas letradas determina ciertas formas de pensamientos que puedan diferenciarse de las formas de pensamiento propias de las culturas que no han desarrollado ningún sistema de escritura.

Para tal fin, se tomará la perspectiva socio- cognitiva de Pierre Lévy (1990). Según este autor, *la presencia o la ausencia de ciertas técnicas fundamentales de comunicación permite clasificar las culturas en grandes categorías* (Lévy, 1990:100). Una de esas categorías es “con o sin escritura”. Si bien esta clasificación puede resultar simplista, es útil porque advierte acerca de las tecnologías que condicionan los modos de pensamiento de una sociedad.

Una interesante distinción puede ayudar para comenzar a establecer de qué modo es que esto ocurre. Se trata de la distinción entre *oralidad primaria* y *oralidad secundaria* (Ong, 2000). La oralidad primaria remite a la función del habla antes de que una sociedad haya adoptado la escritura y la oralidad secundaria se relaciona con un estatus del habla complementario del de la escritura, tal como lo conocemos hoy. En la oralidad primaria el habla tiene, además de la libre expresión de los sujetos y de la comunicación cotidiana, la principal tarea de ser la gestora de la memoria social (Lévy, 1990).

En las sociedades con oralidad primaria, *casi todo el edificio cultural descansa sobre los recuerdos de los individuos* (Lévy, 1990: 101). Por lo tanto, es fundamental poder determinar cuáles son las características de esa memoria para saber qué es lo que puede inscribirse en la mente de los individuos, o más bien, del colectivo. El hecho de que una cultura no posea escritura determinará formas de memorizar diferentes a las de una cultura letrada, apelará a estrategias distintas que le permitan salvaguardar su patrimonio.

Según la psicología cognitiva hay varias memorias, funcionalmente distintas. Al respecto, es posible distinguir entre la *memoria a corto plazo* y la *memoria a largo plazo*. La primera, también llamada memoria de trabajo, es utilizada, por ejemplo, cuando leemos un número de teléfono y lo retenemos hasta que lo discamos. La repetición es la mejor estrategia para recordar este tipo de información. La memoria a largo plazo, se utiliza en cambio - siguiendo el mismo ejemplo- cuando recordamos el número de teléfono en el momento oportuno (Lévy, 1990).

Siempre que aparece una nueva información es necesario, para retenerla en la memoria, construir su representación. Las representaciones que tienen más oportunidad de sobrevivir en sociedades que no tienen medios de registro como la escritura son:

- Las representaciones que está fuertemente interconectadas. En general, las conexiones que se dan entre ellas ponen en juego relaciones de causa- efecto.
- Las representaciones que hacen referencia a ámbitos concretos y familiares del conocimiento, de manera que pueden ser relacionadas con esquemas preestablecidos.
- Las representaciones que mantienen lazos estrechos con problemas de la vida que impliquen personalmente a los sujetos y que tienen una fuerte carga emocional.

Estas son, de acuerdo con Pierre Lévy (1990), las mejores estrategias de codificación de las que disponen los miembros de sociedades sin escritura. Los individuos que forman parte de sociedades con escritura apelan a otros mecanismos ya que esta tecnología hace mucho más fácil la conservación y la transmisión de representaciones entre sí inconexas. Permite que las representaciones puedan transmitirse y mantenerse de forma separada.

Por otra parte, la huella escrita es literal. No sufre las deformaciones debidas a las elaboraciones de cada sujeto. Por sus características la escritura está bastante cerca de la memoria a corto plazo. Es como si los papeles *repitieran incansablemente, mecánicamente lo que se les ha confiado; sin intentar comprenderlo, sin relacionarlo con otros elementos de interpretación, sin interpretarlo* (Lévy, 1990: 117).

Las tecnologías intelectuales mitigan algunas debilidades de los procesos cognitivos humanos. Al mismo tiempo, su cotidiana utilización influye en el tipo de memoria -en última instancia, en los tipos de pensamientos- que las sociedades poseen. Por ejemplo, en el caso de los sordos es habitual que se autodefinan como personas con muy buena memoria, debido a que no son dependientes del sistema de registro que significa la escritura, por lo ajena que para ellos resulta.

No obstante, resta por saber si las características mencionadas son aplicables a las comunidades sordas y qué rol, en cuanto a sistema de registro, ocupan hoy en día las tecnologías informáticas en la vida de sus miembros.

5. Algunos aspectos neurológicos

Desde el siglo XIX, el hecho de que existe en el cerebro un asidero donde el lenguaje está radicado, ha sido comprobado por numerosas investigaciones que han utilizado tanto accidentes de la naturaleza como ciertas técnicas indirectas, sumamente ingeniosas, que han permitido a los neurolingüistas averiguar muchas cosas.

En 1861, Paul Broca descubrió que las personas afásicas tenían lesiones en el hemisferio izquierdo del cerebro. Desde ese momento, se han realizado diversas pruebas tendientes a confirmar esta conclusión.

Es sabido que la mitad derecha del cuerpo está controlada por el hemisferio izquierdo del cerebro, y viceversa. El hecho de que muchos pacientes afásicos sufren, además, debilidad o parálisis en el lado derecho de su cuerpo prueba que la lesión que está generando la patología lingüística, se halla localizada en el hemisferio izquierdo del cerebro. Por otra parte, se ha podido comprobar que las personas reconocen palabras con más precisión cuando éstas se muestran brevemente al hemicampo visual derecho que cuando se muestran al hemicampo visual izquierdo; y cuando distintas palabras se presentan simultáneamente a los dos oídos, las personas reconocen mejor las que reciben por el oído derecho. Además, al examinar directamente el cerebro por medio de diversas técnicas, los neurocientíficos pueden contemplar literalmente el lenguaje en acción en el hemisferio izquierdo. En el terreno de la percepción, se sabe que los tonos se discriminan mejor cuando se presentan al oído izquierdo, que se halla conectado con el hemisferio derecho. Sin embargo, esto sólo sucede si los tonos se perciben como sonidos musicales; cuando quien los oye los interpreta como fonemas, se observa una ventaja del oído derecho y del hemisferio izquierdo que recibe las señales (Pinker, 2001).

Lo que mantiene ocupado al hemisferio izquierdo del cerebro *no son simples sonidos parecidos al habla, formas que se asemejan a palabras o movimientos bucales, sino lenguaje abstracto. La mayoría de los afásicos (...) pueden soplar velas y beber de una pajita, pero su escritura se ve tan afectada como su lenguaje hablado, lo que viene a indicar que lo que se encuentra dañado no es el control de los músculos de la boca, sino el control del lenguaje* (Pinker, 2001: 329).

Existe una técnica denominada *seguimiento* que consiste en pedirle a una persona que repita en voz alta y sobre la marcha las frases que está oyendo pronunciar a otra y que, al mismo tiempo, dé golpecitos con un dedo de la mano derecha o izquierda. Ha podido observarse que la persona tiene más dificultad en realizar los golpes con la mano derecha, ya que esa mano tiene que competir con el lenguaje por el uso de los mismos recursos del hemisferio izquierdo. Este mismo efecto ha sido constatado por la psicóloga Úrsula Bellugi en sujetos sordos que hacían seguimiento de señas realizadas con una sola mano en ASL. A dichos sujetos les resultaba más difícil realizar el golpeteo con un dedo de la mano derecha que con uno de la izquierda (Pinker, 2001).

El estudio de la afasia en sordos ha arrojado conclusiones parecidas. Los hablantes de lengua de señas afásicos presentan síntomas idénticos a los de las afasias de oyentes con lesiones similares. Por ejemplo, hay afásicos sordos que llevan a cabo correctamente aquellas tareas no lingüísticas que requieren el uso de los ojos y las manos, tales como la realización e interpretación de gestos no verbales, la mímica o el reconocimiento de rostros. Por otra parte, las lesiones del hemisferio derecho en sordos muestran el patrón inverso de síntomas. Estos pacientes conservan sus capacidades de lenguaje mientras que presentan déficits en tareas visoespaciales, al igual que los pacientes oyentes con daños en el hemisferio derecho (Pinker, 2001).

