

Lengua de Señas Argentina: propuesta para su estudio desde una perspectiva interdisciplinaria

María Ignacia Massone

Virginia L. Buscaglia

Cecilia Serpa

Departamento de Lingüística, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), CONICET

Mariana Carolina Marchese

C. Gabriela D'Angelo

Departamento de Lingüística, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), CONICET y Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Resumen

Las personas Sordas¹ argentinas construyen una comunidad de interacción basada en el uso de la Lengua de Señas Argentina (LSA) y en la existencia de una cultura predominantemente visual. Dicha concepción socioantropológica ha llevado a adoptar una postura *emic* frente al análisis de esta lengua y cultura. El objetivo de este trabajo es presentar la problemática a la que, históricamente, se ha enfrentado esta comunidad lingüística por el hecho de utilizar en su comunicación cotidiana lengua de señas y los diferentes modos de abordaje interdisciplinario de la misma. Desde una perspectiva etnográfica se quiere dar cuenta de la relevancia del trabajo de campo etnográfico en relación con cualquier estudio lingüístico de la LSA y, a su vez, determinar cuál es el lugar que debe ocupar el trabajo de campo etnográfico en el estudio lingüístico de la LSA. El lingüista debe convertirse en etnógrafo desde el inicio de su investigación y coconstruir el conocimiento *del otro junto con el otro*. Desde la perspectiva multimodal –antes de analizar una lengua viso-espacial como es la LSA a partir de materiales etnográficos audiovisuales– es necesario tener en cuenta tres consideraciones iniciales: el concepto de multimodalidad, el carácter viso-espacial de la lengua y el concepto de etnografía visual. Desde la perspectiva psicológica en principio, se plantean ciertas respuestas a interrogantes que hacen al niño sordo y su familia. ¿Qué pasa con ese niño que fue deseado, nombrado, pensado, “predeterminado por el lenguaje” y quien, al final de cuentas, será portador de una lengua ajena? Desde la perspectiva psicolingüística estas investigaciones intentan responder a los procesos de apropiación del texto escrito desde las nuevas tecnologías y fuera del sistema formal que por años los ha marginado de la cultura letrada.

La comunidad sorda y su lengua. Introducción

La historia de las personas Sordas ha sido una sumisión colectiva a las lenguas de las mayorías oyentes, una historia de opresión sistemática de las lenguas naturales de señas, no solo en las escuelas sino también en todo lugar público. Su educación trató de completar la inte-

1 Recientemente, la Federación Mundial de Sordos (WFD) ha dictado como norma en el mundo el uso de la mayúscula cuando se hace referencia a las personas Sordas desde el punto de vista del modelo socioantropológico. La comunidad Sorda argentina adhiere a esta propuesta; es por ello que nosotros, a partir de este año, respetamos la normativa que dicta la Confederación Argentina de Sordos y la WFD. En este trabajo se utiliza, por lo tanto, la mayúscula en este caso.

gración requerida por los Estados modernos y por la sociedad industrial: el tipo de sociedad que requería individuos serviciales y discretos que no atrajeran la atención por su subversiva diferencia. El ideal oralista irracional de las escuelas tendió a formar individuos aislados y a destruir a la comunidad Sorda. El cambio de conciencia con respecto a esta historia de doscientos años de opresión en el mundo se debió a la lucha de las comunidades Sordas junto a los científicos sociales.

La investigación en lingüística de la lengua de señas durante el último cuarto de siglo ha revelado que la organización abstracta del lenguaje humano no es específica de la modalidad de transmisión. A pesar de que el modo de transmisión viso-espacial puede aportar medios para expresar la información significativamente distintos y cualitativamente únicos, la esencia del sistema cognitivo humano que subyace a la capacidad lingüística permite tanto las lenguas habladas como las lenguas de señas.

La investigación sobre los aspectos compartidos por ambas lenguas y las características idiosincrásicas de cada una proveen el medio de elucidar la naturaleza de la capacidad lingüística humana. La contribución potencial del estudio de las lenguas de señas para la teoría lingüística es un hecho ya reconocido. Estas lenguas aparecen así, ante los ojos de los especialistas, como objetos de estudio válidos dentro del campo de estudio de la lingüística.

Las personas Sordas argentinas construyen una comunidad de interacción basada en el uso de la Lengua de Señas Argentina –de aquí en más, LSA– y en la existencia de una cultura predominantemente visual. De hecho, han desarrollado una cultura visual, patrones de socialización, creencias y valores, patrones familiares, concepción del tiempo y del espacio, formas de información, maneras de acercarse y tocarse, expresiones artísticas, modos discursivos propios, es decir, una cultura que se transmitió entre pares. El uso y transmisión de la LSA, su conocimiento por todos los miembros de la comunidad como el modo primario de comunicación entre ellos es, por lo tanto, el elemento básico de su organización sociocultural, el símbolo de pertenencia a la comunidad y de identidad, es decir, su patrimonio lingüístico y cultural. La LSA es la lengua relegada, tradicionalmente, al uso en situaciones informales y cotidianas entre pares, tiene una manifiesta función intragrupal, aunque, a partir de 2001, podemos señalar un punto de inflexión en el cual, debido al trabajo de los líderes por el reconocimiento de su lengua, la LSA comienza a ser parte de actividades también públicas. El español es la lengua mayoritaria, primaria de instrucción a nivel escolar, utilizada en interacción con oyentes, por lo tanto, funciona como *lingua franca* (Massone, 2009).

