

LENGUAS DE SEÑAS:
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA
TEÓRICA Y APLICADA

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin el permiso expreso de *educo*.

Impreso en Argentina - Printed in Argentina





Universidad Nacional del Comahue

**LENGUAS DE SEÑAS:
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA
TEÓRICA Y APLICADA**

Sandra B. CVEJANOV
(Directora)

educo

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, 2013

Alisedo, Graciela

Lenguas de señas: estudios de lingüística teórica y aplicada / Graciela Alisedo ; Diane Lillo Martín ; Josep Quer ; dirigido por Sandra Betina Cvejanov. - 1a ed. - Neuquén : EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2007.

218 p. ; 23x17 cm.

ISBN 978-987-604-037-2

1. Lingüística. 2. Lenguas de Señas. I. Lillo Martín, Diane II. Quer, Josep III. Cvejanov, Sandra Betina, dir. IV. Título

CDD 419

Ilustración de Tapa: Gabriela MENDES

Diseño de tapa: Enzo CANALE

2013- Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Índice

Introducción	Pág. 09
Parte 1: Estudios de lingüística teórica	Pág. 15
1. - " <i>Aspectos semiológicos de la Lengua de Señas</i> " Alisedo, Graciela	Pág. 17
2. - " <i>Prosodia y estructura oracional en las lenguas de señas</i> " Lillo-Martin, Diane	Pág. 27
3. - " <i>Operadores negativos en lengua de signos catalana</i> " Quer, Josep	Pág. 45
4. - " <i>Gramática da frase da língua de sinais brasileira: os traços de concordância</i> " Müller de Quadros, Ronice	Pág. 63
5. - " <i>Qué hay, qué se mueve, quién mueve qué (y adónde): los clasificadores de la lengua de señas estadounidense (ASL)</i> " Benedicto, Elena y Diane Brentari	Pág. 83
6. - " <i>Análisis preliminares sobre el texto descriptivo en la lengua de señas argentina</i> " Curiel, Mónica y Laura Astrada	Pág. 105
Parte 2: Estudios de lingüística aplicada	Pág. 121
7. - " <i>Cuestiones didácticas de la enseñanza en lengua de señas</i> " Behares, Luis Ernesto	Pág. 123
8. - " <i>La Lengua de Señas como disciplina curricular en la implementación del bilingüismo</i> " Alisedo, Graciela	Pág. 137
9. - " <i>Los rasgos no manuales en la interacción educativa</i> " Veinberg, Silvana y Rosana Famularo	Pág. 145
10. - " <i>El lenguaje escrito y el proceso de alfabetización en personas sordas: conocimiento de los aspectos ortográficos en jóvenes sordos hablantes de lengua de señas</i> " Báez, Mónica, Ana Baldomá, Gabriela Dotto, Viviana Martínez, Elsa Cavacini, Florencia Cúneo, Graciela Simonetti, Silvia Sarrú y Ma. Ignacia Massone	Pág. 157
11. - " <i>La psicogénesis de la escritura en niños sordos no oralizados: la construcción de la noción de palabra</i> " Báez, Mónica, Sandra Bellini, Verónica Biglione, Gabriela Dotto, Carolina Fagoaga, Paula Migliarini y Omar Safón	Pág. 167

12. -"*Cuentos en lengua de señas argentina: material pedagógico para niños, maestros y padres de niños sordos*" Pág. 179
Bianco, Gabriela y Cristina Banfi
- 13.- "*Lexicografía y diccionarios en lenguas de señas*" Pág. 185
Adamo, Dora
14. -"*Diccionarios computarizados de lengua de signos catalana*" Pág. 199
Massone, Ma. Ignacia , Pilar Fernández Viader y Josep Segimón
- Parte 3: Cuestiones sociolingüísticas** Pág. 205
15. -"*La actitud de los maestros sordos ante el bilingüismo-biculturalismo*" Pág. 207
Fernández Viader, Pilar y Virginia Yarza
- 16.- "*LSA PRO1 COMPRENDER*" Pág. 219
Gutiérrez, Carlos
17. -"*Procesos sociolingüísticos contextuales de las lenguas de señas: experiencia de la lengua de señas en Bolivia*" Pág. 225
Larrazábal, Miguel Ángel