Este es un gran descubrimiento ya que, en palabras de Pinker (2001:330):

(...) el hemisferio derecho está especializado en capacidades visoespaciales, cabría esperar que el lenguaje de signos, dependiente de estas capacidades, tuviera su asiento en este hemisferio. Sin embargo, los hallazgos de Bellugi muestran que el lenguaje, tanto en su modalidad audiovocal como en la visomanual, es controlado por el hemisferio izquierdo. Por ello, es de suponer que el hemisferio izquierdo se ocupa de las reglas y estructuras abstractas que subyacen al lenguaje, de la gramática, el diccionario y la anatomía de las palabras, y no simplemente de los sonidos y los movimientos articulatorios que afloran a la superficie.

Estos estudios no sólo afirman cuál es el asiento material del lenguaje sino también que las lenguas de señas son lenguas propiamente dichas ya que, al igual que las lenguas orales, son controladas por el hemisferio izquierdo del cerebro.

6. Conclusión

De las representaciones y procesos internos que subyacen a las modalidades de comportamiento que son la comprensión y la producción del lenguaje en este capítulo se desarrollaron aquellos aspectos que resultan relevantes para el análisis de la dimensión comportamental de la lengua de señas.

Observar cuáles son los procesos y etapas que se dan en el desarrollo del lenguaje es útil a fin de poder establecer una comparación entre el modo en que esto sucede en los niños oyentes y el modo en que sucede en los niños sordos. Como fue demostrado, las etapas de desarrollo son las mismas en ambos casos y se dan en los mismos momentos. Esto reafirma que las lenguas de señas son lenguas propiamente dichas ya que, en condiciones naturales, se adquieren de la misma manera que las lenguas orales.

Por otra parte, vislumbrar la relación que se da entre lenguaje y pensamiento tiene como objetivo justificar que las causas lingüísticamente externas que pueden generar una distorsión en el comportamiento lingüístico de los sordos acarrea consecuencias en el plano psico- social y provoca situaciones atípicas en el desarrollo del lenguaje que, de alguna u otra manera, siempre busca la forma de materializarse. Es decir, la dificultad en la posibilidad de abstracción -que se da por la influencia que el lenguaje ejerce sobre el pensamiento- que la carencia de un lenguaje natural provoca, depende de causas externas a, en este caso, las

lenguas de señas; sin embargo siempre que los sujetos tengan la posibilidad de hacerlo buscarán la manera de construir un lenguaje.

Asimismo, la presencia o no de escritura también determina formas de pensamiento y de comportamiento lingüístico. Dado que las lenguas de señas carecen de un sistema de escritura que haya sido adoptado por las comunidades sordas, este aspecto resulta relevante a los fines de establecer qué diferencias se plantean respecto de las culturas letradas que conviven con ellas.

Por último, se abordan algunos aspectos neurológicos que, como se ha visto, colocan a los procesos involucrados en la comprensión y producción de las lenguas de señas en el mismo asidero cerebral que utilizan las lenguas orales. De esta manera, surge un argumento más a favor de la defensa de la entidad lingüística de las lenguas viso- espaciales.

Capítulo V

Dimensión político- social de la lengua de señas

1. ¿Por qué hablar de una dimensión político- social de las lenguas de señas?

Todo aquello que interviene en el entramado social del ser humano posee una dimensión política; es difícil que pueda escapar del fluctuante lugar asignado por las relaciones de poder que las personas establecen al organizar su vida en sociedad. Es esta la razón por la que asignamos una dimensión política al lenguaje humano y, particularmente, a las lenguas de señas.

Basta con conocer superficialmente la historia de los pueblos colonizados para saber que el lenguaje ha sido utilizado ininidad de veces como un instrumento de dominación. La imposición de las lenguas habladas por los grupos poderosos ha constituido una de las más eficaces herramientas de asimilación cultural. Sin embargo, sabemos que estos procesos nunca son lineales y que de los entrecruzamientos y resistencias surgen nuevas formas de comunicación y expresión que al cabo de un tiempo se plasman en las comunidades dando lugar a nuevas lenguas. Sin ir más lejos, muchas de las lenguas que hoy se hablan en el mundo han surgido como el resultado de luchas o éxodos en donde la situación de contacto lingüístico ha terminado por originar una lengua diferente. Otras veces, en cambio, la imposición ha sido lo suficientemente fuerte como para no dar lugar a más que a la supervivencia de algunos vocablos de la lengua dominada.

Las diferentes formas en que el bilingüismo puede darse y la distribución funcional de las lenguas dentro de una comunidad, así como el nivel de intelectualización que una lengua posee son fenómenos estrechamente asociados al modo en que los distintos actores sociales se comportan y relacionan entre sí.

Las lenguas de señas no sólo se encuentran subsumidas y desprestigiadas; su situación es aún más grave: hay un sector que pugna por su desaparición. Si bien el oralismo ya no se atreve, en los tiempos que corren, a atar las manos de los niños sordos durante el horario escolar, ha sabido resistir no sólo a las críticas y reivindicaciones que las comunidades sordas han llevado a cabo sino, fundamentalmente, a su propio fracaso. Así es como reaparece bajo la forma de tecnologías de avanzada como los implantes cocleares, la manipulación genética y las políticas de integración escolar.

Es a través de estos tres mecanismos que el paradigma médico- clínico insiste en desconocer la dimensión cultural de la sordera y, de esta manera, pone en peligro a la gran diversidad lingüística y al aporte al conocimiento sobre el lenguaje humano que las más de 250 lenguas de señas habladas en el mundo ofrecen.

Forma parte del compromiso de todos los que encaran el estudio de aspectos que involucran a estas comunidades oprimidas y estigmatizadas preguntarse acerca de las verdaderas causas de esta búsqueda de homogeneidad. Cabe preguntarse qué ideologías sustentan la intención de “curar” al sordo, de normalizarlo.

No abordar la dimensión política de las lenguas de señas es desconocer una de sus esferas más importantes, es observar parcialmente el objeto de estudio, es incluso arriesgarse a no comprender aquellos aspectos que las caracterizan como tales y que nos permiten hablar de ellas como un todo, sin distinguir las diferencias que poseen entre sí. Es su situación de subsunción la que las iguala, la que permite que, por ejemplo, nos atrevamos a decir que el análisis de la escasa estandarización de una lengua de señas determinada puede ser extendido a otras.

La inclusión de esta dimensión en la elaboración de este trabajo persigue la pretensión de acercar al lector a una mínima comprensión de la magnitud de los efectos que las políticas estatales aplicadas sobre las comunidades sordas tienen sobre la vida de las mismas. No obstante, si tan sólo logra generar interrogantes que conduzcan al replanteo de aquellas concepciones que circulan entre la mayoría de las personas generando representaciones sesgadas que se muestran como verdades incuestionables, entonces el objetivo de este trabajo habrá sido alcanzado.

2. La Comunidad Sorda: sus representaciones y características

Según el paradigma médico- clínico, la sordera es una discapacidad y, en consecuencia, los sordos necesitan ser sometidos a prácticas médicas y educativas para su normalización e integración al mundo oyente. La discapacidad se convierte en un *espacio de cuidado y contención* (Heredia, 2012: 3) que en el discurso consecuente con esta concepción se presenta como una compensación benevolente frente a la desventaja en que la naturaleza ha puesto a estas personas.

Presentar estas premisas del modelo médico tradicional es necesario ya que la comunidad sorda construye muchas de sus representaciones a partir de la distancia que plantean respecto de ellas. Los sordos que participan activamente en su comunidad buscan diferenciar su discurso de la concepción de la sordera que la circunscribe a aspectos funcionales del sistema auditivo. La construcción del sordo como un sujeto social deviene del rechazo y oposición a la visión de discapacidad (Heredia, 2012).