La LSA es una lengua natural que posee todas las propiedades que los lingüistas han descrito para las lenguas humanas, una estructuración gramatical tan compleja como la de toda lengua hablada y la misma organización estructural que cualquier lengua de señas (Massone y Machado, 1993; Massone, 1994). La forma superficial en que dicha estructuración se manifiesta está influenciada por la modalidad viso-espacial en que esta lengua se desarrolla. La estratificación simultánea de los elementos lingüísticos y el uso del espacio son los dos aspectos más importantes de las lenguas de señas determinados por la modalidad (Massone *et al.*, 2009). La articulación en el cuerpo, en el espacio y los rasgos no-manuales juegan un papel muy significativo ya que, continuamente, se manipulan ubicaciones y relaciones con esas ubicaciones entre los distintos componentes mencionados en cada una de las señas, actividades que hacen, a su vez, a su compleja estructuración gramatical. La función y la relación entre dichos rasgos muestran la imposibilidad de considerar que la LSA tenga la misma estructura que cualquier lengua hablada; o que el español en este caso, es decir, que no es una representación manual del español, sino que consta de una estructura independiente.

Dentro de esta perspectiva socioantropológica se considera a la persona Sorda como un miembro real y potencial de una comunidad lingüística (Massone y Machado, 1994). Los

miembros reales son los hijos Sordos de padres Sordos que actúan como agentes socializadores a la lengua y a la cultura en el contexto de la comunidad y de las escuelas especiales –son los traductores de la escuela entre los hijos Sordos de padres oyentes y el maestro, aun dentro del aula–. Las escuelas especiales constituyen, pues, el microcosmos de emergencia de su identidad y de la adquisición de la lengua de señas. El ciclo educativo conforma una matriz social donde se desarrollan y contactan las dos lenguas generando procesos de acomodación, dado que también se confrontan identidades. Los miembros potenciales son los hijos Sordos de padres oyentes, quienes, obviamente, se encuentran en una situación de total desventaja frente a los hijos Sordos de padres Sordos y se socializan tardíamente en la comunidad a través de relaciones de parentesco que hemos denominado *parentesco ritual* (Massone, Rey y Kenseyán, 2009). Esta situación se evidencia en el siguiente testimonio de una mujer Sorda de treinta años, hija de padres Sordos:

En las escuelas especiales ya no hay identidad Sorda. No hay hijos Sordos de padres Sordos. Antes, en mi escuela gracias a la Prof. X –Sorda– hablábamos LSA a escondidas. Pero de a poco fueron echando a los profesores Sordos y a los hijos de padres Sordos. Y ahora ya no se habla LSA.

El objetivo de este trabajo es presentar la problemática a la que históricamente se han enfrentado las personas Sordas por el hecho de utilizar lenguas de señas en su comunicación cotidiana e indagar los diferentes modos de abordaje interdisciplinario de tales lenguas. Queremos remarcar que nuestra investigación partió siempre, por un lado, de la consideración socioantropológica, es decir, de tomar a este grupo como una comunidad lingüística con su propia lengua –LSA– y su propia cultura. Y, por otro lado, sostenemos en este trabajo que la investigación en lingüística, como en cualquier otra ciencia, no es neutra, sino que está atravesada por relaciones de poder, por lo que los lingüistas debemos ser cautos ante este hecho a fin de no ejercer violencia epistémica sobre nuestro objeto de estudio: las lenguas de comunidades Sordas a las que no pertenecemos.

Es así que el lingüista debe convertirse en etnógrafo desde el inicio de su investigación y coconstruir el conocimiento del otro junto con el otro, e interpretar la lengua en contexto. Esta exigencia se acentúa cuando se trata, como es el caso de las lenguas de señas, de lenguas en contacto y en contexto, dado que la LSA es conversacional, es decir, de práctica interpersonal, y en los países latinoamericanos se encuentra en permanente contacto con el español. Por todo esto, afirmamos que nuestro trabajo parte de un enfoque *emic*.

Perspectiva etnográfica: la comunidad Sorda

En este apartado nos planteamos, por un lado, dar cuenta de la relevancia del trabajo de campo etnográfico en relación con cualquier estudio lingüístico de la LSA y, a su vez, determinar cuál es el lugar que debe ocupar el trabajo de campo etnográfico en el estudio de tal objeto.

Partiendo de los aportes propuestos por Malinowski (1975) y por Boas (1964) respecto del trabajo de campo etnográfico, intentaremos repensar dicho concepto incluyendo los planteos actuales de la etnografía crítica (Montero-Sieburth, 1993; Gille, 2001 y Reyes Cruz, 2008) y siguiendo la definición de cultura propuesta por Geertz (2001).

Tanto Malinowski como Boas han enfatizado el concepto de *contacto*. El funcionalismo (Malinowski, 1975) destaca la importancia del trabajo de campo etnográfico, puesto que sin él los textos se convierten en *material muerto* que no podrá ser interpretado, o que será interpretado según le parezca al investigador y desde su propia perspectiva y visión del mundo. Por su parte, el relativismo cultural (Boas, 1964) dio cuenta de que no existen culturas superiores o inferiores, sino diferentes

formas de organización que debemos conocer para comprender la lengua adecuadamente. Aunque los planteos de ambos giran en torno a culturas en su mayoría no occidentales y, en este sentido, buscan reconstruir el conocimiento *del* otro, en ellos encontramos los orígenes de los fundamentos que sostienen que para estudiar una lengua es fundamental *insertarse* en la vida de la comunidad.

Ahora bien, consideramos que en el nuevo contexto global sería necesario reflexionar sobre una nueva perspectiva para el concepto de etnografía. En este sentido, la pregunta que surge es, entonces: ¿cómo puede repensarse el trabajo de campo etnográfico en el contexto actual? Para intentar responder a este interrogante seguimos los aportes de la etnografía crítica o interpretativa. Desde esta perspectiva, al etnógrafo del siglo XXI le compete estudiar cómo las sociedades actuales se construyen desde y a partir de grupos cuyas *identidades no son homogéneas* y que, a su vez, están atravesadas por relaciones globalizadas y de poder (Gille, 2001). Por ello, el estudio de la *negociación de significados* es primordial y para este estudio resulta necesario captar el conocimiento de la comunidad (Montero-Sieburth, 1993), es decir, para construir categorías analíticas, este enfoque sostiene que el investigador *debe acercarse a las perspectivas de la comunidad* y a sus experiencias (Montero-Sieburth, 1993). En caso contrario, aunque tengamos las mejores intenciones, podríamos estar cometiendo un error que nos retrotraería a lo que Malinowski y Boas criticaron hace ya muchos años. Podríamos estar realizando una investigación “academicocentrista”.