AGRADECIMIENTOS

Como coordinadora de las Jornadas del Comahue de Lingüística de Lenguas de Señas quiero expresar mi agradecimiento a quienes colaboraron en la realización de aquel evento. De no haberse llevado a cabo, este libro no estaría hoy en nuestras manos. Dora Adamo, Graciela Alisedo y Mónica Curiel me alentaron en la tarea de convertir en realidad la idea de estas jornadas. También conté con el apoyo de Rosana Famularo y Pablo Baldrich. Rosana tuvo a su cargo la coordinación general del Comité de Interpretación cuyo equipo estuvo conformado por Laura Astrada, Pablo Baldrich, Viviana González y Sandra Sosa. A todos ellos, muchas gracias. Este proyecto no podría haberse realizado sin la generosa disposición de María Eugenia Llambí y de Karina Cvejanov, quienes estuvieron en todos los detalles de la organización.

Por su aval institucional agradezco al Rectorado, a la Secretaría de Bienestar y a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Comahue. El Instituto de Seguridad Social del Neuquén, el Consejo Provincial de Educación de Neuquén y la Fundación Banco Provincia del Neuquén también apoyaron esta iniciativa. Finalmente quiero agradecer a Nelson Bruce, a Nelson Bartolomé Bruce y a Oscar Di Masi por su colaboración en algunos de los momentos más difíciles del proceso de organización.

Llevar a cabo un evento de esta envergadura en la Argentina solo es posible con la participación desinteresada de muchas personas. A todas ellas, a quienes compartieron sus investigaciones y a quienes asistieron, muchas gracias y hasta la próxima convocatoria.

Sandra Cvejanov

INTRODUCCIÓN

Sandra Cvejanov

Universidad Nacional del Comahue
Argentina

En Argentina, como en el resto de América Latina, son escasos los ámbitos de discusión y divulgación de estudios lingüísticos de las lenguas visogestuales utilizadas por las comunidades Sordas¹. Con el objeto de satisfacer, en parte, esa necesidad, a principios del mes de marzo de 2003, en la ciudad de San Martín de los Andes², se llevaron a cabo las Primeras Jornadas del Comahue de Lingüística de Lenguas de Señas, organizadas por la Universidad Nacional del Comahue. Afortunadamente, la iniciativa tuvo gran aceptación y se pudo contar con la presencia de reconocidos investigadores de nuestro país, de países vecinos, de Estados Unidos y de España.

Este libro surge de los aportes presentados para ese inédito encuentro. El lector tendrá acceso a las conferencias de Dora Adamo (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Graciela Alisedo (Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina), Luis Behares (Universidad de la República, Uruguay), Elena Benedicto y Diane Brentari (Purdue University, Estados Unidos), Diane Lillo-Martin (University of Connecticut y Haskins Laboratories, Estados Unidos), Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil) y Josep Quer (ICREA y Universitat de Barcelona, España). Asimismo, se incluye una selección de las restantes contribuciones.

Al igual que otras disciplinas científicas, la lingüística se plantea metas tanto teóricas como aplicadas. Los investigadores que optan por la orientación teórica buscan obtener nuevos conocimientos de los fenómenos lingüísticos y/o elaborar teoría/s sobre el lenguaje y las lenguas. Quienes trabajan en investigación aplicada pretenden también lograr nuevos conocimientos; sin embargo, el trabajo está dirigido, fundamentalmente, hacia la resolución de problemas específicos³. En este material se presentan trabajos de las dos vertientes. Se trata de un volumen que consta de diecisiete capítulos divididos en tres partes. En la primera, se encuentran

¹ La mayúscula en "Sordo" es utilizada en las ciencias sociales para identificar a aquellas personas sordas que emplean una lengua de señas como medio primario de comunicación (Padden, 1991). Adoptamos, pues, esta convención.

² La ciudad de San Martín de los Andes se encuentra en la provincia de Neuquén, República Argentina.

³ Esto no significa que no haya proyecciones prácticas en la lingüística teórica ni que no se construya teoría en la lingüística aplicada (Fernández Pérez, 1998).

los estudios de lingüística teórica y en la segunda, los de lingüística aplicada. Finalmente, en la tercera parte, se abordan temas de sociolingüística.