La idea de discapacidad, además, conlleva una serie de representaciones negativas de la sordera que, en algunos casos, conduce a que las personas sordas formulen demandas por el reconocimiento de sus capacidades. Así es como se plantea la reivindicación de los derechos asignados a las minorías culturales tales como la utilización de un idioma propio en privado o público, la formación y participación en sus propias organizaciones, la promoción del conocimiento de la historia, las tradiciones, la lengua y la apelación al estado como garante de estos derechos (Heredia, 2012).

Por lo tanto, la referencia a la idea de *comunidad sorda* implica el traspaso de una perspectiva patológica de la sordera a una perspectiva comunitaria que dota de valor a la misma. Es así como el reconocimiento de la existencia de una comunidad sorda con una cultura propia permite atravesar una línea crucial. Aunque se les haya negado a las manifestaciones individuales de las personas sordas el carácter representativo de las convicciones colectivas, la existencia de una cultura sorda puede ser probada ya que si un grupo posee una lengua, la misma genera representaciones y concepciones particulares, en este caso, es posible hablar de una cultura eminentemente visual (Massone, 1994). A esta característica, se le agrega otra en la que Ladd (2005) hace particular hincapié: la cultura sorda es una *cultura colectivista*. Es decir, los intereses del grupo siempre están por encima de los intereses particulares de quienes lo integran y cuando un individuo se expresa, muchas veces, lo hace en representación del grupo (Ladd, 2005). La presencia de esta característica se ve fomentada por el carácter minoritario de la comunidad sorda que apela a la organización colectiva como un mecanismo de resistencia frente a la hegemonía oyente y de lucha por la instauración de nuevos derechos.

Los sordos forman una comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir una lengua de señas y valores culturales, hábitos y modos de socialización propios. La lengua de señas constituye el elemento identificador para los sordos, y el hecho de constituirse en una comunidad significa que comparten y conocen las normas de uso de esa lengua ya que interactúan cotidianamente en un proceso comunicativo eficaz y eficiente. Esto es, los miembros de la comunidad sorda desenvuelven las competencias lingüísticas, comunicativas y cognitivas por medio del uso de la lengua de señas (Skliar, 1999).

Según Skliar (1999), la participación en la comunidad sorda se define por el uso común de la lengua de señas, por los sentimientos de identidad grupal, el autoreconocimiento e identificación como sordo, el reconocimiento de sí mismos como diferentes y los casamientos endogámicos. Todos estos factores llevan a redefinir la sordera como una diferencia y no como una deficiencia. Puede decirse, por lo tanto, que existe un *proyecto de la sordera*. La lengua de señas anula la deficiencia y permite que los sordos constituyan una comunidad lingüística minoritaria diferente y no un desvío de la normalidad.

La comunidad sorda está formada sólo por sordos. Los oyentes relacionados ideológicamente con la comunidad -familiares, intérpretes, docentes, investigadores- constituyen lo que Massone y Johnson (1991) denominan las *comunidades de solidaridad*.

De acuerdo con Skliar (1999), en la comunidad sorda existen dos niveles de organización: el nivel institucional -asociaciones o clubes- y el agrupamiento espontáneo. Estos dos niveles no siempre coinciden en la realidad social. Los límites de la comunidad exceden, inclusive, las fronteras geográficas. Como cuentan Behares y Massone (1994) la experiencia social de la sordera se relaciona más con vínculos horizontales entre personas que con una filiación vertical o institucional (Skliar, 1999).

En la visión que la comunidad sorda tiene de sí misma se integran las fuerzas del grupo externo -la comunidad oyente- y sus representaciones sociales y creencias respecto de la sordera, con aquellos trazos positivos de la concepción propia acerca de la misma. Asimismo, siglos de opresión han generado que sentimientos como la rabia y la desconfianza hacia los oyentes estén profundamente arraigados en la comunidad sorda (Ladd, 2005). Para comprender esto

simplemente hay que poder ser capaz de imaginar cómo se siente una persona a la que no sólo le han impedido comunicarse con quienes forman parte de su grupo sino también con sus propias familias, con una parte de su propio mundo. Agreguemos a este hecho el agravante de que se les ha prohibido participar en el diseño de las políticas que les han sido aplicadas sin tener en cuenta que *cuando la gente común está sufriendo las desproporciones de la práctica profesional, cuando los profesionales y la gente común están envueltos en un conflicto tan extremo, esta última debería tener prioridad para determinar lo que se está haciendo en nombre de ella* (Ladd, 2005: 4).

Los miembros activos de la comunidad sorda actúan como agentes socializadores no sólo en el contexto de la comunidad sino también en el de las escuelas especiales. Las escuelas para sordos constituyen, para quienes nacen en familias oyentes, el espacio de emergencia de su identidad y el espacio de adquisición de la lengua de señas. Esta es la razón por la que las políticas educativas integracionistas son vistas como una amenaza para el desarrollo integral del niño sordo que se ve aislado del aprendizaje que sus pares pueden brindarle y de la identificación que necesariamente realiza con el adulto sordo (Ladd, 2005).

El rechazo a esta metodología y la negación de los implantes cocleares como solucionadores de los conflictos que los sordos atraviesan cotidianamente, suelen ser cuestionados y juzgados por la sociedad que muchas veces acusa a la comunidad sorda de ser “cerrada”, de no querer incorporarse a la vida de la sociedad mayoritaria. Para los oyentes es difícil entender por qué los sordos desean permanecer sordos y no desean ser “curados” y por qué se complacen con el nacimiento de cada niño sordo. Pero si lográsemos asimilar la situación de la comunidad sorda a la de un pueblo colonizado, entenderíamos que estas tecnologías aparecen como mecanismos de aniquilación (Ladd, 2005) que no toleran las diferencias, que buscan perpetuar un modelo de ser humano que responde a necesidades e intereses que, generalmente, no son los de la mayoría, ni oyente ni sorda.

Los sordos sí desean incorporarse a la vida de la comunidad mayoritaria, es precisamente por eso que llevan a cabo una incansable lucha contra el *oralismo colonialista*²⁹ (Ladd, 2005: 2) que dificulta y, muchas veces, imposibilita que esto suceda. Si se les garantiza a los niños sordos el acceso pleno a su lengua y a su cultura entonces podrán desplazarse hacia afuera y hacia adentro de ambas comunidades, *aprendiendo de ambas, haciendo aportes a ambas, disfrutando de ambas y llevando información enriquecedora a través de ambas* (Ladd, 2005: 12).

3. Políticas lingüísticas, una mirada crítica

En el Capítulo III se brindó una definición de políticas lingüísticas según la cual éstas son todas aquellas acciones estatales dirigidas a determinar cómo y cuándo deben usarse las lenguas,

²⁹ Ladd (2005) realiza una comparación entre el proceso de colonización americano y la situación de dominación en que se hallan las comunidades sordas ya que en ambos es posible identificar la imposición de la lengua y la cultura del dominador y el desplazamiento de la lengua y la cultura del dominado.

cuáles son los derechos lingüísticos que poseen los integrantes de la sociedad y qué competencias lingüísticas hay que conservar o desarrollar en función del modelo de nación que se pretende construir en un momento determinado. Luego se presentó una breve reseña de la legislación vigente en nuestro país con la finalidad de mostrar de qué modo las herramientas legales con las que se cuenta producen efectos en las funciones representacional y comunicativa, y por ende, consecuencias en las interacciones de las personas sordas.

Sin embargo, el tratamiento de los temas relacionados con las políticas lingüísticas no debe ser circunscripto al abordaje de la dimensión funcional ya que en este campo se producen diversos entrecruzamientos ideológicos que requieren de un análisis enfocado desde otra perspectiva, en este caso, la dimensión político- social. Es por ese motivo que, en este capítulo, se desarrollan aspectos de las políticas lingüísticas diferentes, pero complementarios, a los abordados en el Capítulo III, es decir, se trata el mismo objeto aunque observado desde ángulos diferentes.