Por lo tanto, retomando el concepto de cultura propuesto por Geertz (2001) como diálogo intercultural, y puesto que nos hemos posicionado desde la perspectiva de la etnografía crítica, entendemos el trabajo de campo no solo como una instancia para realizar una descripción del contexto situacional, sino más bien como un *proceso reflexivo* a través del cual, como investigadores, debemos lograr un acercamiento al *contexto cognitivo* de la comunidad. Esto es, a su modo de conocer y de “experimentar” su realidad mediante la lengua propia del grupo en estudio –en nuestro caso, la LSA–. Y ha sido a través de la LSA que Massone y su equipo se han acercado al grupo Sordo. Por ello, el trabajo de campo entendido en esta línea debe ser permanente: antes, durante y después del análisis de los datos.

Este intento no es una tarea simple en el ámbito de la Academia. Como explica Reyes Cruz (2008) desde el marco de la etnografía crítica, no siempre resulta fácil incorporar a un sujeto no académico como participante válido en una investigación académica. Así, surge la pregunta sobre cómo nuestra praxis como investigadores puede contribuir a la descolonización cuando para ello tiene que insertarse en las tradiciones (metodológicas y teóricas) coloniales académicas. Esta tarea, es el desafío que se nos presenta y que planteamos cuando pretendemos que nuestra praxis contribuya a la descolonización. En caso contrario, como planteaba Malinowski, correremos el riesgo de que nuestras investigaciones se conviertan en material muerto.

En el caso de esta investigación, Massone ha formado colaboradores lingüistas Sordos quienes participan como coautores en los trabajos científicos. Tener en cuenta las intuiciones del hablante nativo y partir de su conocimiento de la LSA y de su experiencia cultural como miembro de la comunidad Sorda argentina ha permitido no ejercer violencia epistémica ni dar a conocer versiones oyentes de las señas. Asimismo, el hecho de haber realizado investigación participativa dentro de la comunidad Sorda durante casi treinta años le ha permitido a Massone ocupar, parafraseando a Malinowski (1922; 1975), una posición estructural ni ambigua ni confusa como lingüista.

Ha trabajado dentro de la comunidad Sorda argentina e incluso vivido por tiempos cortos con familias de sordos, ha participado en variedad de actividades –sociales, culturales, religiosas, recreativas, políticas– realizadas en los clubes Sordos y en asociaciones de diferentes ciudades del país, lo que le permitió conocer su lengua y su cultura, e incluso ha compartido sus luchas (actualmente, por ejemplo, están luchando por el reconocimiento de la LSA a nivel nacional a través de una ley). Su inserción como lingüista en la vida de la comunidad ha sido uno de los objetivos

más importantes de esta investigación a fin de entender su lengua, su experiencia cultural, sus valores; a fin de no realizar una investigación académicamente centrada –el tipo de investigación tan criticada por Boas (1964) y Malinowski (1922/1975).

Perspectiva multimodal: análisis de una lengua viso-espacial

Antes de analizar una lengua viso-espacial como la LSA a partir de materiales etnográficos audiovisuales (Pink, 2001) utilizando el “Método de análisis del discurso multimodal audiovisual” (D’Angelo, 2007) es necesario tener en cuenta tres consideraciones iniciales: el concepto de multimodalidad, el carácter viso-espacial de la lengua y el concepto de etnografía visual.

La multimodalidad, de alguna manera, estudia una obviedad (Kaltenbacher, 2004) porque no hay textos monomodales. En otras palabras, no hay textos sin materialidad. No hay textos orales sin voces, no hay textos escritos sin un soporte material. Decir que un discurso es multimodal, entonces, significa reconocer que está integrado por más de una forma de expresión semiótica como, por ejemplo, texto, imagen, color, textura, tridimensionalidad, movimiento. Es que específicamente: “la multimodalidad se ocupa de todas las maneras que tenemos de construir significado –los modos de representación–” (Kress, 2004).

Y adherimos a los conceptos de Pink (2001) al adoptar una postura interpretativista, no realista, de etnografía visual. Además, es pertinente aclarar que la investigación debe ser cualitativa, interpretativista, inductiva e interdisciplinaria puesto que entendemos que el conocimiento se co-construye con un otro, en este caso, las personas Sordas e investigadores provenientes de diferentes áreas.

Nuestro equipo analiza historias de vida de mujeres Sordas en situación de pobreza desde la perspectiva del análisis crítico del discurso y con una metodología interpretativista, cualitativa e interdisciplinaria. En este contexto, los pasos de la investigación incluyen: recolección del corpus, transcripción, descripción, análisis, interpretación y transferencia.

Para la visualización del corpus se recurrió a un programa de subtulado de uso libre y, a fin de facilitar el análisis, los discursos se visualizaron a un 30% de velocidad. Luego, para el análisis del discurso multimodal audiovisual, D’Angelo adaptó el esquema de trabajo de los programas de edición desarrollando para el análisis un modelo similar a una partitura musical que permite consignar la co-ocurrencia de elementos y su avance en el tiempo.

TABLA 1

1		Actor:	/ Origen:
AUDIO	Voz		
	Ruido		
	♯		
VISUAL	O-O		
	Plano		
	Placa		
	Toma		

La convención universal de transcripción de lenguas de señas indica que se usan las mayúsculas para expresar en la lengua hablada, en este caso, el español rioplatense, siguiendo el orden

de lexemas de la LSA y minúsculas para la traducción al español. La descripción y análisis de los segmentos se ve de la siguiente manera:

Tabla 2

1		Actor: MN / Origen: living de vivienda particular
	AUDIO	Sonido sonidos ocasionalmente comprensibles acompañan el señado (a fin)
VISUAL	Glosa	PADRE MIO PADRE. PADRE MADRE NO TENIAN FELICIDAD NADA.
	Mov. Labios	padre madre no felicidad nada
	Español	Mi padre y mi madre no eran para nada felices
	Bozo	Relajado Tenso
	labio inf	Relajado
	Cámara	Fija, de frente (a fin)

Vemos, entonces, que la grilla permite recuperar la co-ocurrencia de elementos en relación a la glosa que se constituye en el eje temporal de la narración.