Nos parece oportuno brindar aquí una síntesis de cada uno de los trabajos presentados: en el primer capítulo, Alisedo, desde un punto de vista semiológico, reflexiona acerca de las consecuencias de la inclusión de la lengua de señas como un nuevo objeto de estudio de la lingüística. Advierte el peligro que esta inclusión conlleva, ya que "si bien puede dar como resultado la emergencia de una teoría más poderosa, también puede desvirtuar el objeto a fuerza de intentar normatizarlo". Considera, en particular, las consecuencias derivadas de la diferencia que presentan estas lenguas, con respecto a las lenguas orales, en la materialidad del signo lingüístico.

Los siguientes cuatro capítulos son trabajos de lingüística formal de enfoque generativista. Lillo-Martin (Cap. 2) cuestiona el supuesto de que los marcadores no manuales gramaticales sean parte de la sintaxis de las lenguas de señas y defiende la hipótesis de que algunos de los marcadores no manuales son equivalentes a la entonación en las lenguas orales.⁴

Si bien la autora reconoce la existencia de sólida evidencia a favor de la conexión entre marcadores no manuales y estructura sintáctica demuestra que pueden existir disociaciones entre la presencia de marcadores no manuales y determinados rasgos sintácticos: en lengua de señas americana⁵, las oraciones *q*-escindidas y las preguntas indirectas, por ejemplo, presentan una estructura sintáctica interrogativa pero no utilizan los marcadores no manuales de preguntas-*Q*. Según Lillo-Martin, lo que parece determinar la presencia de este marcador es su función pragmática interrogativa y no un rasgo sintáctico, como proponen otros autores. Para explicar la presencia de un marcador no manual preguntas-*Q* postula, entonces, la existencia de un morfema [WH*Q*] que se usaría sólo en contextos pragmáticos que involucren un auténtico interrogativo *Q* y que se materializaría como entonación en el componente prosódico.

Quer (Cap. 3) aborda la descripción y el análisis de la expresión de la negación en lengua de señas catalana y la compara con la de la lengua de señas americana y la alemana. En particular, se centra en la caracterización del comportamiento sintáctico y semántico de la seña NO-RES ('nada') como un operador negativo no selectivo que liga variables abiertas y defiende la idea de que es, precisamente, el carácter no ser selectivo de este operador, lo que posibilita una lectura equivalente a la de concordancia negativa.

⁴ Agradezco a Laura Kornfeld por la revisión de la traducción al español del artículo de Diane Lillo-Martin.

⁵ En español, los nombres de lenguas particulares se escriben con minúscula. Adoptaré esta norma de uso también en el caso de las lenguas de señas (por supuesto, las siglas que se refieren a esas lenguas se escriben con mayúscula, al igual que todas las siglas). Sin embargo, informo al lector de la existencia de la tradición de escribir con mayúscula los nombres de las lenguas de señas. Algunos de los autores de este libro han decidido mantener tal tradición por lo que el lector encontrará variaciones en el uso de la mayúscula/minúscula a lo largo del volumen.

Por su parte, Müller de Quadros (Cap. 4) propone dos estructuras de frase diferentes para los verbos de la lengua de señas brasilera: una para los verbos que no establecen concordancia (*plain verbs*) y otra para los verbos con concordancia. Estas dos clases verbales evidencian una serie de comportamientos gramaticales asimétricos que justifica la existencia de las dos representaciones. Trata, también, el estudio de estructuras de verbos con clasificador, cuyo comportamiento parece ser un problema para la representación propuesta y ofrece un análisis que captaría tal comportamiento como un posible efecto de la modalidad viso-espacial de esta lengua.⁶

Finalmente, dentro del marco de la teoría generativa, Benedicto y Brentari (Cap. 5) estudian el proceso de formación de predicados clasificadores en la lengua de señas americana y brindan evidencia de su naturaleza sintáctica. Las autoras argumentan que los morfemas clasificadores de los predicados clasificadores son núcleos sintácticos funcionales de concordancia que determinan distintos tipos sintácticos de predicados clasificadores. Así, los clasificadores de entidad completa formarán predicados inacusativos; los clasificadores de parte del cuerpo, predicados inergativos y los de manipulación, predicados transitivos.

Trascendiendo los límites oracionales, Curiel y Astrada (Cap. 6) abordan el análisis de textos en lengua de señas argentina adoptando como marco teórico la lingüística textual de orientación comunicativa. A fin de satisfacer algunas de las necesidades que surgen de la implementación de programas de educación bilingües para sordos (p.ej. el desarrollo de la reflexión metalingüística por parte de los estudiantes sordos), las autoras presentan una caracterización de la estructura textual descriptiva en lengua de señas argentina a partir del estudio de lo que consideran tres descripciones prototípicas de esa lengua.