Por lo tanto, a la definición ya dada es necesario agregar que si bien se reconoce en la legislación y los dispositivos jurídicos la existencia de instrumentos imprescindibles -aunque no suficientes- para el desarrollo y la supervivencia de las lenguas y de las culturas minoritarias, es necesario reconocer que muchas veces el cuerpo normativo atiende a intereses diversos y basa sus regulaciones en concepciones de cultura, identidad y lengua que frecuentemente resultan ajenas a los individuos y grupos sobre los que tienen impacto (Famularo, 2008).

En principio, es difícil imaginar que la aplicación de una ley se adapte a las necesidades de una comunidad si ésta no ha tenido la posibilidad de incidir en su producción. Son los sordos, y sólo los sordos, los únicos que pueden tener consciencia clara de sus necesidades y deseos. Sin embargo, cuando se legisla sobre aspectos que inciden en el uso de su lengua, en las características de su educación y, por ende, en sus posibilidades laborales, en general, no son consultados y los oyentes a veces toman decisiones que resultan perjudiciales.

Como ya vimos, en nuestro país existe un vacío legal enorme fundamentalmente porque no hay una ley nacional que reconozca a la LSA como la lengua natural en la que los sordos tienen el derecho a comunicarse y a ser educados. Si bien existen en nuestro país algunas leyes provinciales que reconocen a la LSA como una lengua natural, no es posible desconocer que la valoración de la diversidad lingüística y cultural supone no sólo el reconocimiento *sino ciertas concesiones para el uso público de la propia lengua en la vida cotidiana* (Famularo, 2008: 5). Pues ¿para qué sirve una ley que legitime la entidad lingüística de las lenguas de señas si esto no va acompañado de una planificación que garantice la libre utilización de la lengua de señas en los ámbitos públicos? ¿Qué sentido tiene que el Estado reconozca a la LSA si, de todas maneras, los sordos no podrán realizar un simple trámite administrativo porque a nadie se le ocurrió que es necesario garantizar y reglamentar la presencia de intérpretes en esos espacios?

Respecto de las políticas educativas tendientes a garantizar una educación consecuente con las demandas y necesidades de la comunidad sorda, sólo existen hasta el presente, dos programas de formación terciaria superior para formar intérpretes LSA/español -uno en la provincia de Mendoza y el otro en la ciudad de Buenos Aires.

En el país, tampoco existe el proyecto para que el aprendizaje de la LSA sea optativo para el conjunto de los alumnos oyentes de la escuela común, es decir que la LSA se incorpore a la oferta de lenguas extranjeras durante la escolaridad obligatoria. Sabemos que la lengua de señas, en las pocas provincias donde es reconocida, ocupa un espacio social restringido que se identifica principalmente con la discapacidad auditiva.

Estos son aún más ejemplos de cómo las políticas lingüísticas para las personas sordas han transitado, y continúan haciéndolo, en un vaivén que oscila entre el asimilacionismo y el integracionismo. Es necesaria la adopción de un enfoque intercultural dentro del campo legal. El principal reclamo es una puesta en marcha de políticas públicas equitativas que tomen en cuenta la cultura y la lengua propias en la atención a los miembros de la comunidad sorda. Siguiendo a Famularo (2008:3):

Lo que se pone en juego, además de relaciones de poder lingüístico, es el principio de atención con pertinencia lingüística y cultural, así como políticas lingüísticas firmemente diseñadas, aplicadas y evaluadas que permitan la revitalización, el fortalecimiento y el desarrollo de la lengua de señas y la intercomprensión de lenguas.

Lamentablemente, aún estamos lejos de incorporar la lengua de señas a políticas orientadas al plurilingüismo y más aún, a la intercomprensión de lenguas. Las políticas públicas adoptadas hasta el presente y particularmente, las prácticas sociales, se revelan mucho más vinculadas al tratamiento de la sordera en tanto patología que a la situación intercultural.

4. Políticas educativas: consecuencias de su aplicación

Así como las políticas lingüísticas fueron abordadas desde la dimensión funcional, también se incluyó en el capítulo correspondiente a ella un apartado que da cuenta de los paradigmas sobre los que se construyen las diferentes concepciones educativas para sordos. El objetivo de esta inclusión es el mismo que determinó el abordaje de las políticas lingüísticas en ese capítulo. También las razones por las que este tema se retoma aquí son las mismas por las que el apartado anterior trata sobre políticas lingüísticas, pero desde un enfoque diferente. Específicamente, en este caso la intención es poder ir un poco más allá de una caracterización de paradigmas e instituciones y problematizar acerca las consecuencias que éstos tienen en la vida de aquellos sobre quienes recae la dimensión práctica de los mismos.

En función de esto, es necesario señalar que la supresión de las lenguas de señas y de las culturas sordas suele ejecutarse a través de los sistemas educativos que la mayoría oyente crea en atención a sus propias necesidades y no a las de las comunidades sordas. El poder de asimilación y homogeneización que la escuela y sus mandatos ejercen sobre la vida de las personas, en muchos casos, puede determinar la supervivencia de las comunidades minoritarias³⁰. Es esta la razón por la que, con frecuencia, la primera prioridad de los grupos lingüísticos minoritarios está dada por el intento de recuperar el control de los medios que

³⁰ Al respecto y a modo de ilustración, Heredia (2012) cita en su trabajo a una docente argentina oralista de la década del cincuenta que sugiere evitar que los niños sordos se pongan en contacto con las niñas sordas para que la sordera no se siga reproduciendo.

permiten darle forma a un futuro positivo para sus hijos, es decir, el control de los sistemas educativos (Ladd, 2005).

Como ya fue referido, las comunidades sordas poseen una cultura colectivista. Los aspectos que caracterizan a este tipo de culturas se oponen a los de las culturas individualistas. Estas últimas son las que han controlado, desde sus inicios, la educación de los sordos. La responsabilidad de llevar a cabo el ejercicio de ese control ha sido asignada por el poder estatal a los educadores que, formados dentro del paradigma médico-clínico, han mantenido los discursos de la comunidad sorda aislados de los discursos dominantes. Lo sordos han tenido pocas oportunidades de expresar su descontento frente a la metodología avasallante, lo cual también ha hecho perdurar el desconocimiento, en la mayoría de la sociedad, sobre el destino que a través de este método se les ha dado a los recursos públicos destinados a educación.

A pesar de que el modelo bilingüe está siendo cada vez más difundido y legitimado, es importante reconocer que la mayoría de los programas de educación bilingüe para sordos todavía no logran romper con la estructura colonialista que el paradigma médico tradicional ha impuesto. Esto se deja ver a través de la ausencia de docentes sordos en las aulas, en las bajas expectativas que se tiene en relación al rendimiento académico de los alumnos y, sobre todo, al limitado conocimiento que las instituciones educativas tienen de la cultura sorda. Incluso, como ya se expuso, en algunos programas bilingües las lenguas de señas son meras herramientas educativas en el camino del objetivo real: las lenguas mayoritarias y la asimilación al mundo oyente.

Es difícil proponer una *educación descolonizada* mientras no se reconozca la igualdad de derechos entre sordos y oyentes, mientras siga existiendo un grupo lo suficientemente poderoso como para insistir en “curar” a los sordos o en mantenerlos ocultos en las escuelas especiales.