En base a las señas con las que co-ocurren los gestos de tensión se interpretan como enfáticos relacionados, discursivamente, a sentimientos de amargura. Y la transferencia se realiza en forma de contribución académica, con la intención de que nuestros estudios sirvan para profundizar el conocimiento de la LSA y contribuyan a la plena incorporación de la población Sorda a nuestra sociedad. El análisis multimodal es una herramienta útil para abordar el análisis sistemático de los materiales audiovisuales.

En el caso de las historias de vida narradas en la LSA, este método no solo es compatible con normas de transcripción internacionales, sino que posibilita la incorporación de información adicional, facilitando así el pasaje a la interpretación.

Este estudio confirma, una vez más, la importancia de los enfoques interdisciplinarios.

Perspectiva psicológica: el niño Sordo hijo de padres oyentes y la comunicación familiar

¿Qué pasa en una familia oyente cuando nace un niño Sordo? ¿Qué pasa con ese niño que fue deseado, nombrado, pensado, “predeterminado por el lenguaje” y quien, al final de cuentas, será portador de una lengua ajena? ¿Qué le pasa a ese niño cuando la *lengua materna* le es extranjera, cuando la palabra, ese tesoro del significante encarnado en sus padres, le resulta tan difícil de descifrar? ¿Cómo se apropia de la lengua el niño Sordo si el discurso parental se expresa en una modalidad que él no puede comprender? ¿Qué le pasa a un niño que a pesar de poseer “el lenguaje”, no tiene quien lo escuche, o mejor dicho quien lo vea, o más precisamente quien “lo mire”?, porque expuesto ante una mirada vacía que simplemente ve sin mirar, el *infans* Sordo, falto de un eros acústico, queda también falto de un eros visual, expuesto a esa otredad que lo contempla, ya que no pasa, simplemente, por la vista de quien se encuentre frente a él, sino por la mirada de aquel que quiera escuchar a través de sus ojos aquello que el niño le está diciendo con su cuerpo, con su mirada, con sus manos – futuras mediadoras entre su pensamiento y el mundo circundante, siempre y cuando ese mundo se lo permita–.

Estas son algunas de las tantas preguntas que debe hacerse el especialista cuando trabaja con niños Sordos hijos de padres oyentes –el 95% de los casos en la población Sorda– y con sus familias. Es muy difícil encontrar las respuestas, pero debemos, al menos, intentar pensarlas.

Desde un punto de vista estrictamente médico o farmacológico, la respuesta no variará mucho respecto de aquella que requiera un niño oyente. Si necesitáramos medicar con algún psicofármaco, por ejemplo, la sordera no hará que las drogas se metabolicen o eliminen de una manera diferente, pero sí puede ocurrir que indiquemos erróneamente algún tratamiento por no habernos detenido a plantearnos todos estos interrogantes. La farmacocinética de una droga podemos estudiarla en los libros de farmacología, pero el acercamiento al niño que tenemos ante nosotros requiere de algo más que la lectura de un libro. Requiere que comprendamos lo que significa para la estructuración subjetiva de ese niño tener acceso –o no– a una lengua.

Antes del nacimiento de un niño, las relaciones entre sus padres están organizadas por la palabra, enmarcadas dentro de las leyes del lenguaje. El niño es el efecto de una estructura familiar: la historia individual de sus padres, el deseo o no de su llegada, y toda una larga serie de leyendas y mandatos que van pasando de generación en generación, a través de una estructura discursiva que dará como resultado la cualidad única e irrepetible de ese niño.

Al detenernos a observar a cualquier bebé –oyente– percibimos cómo trata de presentificar a su madre a través de sus balbuceos. Seguramente todos hemos oído alguna vez cómo los niños, en una edad previa a la producción articuladora de su lengua, cuando aún no son capaces de copiar los fonemas del entorno, imitan la prosodia, fundamentalmente la entonación, del discurso materno. Esos rasgos prosódicos, que se denominan fonemas suprasegmentales, son imitados por el niño oyente, quien se apropia de ellos adjudicándoles un valor significativo. El niño comienza, lentamente, a identificarse con esos rasgos lingüísticos familiares. Pero, de qué rasgos puede apropiarse el niño Sordo si sus padres oyentes –conscientes o no de su sordera– solo se dirigen a él a través de la palabra sonora.

En el lactante las primeras vivencias angustiantes suelen darse cuando no ve a la madre añorada, a su primer gran Otro, lo que produce algo muy desconcertante, pues es, precisamente, la presencia de ese otro conocido lo que le permite reconocerse, ya que el lactante se sostiene en la mirada del otro. Pensemos en el lactante Sordo, habitante de un mundo silencioso, que sus padres, oyentes, habitualmente desconocen. No olvidemos lo remarcado anteriormente: salvo en aquellos niños que nacen con patologías por las cuales requieren de múltiples estudios diagnósticos, en la gran mayoría de los casos los padres ignoran durante bastante tiempo la sordera de su hijo.

Y ese tiempo va mucho más allá del cronológico para un niño que habita un mundo en el cual, al extinguirse la mirada, –expresión fundamental de la presencia del otro– queda expuesto a infinidad de alucinaciones, pues si no ve al otro, el lactante no puede acceder a su propia imagen, lo que le produce una angustia desconcertante. Pensemos en el lactante Sordo que además no puede escuchar a ese otro, que no tiene la mediatización sonora ante la lejanía de su madre, ¿qué podrá hacer *con su investidura añorada* para la cual no tiene todavía representaciones que lo alivien?