En la segunda parte del libro, en la que se encuentran los estudios de lingüística aplicada, se abordan, principalmente, cuestiones que podríamos incluir en el campo de la Didáctica de lenguas, tanto de primeras como de segundas lenguas.

Behares (Cap 7) sostiene una visión socio-cultural de la sordera que justifica una educación bilingüe para los niños sordos. A partir de este marco, analiza el acontecimiento didáctico en lengua de señas como acontecimiento discursivo intersubjetivo y advierte que su estudio presenta "complejidades que superan a la de cualquier otra circunscripción escolar". Analiza esas complejidades explorando las relaciones del sujeto sordo con la/s lengua/s que intervienen. Para ello se basa en el análisis del discurso marxista y en la teoría psicoanalítica lacaniana.

Alisedo (Cap. 8) sostiene la necesidad de implementar proyectos bilingües para la educación del niño sordo. La creación, en la escuela, de un microuniverso lingüístico en lengua de señas permitirá a la gran mayoría de los alumnos sordos

⁶ Agradezco a Rosemaria Volkmer por la revisión del artículo de Ronice Müller de Quadros.

adquirir esta lengua. Como esta será, a su vez, la lengua de la enseñanza, podrán acceder a los aprendizajes escolares en lengua de señas. La autora enfatiza la importancia de considerar la lengua de señas también como objeto de reflexión metalingüística ya que el conocimiento conciente de la propia lengua será de fundamental importancia para llevar a cabo el aprendizaje de otras lenguas.

El interés por el desarrollo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en lengua de señas es retomado por Veinberg y Famularo (Cap. 9), quienes reflexionan, en particular, acerca de la necesidad de que todos los participantes de la interacción escolar conozcan y utilicen fluidamente los componentes no manuales de las lenguas de señas a fin de garantizar un intercambio exitoso. Las autoras sugieren incorporar los rasgos no manuales tanto en el diseño de un ambiente lingüístico-educativo para los niños sordos como en el diseño curricular en el área de la educación de los sordos. Esto contribuiría al desarrollo de la conciencia metalingüística en la primera lengua, necesaria, a su vez, para el desarrollo de otras habilidades lingüísticas como por ejemplo la lectura y la escritura.

Es, precisamente, la alfabetización de niños sordos hablantes de lenguas de señas uno de los más serios desafíos con los que se enfrenta la educación del niño sordo. Los dos capítulos siguientes tratan este tema. En ambos, sus autores adoptan como marco teórico y metodológico las investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética y los estudios antropológico-culturales de la sordera y la comunidad Sorda. Báez, Baldomá, Dotto, Martínez, Cavacini, Cúneo, Simonetti, Sarrú y Massone (Cap. 10) presentan los avances obtenidos en un proyecto de investigación que indaga en el conocimiento de aspectos gráficos y ortográficos de jóvenes sordos no oralizados hablantes de lengua de señas argentina en proceso de alfabetización. Las autoras relevan e interpretan las producciones escritas de esta población en términos de los saberes que evidencian sus escrituras. Concluyen, de manera preliminar, que los datos revelan una tendencia coincidente con datos analizados por otras investigaciones respecto de otras poblaciones y afirman que esto permitiría interpelar las prácticas educativas y terapéuticas que se fundan en el dominio de lo oral como garantía de acceso a la escritura. Por su parte, Báez, Bellini, Biglione, Dotto, Fagoaga, Migliarini y Safón (Cap. 11) analizan las interpretaciones que niños sordos no oralizados hablantes de lengua de señas argentina otorgan a un texto escrito acompañado de una imagen, partiendo del supuesto de que la reconstrucción de la escritura es un proceso de traducción a una segunda lengua. Los autores estudian la forma en que la lengua de señas argentina y la escritura del español interactúan para construir las hipótesis que orientan sus procesos de escritura.

En el capítulo 12, Bianco y Banfi presentan el trabajo realizado en las distintas etapas de elaboración de una serie inédita de cuentos señados en lengua de señas argentina. Las autoras detallan las tareas de preproducción, producción y

posproducción llevadas a cabo en este proyecto y exponen las características del material elaborado para acercar la literatura infantil a los niños sordos. Dicho material, concebido con fines pedagógicos, permitirá a docentes y padres trabajar en el conocimiento de nociones culturales de la comunidad mayoritaria y el desarrollo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas.