Las escuelas especiales esconden en su denominación a su contraparte, las “escuelas normales”, y con ello también ocultan su ideología asimiladora e intolerante de las diferencias. Aceptar la existencia de un ser especial frente a otro normal instala interrogantes acerca de cuáles son los requisitos que se deben cumplir para ser normal ¿se trata de marcas corporales? ¿Qué tipo de marca corporal puede hacer que un sujeto quede englobado en la categoría de “especial”? ¿Quiénes determinan cuáles son esas marcas especiales y cuáles, a pesar de su existencia visible, permiten que los sujetos continúen siendo normales? Lo cierto es que existe un sistema montado para tutelar a estos cuerpos en el cual intervienen desde la industria farmacológica hasta las instituciones educativas. Es necesario que existan “personas especiales” para que ese sector de la economía subsista y es también necesario que las herramientas que el mismo sector les brinde sean lo suficientemente limitadas como para mantenerlos en relación de dependencia.

Al intentar normalizar al sordo se terminan produciendo una serie de discursos que anulan todo lo que el sordo es a favor de lo que no es: oyente. Cuando los niños sordos fracasan lo hacen de acuerdo a la perspectiva que el oralismo tiene acerca de ellos, pero es el mismo oralismo el que está creando las condiciones para el fracaso (Ladd, 2005).

Las escuelas para sordos deben dejar de llamarse “especiales”, deben dejar de ser espacios en donde el objetivo que se persigue es el de normalizar a los niños cuyo éxito estará más cerca de ser alcanzado mientras su conducta sea más parecida a la de la mayoría oyente. Al respecto, Heredia (2012: 36) nos permite ilustrar hasta qué punto llega esto:

Según las personas sordas se puede reconocer a un *sordo oralizado* por su forma exagerada de sostener sus manos como un modo de demostrar que *no se comunica con las manos (...)* la mayoría de los niños tienen sus manos autosostenidas, posando una mano sobre otra o entrecruzando los dedos. Otras posturas asociadas a la oralización es poner las manos tomadas hacia atrás del cuerpo, cruzar los brazos hacia delante del cuerpo o poner las manos en los bolsillos.

En las escuelas también se evita el contacto entre sí, aunque (...) está permitido sostener al compañero de los brazos, que también es una forma de impedir el movimiento aunque pareciera sugerir camaradería y unión.

Cuestionar a la educación especial no es desconocer la necesidad de la existencia de las escuelas para sordos. Para la mayoría de los sordos que nacen en familias de oyentes, la escuela significa el primer espacio de identificación cultural, y muchas veces, el primer contacto con la lengua de señas. Además, el establecimiento de vínculos con pares garantiza el desarrollo de potencialidades cognitivas. Por otra parte, la continuidad de estos espacios educativos y culturales es fundamental para perpetuar la existencia del colectivo que, mediante su continuo crecimiento aumenta su capacidad organizativa.

En estos contextos es necesaria la presencia de adultos sordos, no sólo por el dominio que los mismos tienen de la lengua de señas sino porque son ellos quienes mejor saben cómo comunicarse con los niños, cuál es el mejor modo de estimularlos y, sobre todo, son ellos quienes van a permitirles conocer y celebrar su sordera.

Estos docentes, junto a los maestros oyentes en los modelos bilingües y biculturales deben permitirles apreciar a los niños el positivo aporte cultural que cada uno trae de sus propios mundos para que puedan desarrollar las estrategias que les permitan desplazarse por y entre ambos.

Frente a esta opción, la política educativa integracionista se presenta como una amenaza al desarrollo integral del niño sordo. La idea de integración fue desarrollada en el seno de culturas individualistas occidentales e impuesta a la cultura colectivista sorda. Colocar a un único niño sordo en un contexto en donde no puede comunicarse en su lengua no sólo anula muchas de sus potencialidades sino que, además, amenaza el desarrollo de su identidad para lo cual es necesaria la identificación con su grupo. La llamada “integración” no es más que una estrategia de asimilación cultural que dificulta, mediante el aislamiento de los sujetos, la participación en las organizaciones de sordos.

La integración supone que hay sujetos que, en virtud de su “especialidad” deben adaptarse a las condiciones que la “mayoría normal” le ofrece, mayoría que no modifica ni sus metodologías ni sus costumbres y que, además, se coloca en el lugar de superioridad que su normalidad le asigna y en virtud del cual “permite” que el otro diferente forme parte de sus

espacios y participe, parcialmente o como pueda, de sus prácticas, sin olvidar la tranquilidad que queda en las consciencias de aquellos que creen haber ayudado al discapacitado. Esto anula, por otra parte, la posibilidad del reclamo y el debate porque ¿quién sería capaz de cuestionar a su benefactor?

5. Conclusión

Este capítulo fue desarrollado con el objetivo de mostrar la importancia que el abordaje de lo político tiene en el estudio de lenguas que, como las lenguas de señas, se encuentran en situación de subsunción respecto a las lenguas de los grupos dominantes y mayoritarios. Para destacar ese valor se toma, en un primer momento, el concepto de comunidad sorda ya que el mismo encierra la referencia a la sordera como diferencia cultural y no como discapacidad auditiva; luego se profundizan y problematizan aspectos relacionados a las políticas lingüísticas y, por último, a las políticas educativas ya que las mismas muestran las tensiones y conflictos existentes entre la hegemonía oralista y la visión comunitaria y colectivista que pugna por ser reconocida y aceptada.

Con la inclusión de una dimensión político- social de la lengua de señas se intenta ir un poco más allá de la mera descripción de la lengua para comprender que muchas de sus características están determinadas por el lugar que ocupan en la sociedad. Al mismo tiempo, se busca dimensionar la necesidad de defender su permanencia apostando al gran aporte que esta forma de la diversidad humana puede hacer al conocimiento del lenguaje.

Capítulo VI

Conclusiones Generales

Del intento de dar respuesta al principal interrogante que motiva la realización de este trabajo surgen varios aspectos a tener en cuenta. Principalmente, el hecho de proponer un acercamiento al conocimiento del lugar otorgado a las lenguas de señas como objeto de estudio de la lingüística brinda elementos de análisis que permiten una mejor caracterización y descripción no sólo de las lenguas de señas sino del lenguaje humano en general.

Si bien no hay un señalamiento explícito al respecto, luego de la lectura de los capítulos anteriores, cabe suponer que desde el surgimiento de la Lingüística de la Lengua de Señas, y a pesar del avance que día a día se produce dentro de esta disciplina, no ha habido una completa y fluida interacción con la lingüística general. Si bien dentro del campo se han incluido herramientas teóricas y metodológicas desarrolladas para el estudio de las lenguas orales, la necesidad de legitimación lingüística de las lenguas de señas, en parte, ha determinado sus formas de abordaje dificultando la creación de métodos propios y el surgimiento de cuestionamientos lo suficientemente fuertes y capaces de repercutir de manera notable en el interior de la disciplina general.

No obstante, ese reconocimiento lingüístico ha sido necesario en tanto ha logrado difundir su concepción y, de esa manera, ha convertido a las lenguas de señas en objetos de mayor interés, ha hecho sentir en muchos la necesidad de su abordaje y, en consecuencia, ha abierto innumerables interrogantes.

1. A nivel epistemológico

Una de las principales indagaciones que movilizaron la realización de este trabajo está dada a nivel epistemológico. Se centra en las posibles repercusiones de los estudios sobre lenguas de señas sobre la lingüística general y busca conocer si los mismos trascienden el campo de los estudios sordos y si producen algún impacto en otras disciplinas.

Como ha podido verse, desde la Lingüística de la Lengua de Señas se proponen cambios en algunas concepciones que la lingüística general maneja. Se trata, fundamentalmente, de la ampliación de algunos conceptos que se torna necesaria para la inclusión de las lenguas de señas como objetos de estudio lingüísticos. En este trabajo, los

conceptos que se proponen ampliar son las nociones de *sistema verbal*, *lengua natural* y *bilingüismo*.

En relación a *sistema verbal*, la propuesta radica en considerar al mismo como un sistema compuesto por signos que no necesariamente deben ser vocales sino que también pueden ser visuales, como lo son las señas. Esto también implica entender que la transmisión de las lenguas no se da sólo a través de los sonidos producidos por el aparato fonador y que de entre los órganos que intervienen en la producción del lenguaje, no necesariamente tiene que estar el oído. Para que un sistema de signos constituya un sistema verbal, lo esencial es que el mismo presente las dos características específicas del lenguaje humano: *arbitrariedad* y *doble articulación*.