Ya desde el nacimiento todo ser debe tramitar la angustia que le produce la separación de su madre. Aunque subjetiva para la madre, la separación del nacimiento es objetiva para el niño. Como explicación ante esta angustia podríamos seguir los planteos de Freud:

el peligro del *desvalimiento psíquico*, que corresponde al estado de la temprana inmadurez del yo. ¿Existe mayor inmadurez aún en un niño que fue concebido, esperado, nombrado... a través de una lengua que no es la que él entiende?

el peligro de la *pérdida* del objeto de amor, heteronomía de la primera infancia. Peligro más angustiante aún en un niño que no sabe de la existencia de ese objeto amado cuando este queda fuera del alcance de su mirada, niño que no tiene el preaviso del sonido cuando alguien se le acerca y que ante el menor distanciamiento del otro, se siente abandonado en la más absoluta y silenciosa soledad;

y un poco más adelante en el tiempo, la angustia del *superyó*, en un entorno silencioso, pero sumamente violento y hostil que le remarcará muchas veces que es diferente, que es portador de una falta.

Todo niño puede responder con un síntoma ante cualquier conflicto familiar, y lo hará de una manera propia e individual que dependerá de la estructura discursiva de esa familia. ¿Cómo es la estructura discursiva, el “código parental” que recibe un niño Sordo en una familia oyente? Y aquí puede aparecer el síntoma como *mensaje*. Mensaje que requiere del conocimiento de ese código familiar para poder ser descifrado, pues ¡qué difícil descifrar un mensaje si el código nos resulta desconocido! El *código* que utiliza la familia oyente de un niño Sordo, ¿le es realmente familiar al niño? o habrá que aceptar la existencia de dos códigos diferentes. Siempre es el Otro quien sanciona el mensaje; no se trata de “alguien” sino de una alteridad no personal. El discurso está siempre dirigido a un otro, pero para poder ser sancionado como tal es necesaria la función de ese otro como tesoro del significante. Y ¡qué difícil si el tesoro del significante resulta extranjero!

La puesta en acto de lo que no se puede enunciar verbalmente puede abarcar desde la simple rabieta de un niño que no consigue lo que está pidiendo hasta conductas, en niños con diferentes grados de perturbación, que ponen en peligro la vida. Y debido a que el lenguaje sustituto, el del cuerpo (vía el juego o, en el peor de los casos, vía la enfermedad) es rudimentario en el niño, se corre el riesgo de no poder descifrarlo y, por tanto, de que no se instaure el *diá-logo*. Y ya que mencionamos el juego, podría pensárselo en cuanto acto de lenguaje que como tal utiliza frecuentemente una figura retórica: la *elipsis*. Podríamos postular que los niños realizan la *elipsis* “verbal” produciendo en su lugar un sustituto: *el juego* (Buscaglia, 1996). Para el niño el juego es su actuación; este actuar es su manera de recordar y “... todos los juegos están presididos por un deseo dominante: ser grandes y obrar como los mayores” (y aquí un gran interrogante, porque en el caso de ese 95% de niños Sordos de los que venimos hablando, los mayores son siempre oyentes. ¿Qué pasa, no hay mayores Sordos? ¿Qué les pasó, se murieron o se transformaron en oyentes? Dato no menor en el proceso de socialización secundaria del niño).

-- En todo niño, lo que está sobreentendido es tan significativo como lo que se expresa verbalmente; los «silencios» son tan importantes como los enunciados verbales. *Pero ¿qué hacer cuando el silencio es continuo?*

Al exponer estos hechos, reflexiona Buscaglia, no nos estamos refiriendo a cuestiones de identificación o de intersubjetividad; es más, ni siquiera estamos aludiendo a “estructuras discursivas”: nos estamos refiriendo a la única modalidad posible de exteriorización de la lengua para quien no puede escuchar la modalidad sonora. Aquí, la determinación no es solo simbólica, sino que también es biológica y hace a la realidad cotidiana del niño Sordo. Realidad que no cambia, ni con el discurso médico protésico, ni con el discurso pedagógico que, influido por aquel, también es protésico, porque, ¿qué es una prótesis sino un conjunto de fonemas “introducidos” en un niño con la esperanza de que reaparezcan transformados en sonidos articulados del habla humana? (Buscaglia, 2000).

¿Cómo se apropian las personas Sordas del texto escrito?

El modelo de educación intercultural-multilingüe (Massone, Simón y Druetta, 2003) es una propuesta educativa coherente con la concepción socioantropológica que, como ya hemos señalado, reconoce la identidad cultural y lingüística de las personas Sordas y las entiende como miembros de una minoría sociolingüística particular (Massone y Johnson, 1990; Massone y Machado, 1993; Massone *et al.*, 2000) inmersa en una comunidad oyente con la que comparte algunos rasgos

y ciertos hábitos, pero no todos (Massone y Johnson, 1990). Por lo tanto, el modelo educativo que se propone contempla la existencia en simultáneo de un marco de enseñanza-aprendizaje en LSA, a cargo de un docente Sordo que actúa como adulto de referencia, contexto en el que el alumno logra crear o reforzar sus lazos identitarios culturalmente dependientes; junto con las herramientas necesarias para su inserción en la comunidad mayor donde se desenvuelve a diario, más allá de sus pares Sordos, esto es, acceso al español hablado, desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura en español y aprendizaje de alguna lengua extranjera, como el inglés, por ejemplo. Por eso llamamos a esta propuesta modelo educativo multilingüe (LSA, español hablado, español escrito, inglés u otra lengua extranjera) e intercultural (cultura Sorda y cultura oyente) (Massone, Simón y Druetta, 2003). Debemos destacar que uno de los sustentos de esta propuesta es el reconocimiento de que el alumno Sordo establece con el español la misma relación que cualquier hablante con una lengua extranjera, por lo que aprender a leer y a escribir supone para él un doble desafío: apropiarse de una segunda lengua (L2) –el español, lengua del Estado, vehículo de su educación, en la mayor parte de los casos (Massone, 2009)– y de dos modalidades de producción y procesamiento lingüístico que no están presentes en su cultura, por haber sido una cultura ágrafa.