Otro tipo de material que también puede utilizarse con propósitos pedagógicos, entre otros, son los diccionarios. La lexicografía es la disciplina que tiene, como finalidad práctica, su composición. En el cierre de la segunda parte de este volumen se presentan dos artículos que hacen referencia, precisamente, a la confección de diccionarios de lenguas de señas. En el primero de ellos, Adamo (Cap. 13) describe las características de los distintos tipos de diccionarios y de las partes que los componen. Da cuenta, asimismo, de diversos aspectos que caracterizan la elaboración de diccionarios de lenguas de señas. En particular, expone las dificultades con las que debe enfrentarse quien emprende esta tarea y presenta la experiencia de la confección del diccionario de la lengua de señas holandesa como ejemplo de posibles soluciones de gran parte de los problemas planteados. Por su parte, Massone, Fernández Viader y Segimón (Cap. 14) dan a conocer su trabajo de composición de un diccionario computarizado de la lengua de señas catalana. En este artículo plantean los cuestionamientos que se han suscitado en la lingüística de la lengua de señas en relación con el análisis lexicográfico de estas lenguas y comparten el modo en que el equipo de investigación del que participan ha ido resolviendo algunos de ellos.

Finalmente, los trabajos reunidos en la tercera parte se ocupan de aspectos sociales de las lenguas de señas. Fernández Viader y Yarza (Cap. 15) estudian las actitudes que adoptan los docentes de niños sordos de proyectos escolares bilingües biculturales hacia la lengua de señas, la persona Sorda y la comunidad Sorda. Las autoras realizan un estudio exploratorio de los Proyectos Educativos Institucionales Bilingües Biculturales de tres escuelas de sordos en Cataluña (España) y complementan los resultados de esta investigación con los datos obtenidos en una encuesta que se realizó a maestras de Sordos y líderes Sordos. Concluyen que el éxito de un proyecto escolar bilingüe-bicultural para los alumnos sordos está ligado, precisamente, a la actitud que posean los docentes que intervienen. En el capítulo 16, Gutiérrez aborda el tema de la actitud que la comunidad sorda de Mendoza (Argentina) tiene hacia su propia lengua, la lengua de señas argentina, y presenta una experiencia llevada a cabo durante dos años por la Asociación Mendocina de Intérpretes de Lengua de Señas Argentina (AMILSA), a través de la cual se buscó reflexionar con esta comunidad acerca del valor y la importancia de su lengua. El autor describe los temas con los que se trabajó, la modalidad de trabajo y los resultados obtenidos.

En el último capítulo, Larrazábal (Cap. 17) presenta una caracterización de la comunidad sorda boliviana. Recordemos que, si bien es conocida la situación de

las comunidades sordas de Argentina, Uruguay, Brasil, Chile, Venezuela y Colombia⁷, no sucede lo mismo con la de otros países sudamericanos, como Bolivia. En su trabajo, describe, además, el rol que la lengua de señas desempeña en un país rico en diversidad cultural y lingüística.

Como el lector sabrá, la literatura de lingüística de lenguas de señas en idioma español es escasa. Ya presentado el contenido de los artículos, los invitamos, pues, a disfrutar de la lectura de este material.

Bibliografía

FERNÁNDEZ PÉREZ, MILAGROS (1999) *Introducción a la Lingüística* - Barcelona: Ariel.

MASSONE, MA. IGNACIA, VIRGINIA BUSCAGLIA Y SANDRA CVEJANOV (comp.) (2012) *Estudios Multidisciplinarios sobre Comunidades Sordas*. Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.

PADDEN, CAROL (1991) "*La teoría gramatical y los lenguajes de signos*" en Newmeyer, F. (comp.) *Panorama de la lingüística moderna*. Vol. II. Madrid: Visor.

⁷ Massone, Buscaglia y Cvejano (comp.) (2012) presentan una síntesis actualizada de esta información.