En relación a *la doble articulación* está dada, en el primer nivel, por los parámetros que son las unidades finitas y mínimas sin significado, y en el segundo nivel, por las infinitas señas que pueden surgir de la combinación de los parámetros.

Respecto de la arbitrariedad, la misma es reconocible en las señas, aunque que algunas muestren algún grado de relación con la forma del objeto, acción o proceso que denotan. Esto es así porque iconicidad se opone a arbitrariedad de manera tajante sólo si consideramos a la segunda como una propiedad de las lenguas orales; las características de los signos sonoros alejan a los mismos de la posibilidad de representar de manera icónica a sus referentes quedando sólo las onomatopeyas como rastros de la misma. Por el contrario, las características de las señas permiten que aquellos referentes que poseen una forma física visible sean trasladables al sistema viso- espacial. Sin embargo, no hay que olvidar que esta iconicidad desaparece con el paso del tiempo ya que el sistema de la lengua restringe a estos signos haciéndolos cada vez más opacos. Además mucha de la iconicidad que se percibe en algunas señas se encuentra culturalmente motivada, por lo que tampoco es posible establecer una relación directa entre signo y referente.

Que los signos de las lenguas de señas no puedan ser caracterizados como arbitrarios, al menos no de la manera en que se lo hace con los signos de las lenguas orales, puede verse incluso como una ventaja de las primeras sobre las segundas. Por tal motivo, cabe indagar acerca de cómo esto influye a nivel del procesamiento del lenguaje y cómo lo hace en aspectos relativos al aprendizaje de una lengua de señas como segunda lengua, entre otros posibles interrogantes.

En este contexto, el argumento innatista termina de erigir a las lenguas de señas como lenguas humanas ya que, de acuerdo con el mismo, el lenguaje se encuentra en la mente de los individuos que lo desarrollan y utilizan gracias a una facultad lingüística propia de la especie. Este conocimiento innato es independiente de la materialidad que utilice la lengua en

donde el individuo lo actualiza, es decir, es ajeno al tipo de signos lingüísticos que rodean al niño durante su desarrollo.

En cuanto al concepto de *lengua natural*, la propuesta radica en entender a la misma no sólo como un sistema verbal que no ha sido artificialmente creado sino, además, como un sistema que no debe presentar obstáculos para sus hablantes en relación a las características psicofisiológicas que los mismos poseen.

En relación al *bilingüismo*, el mismo se presenta, según vimos, con una particularidad en la distribución funcional de las lenguas: la lengua oral se da en la escritura y la lengua de señas en la oralidad. Esto obliga a pensar en la existencia de diferentes tipos de bilingüismo, uno de los cuales es éste.

A partir de este trabajo no es posible aún determinar con exactitud en qué medida la propuesta de ampliar estos conceptos permea hacia la lingüística general. Sin embargo, no sería erróneo considerar que las repercusiones efectivamente se producen ya que entender a las lenguas de señas como lenguas humanas con todas las características que las mismas poseen ya es un hecho indiscutible dentro de la lingüística y, para poder llegar a esta afirmación ha sido necesario repensar estos conceptos lingüísticos básicos.

Esto es así al punto de que el argumento innatista no sólo se utiliza para defender el carácter de lengua de los sistema viso- espaciales sino que éstos mismos son usados para defender la existencia del innatismo a través del *argumento de la pobreza de los datos o problema de Platón* que, en este trabajo se ilustra a partir de los casos de Simon y del surgimiento del Idioma de Señas de Nicaragua. El primero desde una esfera individual y el segundo desde una esfera colectiva muestran, de la misma manera, cómo frente a los escasos datos del medio, la mente humana, bien equipada con la facultad lingüística, es capaz de desarrollar lenguaje.

Es importante recordar que el mismo Stokoe ya había adelantado las repercusiones lingüísticas que el estudio de las lenguas de señas podía tener. Proyectó un positivo perfeccionamiento y profundización de conocimientos dentro de la disciplina lingüística que podía darse a partir de comenzar a aprovechar los datos que las lenguas de señas pueden aportar al estudio del lenguaje humano.

En relación a la repercusión de los avances de la Lingüística de la Lengua de Señas sobre otras disciplinas podemos adelantar que hay una creciente tendencia a aceptar la entidad lingüística de las lenguas de señas que se refleja en, por ejemplo, el ámbito de la educación mediante la implementación de programas bilingües en las instituciones para sordos. En el ámbito jurídico también puede verse un crecimiento en este mismo sentido, aunque, por otra parte, la revitalización de los planteos oralistas -y por lo tanto conductistas-

plantea disputas hacia adentro de estas disciplinas que, a su vez, cuando optan por la adopción de la visión psico- socio- antropológica y lingüística de la sordera, entran en conflicto con los campos científicos en donde el discurso médico es hegemónico.

2. A nivel gramatical

La necesidad de legitimación lingüística que ha caracterizado los estudios de estas lenguas también se ve reflejada en los aspectos gramaticales. Si bien es necesario indagar acerca del aporte que las lenguas de señas hacen a las descripciones de las lenguas orales, los mismos no pueden verse con claridad a partir de este trabajo, que ha centrado su atención en la descripción de los modelos diseñados para el análisis fonológico de algunas lenguas de señas.

Sin embargo, lo que sí es posible considerar -a raíz de la visualización de estos modelos- es que prácticamente todo lo que sabemos de las lenguas de señas nos lo ha permitido descubrir el aparato teórico diseñado para las lenguas orales. La utilización misma del término *fonológico*, que puede parecer incluso contradictoria, nos conduce a afirmar que las teorías creadas para explicar el funcionamiento de las lenguas orales y para describirlas se aplican a las lenguas de señas.

Stokoe creía que los términos que tuvieran el afijo *fono* no podían utilizarse en el abordaje de las lenguas de señas, razón por la que propuso, en sus primeras formulaciones, la utilización de una terminología específica³¹. No obstante, nuestro campo disciplinar consideró que era mejor utilizar los mismos términos que se utilizan para las lenguas orales -aunque parezca contradictorio- dado que esa era la manera de evitar desarrollar estudios que se mantuvieran al margen de la disciplina general, hecho que dificultaba aún más la asimilación de los avances obtenidos.

El diseño de los diferentes modelos que se crearon para llevar a cabo la descripción estructural de algunas lenguas de señas estuvo dirigido a mostrar, de manera cada vez más eficaz, la existencia de los mismos niveles de análisis que se dan en las lenguas orales. De hecho, ésta fue la base del traspaso del modelo simultáneo de Stokoe al modelo secuencial de Liddell.

A pesar de que pueda verse a este hecho como un intento más de homologación de las lenguas de señas a las lenguas orales, resultó un avance muy positivo dentro de la Lingüística de la Lengua de Señas ya que permitió observar el nivel de análisis que estaba faltando -el

³¹ En sus primeros trabajos Stokoe hablaba de *cheremas* y de *cherología* para evitar términos que pudieran asociarse sólo a las lenguas orales.

nivel segmental- para poder percibir la presencia de la doble articulación. Gracias a la formulación del modelo secuencial hoy es posible hablar, con argumentos lingüísticos, de un lenguaje humano que se concreta en diversas lenguas, sean estas orales o de señas.

A pesar de que este trabajo sólo describe con minuciosidad los aspectos fonológicos, se señala también la existencia de un nivel morfológico, otro sintáctico y otro discursivo. Todos ellos responden a características y particularidades específicas de las distintas lenguas de señas que existen.

3. A nivel cognitivo

En este trabajo también se llevó a cabo un abordaje de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión y producción tanto de las lenguas de señas como de las lenguas orales a los fines de establecer comparaciones que permitan aportar más argumentos a la defensa del carácter lingüístico de las lenguas de señas.