¿Qué pasa hoy en las escuelas especiales? Por el momento, salvo en casos aislados, el sistema escolar no logra hacer de sus alumnos Sordos sujetos alfabetizados, es decir, que no sale adelante en uno de sus objetivos centrales: insertarlos en la cultura letrada del español. Las características del sistema educativo y socioeconómico, en general, producen y reproducen la marginación social y económica de la comunidad Sorda argentina (Massone y Machado, 1994; Serpa y Massone, 2009). En efecto, se ha demostrado que las personas sordas culminan sus estudios primarios en escuelas especiales sin apropiarse de las herramientas necesarias para llevar a cabo procesos exitosos de lectura y escritura (Stokoe, 1983; Johnson, 1986; Massone, 1999, entre otros).

Esta es una consecuencia del hecho de que las escuelas siguen reproduciendo, en mayor medida, la concepción clínica de la sordera, según la cual el alumno Sordo se ve afectado en su aprendizaje por un “problema/enfermedad/déficit” que debe ser subsanado mediante “rehabilitación/cura”. Este modelo se propone como única meta oralizarlos y desconoce su identidad cultural, por lo que los alumnos no solo logran resultados dispares en este proceso, sino que tampoco alcanzan la inserción en la comunidad oyente, ni en algunos casos la constitución de su identidad Sorda (Massone y Simón, 1998; Simón y Massone, 2000; Massone, Simón y Romé, 2000; Massone, 2008a; 2008b; Serpa y Massone, 2009). Por otra parte, en los casos en que las instituciones intentan implementar la modalidad educativa bilingüe, si bien se observa una valorización de la LSA como lengua natural y como lengua de enseñanza-aprendizaje, los maestros Sordos todavía permanecen, lamentablemente, relegados al lugar de “auxiliares docentes”, la enseñanza de la lengua escrita parte aún de la lengua oral –el español hablado– como puerta de ingreso a otra modalidad, lo que implica pensar el lenguaje escrito como un código de transcripción de la oralidad y la lectura como un proceso de decodificación al que se le “adosa” un sentido.

En estos casos, además, no se reconocen las especificidades de la lengua escrita. Es por eso que Massone, Bogado y Buscaglia (2010) explican que “las personas Sordas aún hoy egresan de las escuelas especiales siendo analfabetos funcionales”, ya que no solo poseen escasas herramientas para su desempeño autónomo en lengua escrita, sino que, además, existen pruebas de que no se han apropiado de las características pragmáticas y socioculturales de la escritura como objeto; es decir, que la mayoría “egresan de la escuela especial primaria pudiendo escribir solo oraciones descontextualizadas y sin poder acceder a la comprensión lectora de distintos tipos de textos” (2008: 1).

Sin embargo, en este contexto desfavorecedor, las personas Sordas están aprendiendo a leer y escribir. Una serie de investigaciones (Massone, Simón y Druetta, 2003; Massone, 2004; Massone, Buscaglia y Bogado, 2005; Massone, Buscaglia y Bogado, 2008) ha demostrado

que el aprendizaje de la escritura comienza a tener éxito en contextos no formales cuando las personas Sordas autogestionan la apropiación de esta herramienta a partir de sus necesidades específicas, ya que están aprendiendo a leer y escribir gracias al manejo de nuevas tecnologías, tales como Internet (*chats, emails*, foros de debate y, especialmente, uso de las plataformas de video como *youtube*) y la telefonía celular (mensajes de texto o *msm*). Estos trabajos confirman, entre otras cuestiones, que son capaces de producir textos cohesivos y coherentes (Massone, Bogado, Buscaglia, 2008) y de utilizar claves de contextualización (Gumperz, 1982) para orientar a sus interlocutores en la interpretación del discurso (Massone, Buscaglia y Bogado, 2005).

En un trabajo reciente (Serpa, 2009b), nos propusimos continuar con esta serie de investigaciones para demostrar que los escritores Sordos no solo son capaces de producir textos coherentes y cohesivos en español escrito sino que, además, sus textos son pragmáticamente adecuados en tanto utilizan los recursos que ofrece el lenguaje a fin de llevar a cabo sus intenciones comunicativas. Mediante la descripción del uso de las categorías de tiempo, modo y aspecto verbal (de Beaugrande y Dressler, 1981) como recursos disponibles en los escritores Sordos al producir textos escritos en español, intentamos explicar la intencionalidad como propiedad del texto en relación con las metas y planes de los escritores y su realización discursiva para determinar, a partir de allí, si es que los textos escritos que producen las personas Sordas responden o no a una adecuación pragmática y, finalmente, demostrar que los escritores Sordos logran producir textos eficaces en función de sus objetivos como autores siempre que la lengua escrita funcione en contextos reales y significativos.

Tomamos como *corpus* cuatro correos electrónicos escritos por Sordos hijos de padres Sordos y los estudiamos a partir de la premisa de que:

Cuando se analiza un texto, las nociones de “cohesión” y “coherencia” solo son fructíferas si explican cómo se establecen realmente conexiones e interrelaciones entre acontecimientos comunicativos diversos. Lo que incumbe en realidad a la pragmática es todo lo relacionado con la exploración de las actitudes de los productores (“intencionalidad”) y de los receptores (“aceptabilidad”) en las situaciones comunicativas (“situacionalidad”). (de Beaugrande y Dressler, 1981: 69)

Por lo tanto, combinamos la perspectiva funcional del lenguaje –lo cual implica una relación directa ente el sistema formal de la lengua y su uso (Halliday, 1970, 1979, 1988; Halliday y Hasan, 1976)– con el enfoque procedimental de de Beaugrande y Dressler para analizar la intencionalidad en tanto: (a) actitud del productor textual en relación con su objetivo de alcanzar una meta específica dentro de un plan; y (b) “modalidades en las que los productores textuales utilizan los textos para conseguir que se cumplan sus intenciones” (1981: 173). En este marco, entendimos el plan como los “patrones globales de acontecimientos y de estados conducentes a una meta intencionada” (1981: 144).