PARTE 1
ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA

ASPECTOS SEMIOLÓGICOS DE LA LENGUA DE SEÑAS

Graciela Alisedo

Universidad Nacional General Sarmiento

Argentina

En su libro *La Langue de Signes Française (LSF): les voies de l'iconicité*, Christian Cuxac evoca una anécdota que, creemos, merece ser reproducida aquí:

“En ocasión del seminario de Bernard Mottez, en la EHESS⁸, cuando hablábamos de la relación de representación figurativa entre las señas y aquello a lo cual se refieren, un participante emitió la siguiente opinión desvalorizadora: “el problema de la lengua de señas es su iconicidad...”; opinión que hizo reaccionar vivamente a Bernard Mottez en estos términos: “¡por suerte que es icónica la lengua de señas, es lo que le da todo su valor y lo que la distingue de nuestras lenguas orales, a veces tan descarnadas” (Cuxac, 2000).⁹

Esto no impide que algunas de las tendencias actuales de la lingüística de la Lengua de Señas se esfuercen por maximizar los puntos comunes de la organización formal entre Lengua de Señas (LS)¹⁰ y lenguas orales. Es por ello que el interés puesto en el análisis de los aspectos más específicos de la lengua relacionados con la sustancia mano-gestual, altamente diferenciada de la sustancia fónica, son entendidos por algunos lingüistas como abordajes de dudoso valor científico.

Es indiscutible, sin embargo, que el descubrimiento de la Lengua de Señas significó para la lingüística una verdadera revolución científica aún si la novedad se centra solo sobre los alcances lógicos y cognitivos de los conceptos que las mismas señas vehiculizan o en la discusión acerca del carácter exclusivamente fónico del significante del signo lingüístico o sobre el carácter necesariamente secuencial de las entidades de segunda articulación o acerca del “grado de arbitrariedad aceptable” de la relación entre significado y significante.

⁸ École des Hautes Études en Sciences Sociales.

⁹ Todas las citas de Cuxac y de Delaporte presentadas en este trabajo han sido traducidas por la autora.

¹⁰ Las nomenclaturas más estandarizadas de las lenguas de señas particulares se escriben con mayúscula inicial: Lengua de Señas Belga (LSB), Lengua de Señas Francesa (LSF), American Sign Language (ASL), etc. Dado que la sigla del hiperónimo (LS) también está en mayúscula, hemos adoptado para la escritura correspondiente la mayúscula inicial: Lengua de Señas. Nuevamente nos encontramos frente a necesarias diferenciaciones: en el ámbito de las lenguas orales, español, francés, inglés, etc. no es obligatorio el uso del término lengua para hacer referencia a las mismas. Por otra parte, en algunas lenguas orales, la nomenclatura de las mismas se escribe con mayúscula.

La semiología, por su parte, es una disciplina reciente que tiene como objetivo el estudio de todo sistema de significación, de los códigos en general, es decir, de todo aquello que es convención y que se relaciona con la transmisión de información. La semiología y la lingüística mantienen relaciones privilegiadas. Las lenguas pueden ser abordadas de manera semiológica si se las considera como sistemas de signos.

En realidad, la semiología es, en gran parte, una ciencia de la interpretación. No es un reservorio de conocimientos: es más bien una mirada, una perpetua interpretación; así, según Morris (1971): *“una cosa es un signo cuando es interpretada como el signo de algo por un intérprete”*. Pero esta interpretación no se define por la simple descripción de las características externas de los códigos sino fundamentalmente por la explicación del funcionamiento de la mente humana con relación a la constitución misma de los códigos.

Si se miran los hechos desde ese lugar, el estudio de la facultad del lenguaje y de las leyes universales que rigen los procesos verbales de simbolización y representación permitirá inferir desde qué principios y parámetros la mente humana puede concebir los códigos lingüísticos. Las propuestas de algunos semiólogos (por ejemplo, De Mauro, 1971) permiten concluir que es en realidad la virtual “omnipotencia semiótica de la facultad del lenguaje” el motor de una verdadera red de sistemas de representación que se complementan para constituir la cultura del hombre.

Desde este punto de vista, cabe considerar la escucha lineal del canal audio-oral como la mejor utilización del soporte unidimensional que ofrece el desarrollo de la señal sonora. Tal rasgo de linealidad es pues intrínseco a las lenguas fónicas y hace posible traducir en fonías (signos fónicos) un paisaje, un decorado o una película, pero no permite preservar de estos hechos la simultaneidad de los estímulos y la elaboración. Por el contrario, es indispensable apelar a mecanismos de acomodamiento propios de la codificación verbal fónica, tributaria de lo que Raffaele Simone (2000) llamará “inteligencia secuencial” que no puede dar cuenta de la comprensión simultánea, modalidad específica del equipamiento del ojo.