Las conclusiones que de allí se desprenden están orientadas a afirmar que el proceso de adquisición de la lengua de señas es natural en el niño sordo y comparable al del niño oyente. El niño sordo atraviesa las mismas etapas que el niño oyente en el desarrollo del lenguaje y puede serle aplicado el mismo modelo -el de Redescrición Representacional- para explicar su proceso de adquisición de la lengua, proceso en el cual puede observarse, por ejemplo, la comisión de errores tardíos que aparecen en etapas similares. La aparición de estos errores sirve, además, para discutir con mayor fuerza la concepción de las señas como signos puramente icónicos.

La única forma de aceptar que las mentes de hablantes de lenguas tan diferentes, que incluso utilizan canales perceptivos diferenciados, empleen los mismos mecanismos es considerar a las lenguas de señas como lenguas humanas. A la defensa de estos argumentos se suma un aspecto neurológico vinculado al asiento material -cerebral- del lenguaje que muestra al hemisferio izquierdo del cerebro, tanto en un caso como en otro, comprometido con la comprensión y la producción lingüística.

Por otra parte, también se desprende de este trabajo que si bien el lenguaje es fundamental para el desarrollo de capacidades cognitivas relacionadas fundamentalmente con la posibilidad de generar y comprender el pensamiento abstracto, no es el lenguaje el encargado de crear el pensamiento humano y de hecho funciona de manera separada al desarrollo de la inteligencia, aunque esto no niega la interacción que se produce entre ambos, sino todo lo contrario.

Los casos de Joseph e Idelfonso son ilustrativos al respecto. Por lo tanto, aquellas personas cuya sordera les significó -por motivos ajenos a la sordera misma, está claro- la imposibilidad de desarrollar lenguaje en tiempo y forma no carecen de inteligencia ni de pensamiento. Lo más importante de esto es que, por un lado, postula de manera definitiva que la sordera no es la que produce la imposibilidad de realizar abstracciones. Es el no haber permitido que estas personas se pongan en contacto con una lengua natural, con una lengua de señas, lo que termina limitando la capacidad de simbolizar, imaginar e historizar. Por otro lado, casos como el de Massieu demuestran que la lengua de señas es una lengua humana ya que, ayudado por la previa creación de un protolenguaje, este individuo logró acceder al pensamiento abstracto en cuanto tuvo la posibilidad de ponerse en contacto con una lengua de señas particular.

Por último, se toma en consideración la influencia de la escritura en la conformación de los tipos de pensamiento que caracterizan a las distintas culturas. En este punto, se postula que los recursos cognitivos a los que apelan las personas que pertenecen a una cultura letrada son diferentes a los de las personas que viven en culturas que no poseen un sistema de escritura. Principalmente se tienen en cuenta los diferentes tipos de memoria -memoria a largo plazo y memoria a corto plazo- que cada una de ellas desarrolla. Esto se halla vinculado, además, a la función de la escritura como un método de registro.

Al respecto, es importante tener en cuenta que la cultura sorda presenta una particularidad: se encuentra inscrita dentro de una cultura oyente mayoritaria y letrada, que ejerce poderosas influencias sobre ella. En este contexto, la escritura se convierte en un eficaz método de comunicación obligando así, a que quienes intervienen en estas relaciones interculturales, adopten la escritura como un medio de subsistencia.

Resta preguntarse en qué medida influye, en los grupos de sordos, el avance de la tecnología y su consecuente creación de sistemas de registro que pueden cumplir funciones similares, en ese sentido, a los sistemas de escritura.

4. A nivel cultural, social y educativo

El hecho de reconocer que estas lenguas responden a las variantes de un grupo humano que conforma una comunidad lingüística permite observar la problemática desde una perspectiva que, respetuosa de los postulados que sostienen la entidad lingüística de la lengua de señas, explica las limitaciones funcionales que estas lenguas pueden presentar a través del análisis de las condiciones en que la misma circula en la sociedad. Es decir, la mayoría de los problemas comunicacionales y expresivos que estas lenguas poseen no tienen que ver con

aspectos lingüísticos, o sea, con falencias de la lengua en sí sino con el lugar que se le ha asignado a la misma. Este lugar ha sido por mucho tiempo el del desconocimiento y la negación, y aunque hoy la situación ha cambiado esta lengua continúa estando asociada a los discursos y a las prácticas enmarcadas dentro de la discapacidad.

A pesar de esto, es posible suponer que primero se produce un cambio en la mirada lingüística y luego dicha concepción permea hacia otras disciplinas científicas. Este camino ya se ha iniciado, el cambio se ha producido y continúa expandiéndose aunque aún no ha llegado a todas las esferas de la educación, y mucho menos de la sociedad en general. En este sentido, sería interesante preguntarse, por ejemplo, si las lenguas de señas forman parte de los programas de estudio de las carreras universitarias que abordan el estudio del lenguaje humano.

Durante el desarrollo de este trabajo hemos visto en reiteradas oportunidades cómo la situación de dominación impacta en la lengua y produce efectos que generan consecuencias en las vidas de las personas que la utilizan y que dependen de ella para comunicarse. Uno de estos efectos es el escaso grado de estandarización que, en general, las lenguas de señas alcanzan. Esto dificulta el acceso a un proceso de intelectualización que permita que la lengua sea utilizada con fluidez en contextos académicos.

Sin embargo, la situación más grave a la que esta lengua y sus hablantes deben enfrentarse está dada, hoy en día, por la insistencia en el desconocimiento de los rasgos culturales propios y del carácter comunitario del grupo que la utiliza. Este desconocimiento restringe la lengua a un espacio signado por la discapacidad que, al tiempo que la estigmatiza, obstaculiza las posibilidades de que sea estudiada. Esto también acarrea problemas tanto al interior como al exterior del grupo. En el primer caso esos problemas están dados por la presencia de conflictos identitarios y en el segundo, hay una falta de circulación de la lengua de señas en los espacios públicos.

Por otra parte, el escaso conocimiento también lleva a la desconfianza y al miedo a la incomunicación dificultando todavía más esa circulación e imponiendo el uso exclusivo de la lengua oral. Finalmente, la sordera termina siendo sólo un problema de los sordos y de sus familias cuando, en realidad, quienes emprendemos la tarea de estudiar el lenguaje humano deberíamos prestar atención a los potenciales aportes que esta lengua puede hacernos al conocimiento del mismo y de su relación con la comunicación y con el desarrollo de la inteligencia.

Es necesario que los estudios que toman a las lenguas de señas como objeto se multipliquen, no sólo porque las mismas se nos presentan todavía como un territorio escasamente explorado, sino porque es una de las formas en que puede trascender la esfera

académica y llegar a otros espacios sociales para revertir las situaciones de desigualdad a las que deben enfrentarse las personas sordas en su cotidianidad.

Bibliografía

Alonso Cortés, A (2000) Lorenzo Hervás y el lenguaje de los sordos. Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://www.cultura-sorda.eu/21.html>

Astorgano Abajo, A (2007). Biografía de Lorenzo Hervás y Panduro. Recuperado el 15 de junio de <http://www.cultura-sorda.eu/21.html>

Baez, M (2010). La alfabetización inicial en niños sordos: aspectos constructivos en el aprendizaje de la escritura del español. *Ripla*, No 10, 43- 60.

Behares, L (1987). ¿Qué es una seña? Trabajo presentado en el Primer Encuentro de Educadores Sordos, Caracas.

Bein, R. La situación de las lenguas extranjeras en Argentina. Recuperado el 30 de enero de 2013 de <http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjer.pdf>

Belinchón, M; Igoa, J y Rivière A (1992). *El concepto de lenguaje*. En Psicología del lenguaje. Investigación y teoría (17- 54). Madrid: Editorial Trotta.