Los resultados de este trabajo han venido a reforzar las conclusiones de las investigaciones anteriormente citadas ya que permitieron demostrar:

que las personas Sordas presentan un importante desarrollo de su *competencia lingüístico-gramatical en español como lengua escrita*, en tanto dominan eficientemente el paradigma verbal: son capaces de expresar una variedad de significados y matices mediante el uso de las categorías de tiempo, aspecto y modo; y, simultáneamente, demuestran *competencia en el uso pragmático de la escritura* –como parte de su competencia comunicativa general– dado que logran adecuación pragmática en relación con su finalidad comunicativa. En efecto, los escritores Sordos produjeron secuencias dialogales, explicativas, argumentativas e instruccionales (Adam, 1999) en sus correos electrónicos, cada una de ellas apropiada

a la intencionalidad comunicativa del escritor, siempre de manera coherente con el género discursivo (Bajtín, 1953).

Por lo tanto, hemos encontrado evidencias de que las personas Sordas comprenden la intencionalidad lingüística (de Beaugrande y Dressler, 1981) y expresan sus intenciones en los textos escritos. Todo esto no hace más que reforzar esclarecedoras afirmaciones de Massone y Baez (2009), quienes proponen que los altos índices de analfabetismo en las personas Sordas de todo el mundo demuestran la urgencia de revisar los parámetros desde los cuales se propone su acceso a la lengua escrita, particularmente en las escuelas. Para que se lleven adelante verdaderos cambios cualitativos en su alfabetización es necesaria la profundización y multiplicación de herramientas conceptuales que permitan abordar la complejidad de este hecho educativo sin reduccionismos.

A modo de conclusión nos resultan esclarecedoras unas pocas frases extraídas del libro *El amor por la lengua*, cuyo autor, extraña mezcla de lingüista chomskiano y psicoanalista lacaniano dice que la lengua es “lo que de ella practica el inconsciente, prestándose a todos los juegos imaginables para que la verdad, en el momento de las palabras, hable”. Tomándonos el atrevimiento de cambiar este último término, ¿qué diferencia hay si el inconsciente, con su verdad, habla o seña? Sí, para quienes trabajan con personas Sordas, y volviendo a citar a Milner, “esclarecer la relación entre el lenguaje y la lengua tiene que ver con la ética”.

Bibliografía

- Austin, John. L. 1969-1989. *How to do things with words*. Oxford, Oxford University Press.
- Baez, Mónica. 2007. “La construcción de la escritura en el niño sordo: la segmentación de la secuencia escrita”, en Fernández Viader, María P. y Pertusa, E. (coord.). *La ruta de la alfabetización: sordos y lengua escrita*. Barcelona, Servicio de Publicaciones, Universidad de Barcelona (en prensa).
- Bajtín, Mijaíl. 1953-2008. “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Boas, Franz. 1964. “Lingüística y etnología”, en Hymes, Dell. *Language and culture in society. A reader in linguistic and anthropology*. Nueva York, Harper and Row.
- Bruner, Jerome. 1984. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Buscaglia, Virginia y Massone, María. I. 2009. *Las personas Sordas: miradas que se entrecruzan. Una nueva concepción de salud mental* (inédito).
- Buscaglia, Virginia. 1996. “La retórica infantil: una aproximación psicoanalítica”, *Actas del VI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, vol. I, pp. 89-91.
- , 1999. “Salud mental y sordera: el lujo del lenguaje”, *El Alvarez*, revista del Hospital Alvarez, n° 2.
- , 2000. “¿En busca del habla perdida?”, en *El Bilingüismo de los Sordos*. Santa Fe de Bogotá, INSOR, pp. 118-128.
- D’Angelo, Claudia G. 2009. “Análisis del discurso multimodal”, en *Congreso de la ALED*. Bogotá, Colombia.
- de Beaugrande, Robert. A. y Dressler, Wolfgang. U. 1981-2005. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- Geertz, Clifford. 1973-2001. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Gille, Z. 2001. “Critical ethnography in the time of globalization: Toward a new concept of site”, *Cultural studies-critical methodologies*. Sage, vol. 1, n° 3, pp. 319-334.
- Halliday, Michael. 1975. “Estructura y función del lenguaje”, en Lyons, J. (ed.). *Nuevos horizontes de la Lingüística*. Madrid, Alianza, pp.145-174.

- Halliday, Michael y Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- , 1985-1988. *An Introduction to functional grammar*. Londres, Edward Arnold.
- , 1979-1983. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, Robert; Liddell, Scott y Erting, Carol. 1989. "Develando los programas: principios para un mayor logro en la educación del sordo", en Pietrosevoli, Lourdes (comp.). *El aula del sordo*. Mérida, Universidad de los Andes.
- Kress, Gunther. 2004. "Reading images: Multimodality, representation and new media", *Information Design Journal*, año 12, vol. 2.
- Malinowski, Bronislaw. 1922-1975. *Los Argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona, Península.
- Massone, María. I. 1993. *Diccionario bilingüe Lengua de Señas Argentina-Español-Inglés*. Buenos Aires, Sopena Argentina, vol. 2.
- , 2008a. "Los efectos significantes en el discurso de la educación de las personas Sordas en Argentina", *Revista Ethos Educativo*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, n° 41, pp.159-181.
- , 2008b. "Ideologic sign in deaf educational discourse", en Plaza Pust, Carolina y Morales López, Esperanza (eds.). *Sign bilingualism. language development, interaction, and maintenace in sign language contact situations*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 277-295 .
- , 2009. "The linguistic situation of argentine deaf community: Why not diglossic", *Journal of Multicultural Discourse*, vol. 4,-n° 3, pp.263-278.
- Massone María I. y Baez, Mónica. 2009. "Deaf children's cosntruction of writing", *Sign Language Studie*, año 9, vol. 4, pp. 457-479.
- Massone, María. I.; Bogado, Agustina, y Buscaglia, Virginia. L. "¡Fascinante pero cruel! Las personas Sordas aprenden a escribir en el ciberespacio", en Fernández Viader, M. y Pertusa, E. (comps.). *La ruta de la alfabetización: sordos y lengua escrita*. Barcelona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona (en prensa).
- , 2010. "La comunidad Sorda: del trazo a la lengua escrita", *Lectura y Vida*, año 31, n° 1, pp. 6-17.
- Massone, María I.; Buscaglia, Virginia y Bogado, Agustina. 2005. "Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha", *Lectura y Vida*, año 26, vol. 4, pp. 6-17.
- Massone, María I. y Machado, Emilia. 1994. *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires, Edicial.
- Massone, María I.; Martínez; Rocío; Druetta, María Rosa y Lemmo, Pablo. 2009. "Un nuevo género: el discurso político sordo", en Massone, María; Buscaglia, Virginia y Cvejanov, S. (coords.). *Estudios interdisciplinarios de las comunidades sordas*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo (en prensa).
- Massone, María I.; Simón, Marina y Druetta, Juan Carlos. 2003. *Arquitectura de una escuela para sordos*. Buenos Aires, Libros en Red.
- Montero Sieburth, Martha. 1993. "Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica", *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo: La Educación*, vol. 3, n° 116.
- Pink, Sarah. 2001. *Doing visual ethnography*. Londres, Sage.
- Reyes Cruz, María. 2008. "What if just cite Graciela? Working toward decolonizing knowledge through a critical ethnography", *Qualitative Inquiry*, año 14, vol. 4, pp. 651-658.
- Serpa, Cecilia y Massone, María. I. 2009. "Tema y rema en un documento ministerial que regula la educación de peronas Sordas", *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Córdoba, pp. 1361-1368.
- Serpa, Cecilia. 2009a. "La ilocutividad en el discurso. Análisis de un documento normativo de Estado", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*.
- , 2009b. *La intencionalidad: uso del paradigma verbal en textos escritos por autores sordos* (en prensa).

Stokoe, William; Casterline, Dorothy y Croneberg, Carl. 1960. *A Dictionary of american sign language on linguistic principles*. Washington, DC, Gallaudet College Press.

CV

MARÍA IGNACIA MASSONE OBTUVO SU TESIS DOCTORAL EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA) BAJO LA DIRECCIÓN DEL DR. ROBERT E. JOHNSON (GALLAUDET UNIVERSITY, WASHINGTON, DC). SE DESEMPEÑA COMO MIEMBRO DE LA CARRERA DEL INVESTIGADOR DEL CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS (CONICET) Y ASESORA DEL INSTITUTO NACIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN, LA XENOFOBIA Y EL RACISMO (INADI). HA PUBLICADO EL PRIMER DICCIONARIO SOBRE LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA Y LA PRIMERA GRAMÁTICA. ES AUTORA DE MÁS DE 130 ARTÍCULOS Y LIBROS.

MARIANA CAROLINA MARCHESE ES DOCENTE DE LA CARRERA DE LETRAS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA). GRADUADA COMO LICENCIADA Y PROFESORA EN DICHA FACULTAD. PARTICIPA EN EL PROYECTO UBACyT F127, DIRIGIDO POR LA DRA. MARÍA LAURA PARDO. ES BECARIA DEL CONICET Y DESARROLLA SU INVESTIGACIÓN DE TESIS DOCTORAL, BAJO LA DIRECCIÓN DE LA DRA. PARDO Y LA CO-DIRECCIÓN DE LA DRA. MARÍA IGNACIA MASSONE.

VIRGINIA LUISA BUSCAGLIA ES MÉDICA Y PSIQUIATRA EGRESADA DE LA FACULTAD DE MEDICINA (UBA). ES TÉCNICA PROFESIONAL DEL CONICET CON LUGAR DE TRABAJO EN EL CENTRO DE INVESTIGACIONES EN ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y CULTURAL. PARTICIPA DEL UBACyT F127 COMO INVESTIGADORA Y SE HA ESPECIALIZADO EN LOS TEMAS DE PERSONAS SORDAS Y SALUD MENTAL RESPECTO DE LOS CUALES HA ESCRITO VARIOS ARTÍCULOS.

CECILIA SERPA ES LICENCIADA EN LETRAS DE LA UBA, INSTITUCIÓN EN LA QUE ACTUALMENTE SE ENCUENTRA REALIZANDO SUS ESTUDIOS DE DOCTORADO GRACIAS A UNA BECA DEL CONICET. ABORDA PROBLEMAS DE ILOCUTIVIDAD EN EL MARCO DE UN ENFOQUE PRAGMÁTICO DISCURSIVO. “LA ILOCUTIVIDAD EN EL DISCURSO. ANÁLISIS DE UN DOCUMENTO NORMATIVO DE ESTADO”, “SIGNIFICADOS INTERPERSONALES EN LOS GÉNEROS JURÍDICOS: EL TEXTO COMO MACROPROPUESTA” E “INTENCIONALIDAD: USO DEL PARADIGMA VERBAL EN TEXTOS ESCRITOS POR AUTORES SORDOS” SON ALGUNAS DE SUS ÚLTIMAS PUBLICACIONES.

CLAUDIA GABRIELA D’ANGELO ES TRADUCTORA CIENTÍFICA Y TÉCNICO-LITERARIA EN INGLÉS GRADUADA DEL IES EN LENGUAS VIVAS “J. R. FERNÁNDEZ”. ES DOCENTE DE LA CÁTEDRA ANÁLISIS DE LOS LENGUAJES DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UBA. PARTICIPA EN EL PROYECTO UBACyT F127, DIRIGIDO POR LA DOCTORA MARÍA LAURA PARDO, Y DIRIGE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “EL SUBTITULADO PARA PERSONAS SORDAS COMO FORMA DE ACCESIBILIDAD A LOS MEDIOS” CON EL APOYO DEL INSTITUTO NACIONAL DE CINE Y ARTES AUDIOVISUALES (INCAA).