Bickerton, D (1991). Las lenguas criollas y el bioprograma. En Frederick Newmeyer (comp.), *Panorama de la lingüística moderna*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.

Bonilla, F y Peluso, L (2010). Hacia un descriptor del nivel fonológico para la LSU. *Lengua de señas e interpretación*, 1, 29- 56.

Buscaglia, V y Massone, M. I (2004). *Situación e historia de los sordos en la Argentina*. En El valor de la mirada: sordera y educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Campos, C; Matulic, K; Navarrete B y Ursic N (2009) Lenguas pidgin y criollas. Recuperado el 30 de enero de 2013 de <http://fonititas.blogspot.com.ar/2009/06/lenguas-pidgin-y-criollas.html>

Cely Molkes, J. J y Giovanni Duque, L (2009). El *signwriting* como estrategia pedagógica para el desarrollo de la escritura bilingüe en el niño sordo. Recuperado el 29 de enero de 2013 de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/414/1/44435%5B1%5D.pdf>

Censabella, M (2007). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.

Chomsky, N (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua*. Madrid: Gráficas Rogar S.A.

Culasso, C y Ellero, M. L (2012) “La enseñanza de la lengua y la escritura a individuos sordos en Córdoba”. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional de Córdoba.

De Saussure, F (1994). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

Diaz Echevarría, Y y Rodriguez Rodriguez, M (2009). Breve reseña histórica de la enseñanza de la lengua a las personas sordas. Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://www.cultura-sorda.eu/21.html>

Druetta, M. R; Lemmo, R; Martinez, R y Massone, M (2010) Los destinatarios del discurso político sordo en la lengua de señas argentina. *Lengua de señas e interpretación*, No 1, 5- 28.

Famularo, R (2008). Políticas lingüísticas e interpretación en LS. Recuperado el 7 de febrero de 2013 de http://www.culturasorda.eu/resources/FamularoPoliticasy_linguisticas_interpretacion_LS_2008.pdf

García Alvea, J (1993). *Mente y conducta*. Madrid: Editorial Trotta.

Garvin, P. L y Mathiot, M (1974). *La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura*. En Garvin P. L y Y. Lastra (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 303 – 313). México: UNAM.

Heredia, F (2012) “La comunidad sorda es así, lo siento. Una etnografía de los usos del cuerpo en la comunidad sorda”. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional de Córdoba.

Johnston, T (2003). Language Standardization and Signed Language Dictionaries. Recuperado el 5 de febrero de 2013 de https://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/sign_language_studies/v003/3.4johnston.html

Karmiloff Smith, A (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza

Karmiloff, A y Karmiloff- Smith, K (2005). *Desarrollo atípico del lenguaje*. En *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Krivoshein de Canese, N. cultura y bilingüismo en el Paraguay. Recuperado el 31 de enero de 2013 de <http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/texte/culpares.htm>

Ladd, P (2005, julio). Golpes contra el imperio. Culturas sordas y educación de sordos. Conferencia presentada en el Centro para Estudios Sordos, Universidad de Bristol, Inglaterra.

Lévy, P (1990). *Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era informática*. Buenos Aires: Edicial.

Liddell, S y Johnson, R. E (1986). American Sign Language compound formation processes, lexicalization and lexical phonological remnants. *Natural Language and Linguistic Theory*, No 4, 445- 513.

Martinet, A (1970). *Elementos de Lingüística General*. Madrid: Gredos

Massone, M. I (1990). Problemática del sordo y su influencia en la educación. *Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, No. 6.

Massone, M. I y Machado, E.M (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.

Massone, M. I; Buscaglia, V y Bogado, A (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida*, 26, 6- 17.

Melgar, J (2012) ¿Por qué la seña no tiene escritura? Recuperado el 4 de febrero de 2012 de <http://www.cultura-sorda.eu/24.html>

Ong, W. J (2000). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Oviedo, A (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Cali: INSOR/Universidad del Valle.

_____ (2006). El II Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos (Milán 1880). Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://www.cultura-sorda.eu/21.html>

_____ (2006). Jacob Rodrigues Pereira. Primer maestro oralista en Francia (1715 – 1780). Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://www.cultura-sorda.eu/21.html>

_____ (2006). La vida y la obra de Juan Pablo Bonet (1573 – 1633). Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://www.cultura-sorda.eu/21.html>

_____ (2007). Sobre la vida de Lorenzo Hervás y Panduro (1735 – 1809). Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://www.cultura-sorda.eu/21.html>

_____ (2010). Una reseña histórica de la *Mimographie* (Auguste Bébien, 1825). *Lengua de señas e interpretación*, 1, 73- 89.

Peluso, L y Torres, C (2007). Mediación didáctica y problemáticas relativas a la enseñanza de alumnos sordos. Acerca de una propuesta de trabajo con docentes en el Liceo 32. En Carmen Torres (Coord.), *Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas* (pp. 93- 112). Montevideo: Psicolibros.

Peluso, L (2007). *Personas sordas, LSU y español en Uruguay*. En Carmen Torres (Coord.), Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas (pp. 73- 92). Montevideo: Psicolibros.

_____ (2009). Ley de reconocimiento de la LSU: ¿política u ortopedia? Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Santa María.

_____ (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros.

_____ (2010). *Entre la semántica y la representación: reflexiones en torno a la Lengua de Señas Uruguaya y sus hablantes*. En Torrano A. y Videira, A. (Comp.), Representación en Ciencia y Arte (pp.175- 184). Córdoba: Editorial Brujas

_____ (2010, marzo). Consideraciones psico- socio- lingüísticas en torno a la Comunidad Sorda Uruguaya. Conferencia inaugural del año académico. Universidad de la República, Uruguay.

_____ (2010, octubre). Lengua de Señas Uruguaya, tecnologías y educación bilingüe. Conferencia presentada en el 3FLA, ANEP, Uruguay.

Pinker, S (2001) *El instinto del lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza.

Rodríguez de Salazar, N; García, D. P; Delgado, E; Galvis, R; Jutinico, M; Monroy, E y Pabón, M (2009). *Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Sacks, Oliver (2000). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Salamanca: Anaya y Mario Muchnik.

Sampson, G (1985). *Sistemas de escritura*. Barcelona: Gedisa.

Skliar, C (1999) Uma perspectiva sócio- histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. En Carlos Skliar (Org.), Educação e exclusão. Abordagens sócio- antropológicas em Educação Especial (pp. 105- 153). Porto Alegre: Editora Mediação.

Skliar, C y Lunardi, M. L (1999). Estudios sordos y estudios culturales en educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el curriculum escolar. Recuperado el 20 de mayo de 2011 de [http:// www.virtual.udesc.br/Midioteca/ Publicacoes_Educacao_de_Surdos](http://www.virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos)

Stokoe, W (1960). Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, No. 8.

Tomasello, M (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid: Amorrortu Editores

Páginas web:

Sistemas de escritura:

<http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0494-SignoEscritura-Parkhurst-ES-LSE.pdf>

http://interpretesdeasl.blogspot.com.ar/2009/01/qu-es-sign-writing_09.html

Lenguas pidgin y criollas:

http://es.wikipedia.org/wiki/Lengua_criolla

Políticas lingüísticas:

http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/12/discapacidad_y_discriminacion11.pdf

http://www.justiniano.com/codigos_juridicos/codigo_civil/libro1_secc1_titulo1a15.htm

<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/texact.htm>

<http://www.legislaturaneuquen.gov.ar/hln/documentos/VerTaqui/XLI/AnexoReunion25/Proyecto7715.pdf>

<http://www.tecnosord.com/2012/11/29/tras-7-anos-de-lucha-para-exigir-al-reconocimiento-de-la-ley-de-lengua-de-senas/>

<http://www.rosario3.com/noticias/noticias.aspx?idNot=111136&Es-ley:-la-provincia-reconoce-la-lengua-de-se%C3%B1as>

http://es.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_ling%C3%BC%C3%ADstica