En consecuencia, tanto la sintaxis, tal como se la concibe a partir de la lengua oral, como la dimensión fonológica, serían casi con seguridad rasgos inherentes de la “modalidad” que se denomina en términos técnicos sustancia significativa fónica y sólo de ella. Es decir, rasgos semiológicos específicos de la lengua oral tributarios en realidad de adaptaciones económicas (Prieto, 1965) relativas a la naturaleza y a las posibilidades del canal mencionado y no de fallas atribuibles a la Lengua de Señas.

Es igualmente restrictivo pensar en definir la lengua en términos exclusivos de estructuras formales dejando de lado lo que corresponde cognitivamente al lenguaje humano. Por ejemplo, nada dicen las estructuras formales sobre la posibilidad de las lenguas de:

- ser un metalenguaje para sí mismas¹¹,
- tener un funcionamiento diferencial de las unidades léxicas que permiten a los enunciados establecer redes lógicas de dependencias internas (Prieto, 1965),
- traducir a los otros códigos, fundamentalmente a las otras lenguas,
- crear mundos imaginarios.

Es altamente probable que éstos sean los rasgos distintivos de los códigos llamados lenguas y solo de los códigos llamados lenguas.

Según lo expresa Christian Cuxac, resulta evidente que este abordaje no simplifica las cosas, porque si bien participar en la integración de un objeto, como la LS, al campo de una disciplina científica (en este caso la lingüística) es, para todo investigador, una aventura intelectual apasionante, el marco teórico conceptual que debería regir las aplicaciones de la disciplina a la compleja realidad de la LS no está aún al alcance de la mano del científico. Por el contrario, el aparato existente de la ciencia lingüística programaba, hasta hace muy poco tiempo, más bien la exclusión de la LS dado que no es una lengua de carácter audio-oral. En líneas generales, en el proceso inicial de la inclusión de un objeto nuevo, en particular en el dominio de las ciencias humanas, sólo se trata de una adhesión intuitiva del orden de lo experiencial, porque los instrumentos científicos de los que se dispone no permiten, en una primera instancia, pensar científicamente el objeto.

La mayoría de aquellos lingüistas que se han encontrado, de buenas a primeras, con la Lengua de Señas han hecho esta experiencia. Tanto es así que la historia de ésta abunda en ejemplos de la fuerza que ejercía el aparato teórico establecido sobre los mismos científicos involucrados en el proceso de inclusión: desde las señas metódicas del Abbé de l'Épée (en su intento de forjar para la LSF una estructura o una gramática interna según el modelo canónico) hasta el rechazo inicial de sordos y oyentes a la teoría de Stokoe considerada como absurda o herética.¹²

¹¹ Christian Cuxac (2000:21) define la aptitud meta como aquella que consiste en descontextualizar y desreferenciar todo tipo de signos y abordarlos, unos con relación a los otros, integrándose separadamente (arbitrariamente) en una doble red de diferencias.

¹² En 1960, el lingüista estadounidense W.C. Stokoe publicó *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Este trabajo ha sido, en efecto, mencionado muy a menudo por el solo hecho de que muestra la estructura de la Lengua de Señas según un modelo de doble articulación, considerado como principio fundamental de toda lengua. Pero, el interés de Stokoe iba más allá del análisis lingüístico estructural, su objetivo principal era, en realidad, conferir a la Lengua de Señas un nivel de verdadera lengua, constituyéndola como digno objeto de estudio de la Lingüística. El análisis de Stokoe es característico de la posición de las ciencias llamadas humanas: por una parte tiende a extender la integración de la Lengua de Señas al grupo de las lenguas dignas de ese nombre a partir de la demostración de una estructura de base común con las lenguas orales. Lo que significa que se vuelve a ubicar el modelo de las lenguas orales como matriz. Pero, por otro lado, indagando sobre las especificidades de la Lengua de Señas la ciencia interroga los fundamentos mismos del lenguaje y destrona las lenguas orales de su posición de modelo absoluto.

Cuxac afirma, igualmente, que el camino que hace la problemática de la inclusión del nuevo objeto se recorre, en general, en la periferia de la disciplina, allí donde las fronteras de la aplicación son todavía flexibles (la hipótesis de que la Lengua de Señas era una lengua se insinuó en el campo de la lingüística a partir de la constatación de las interacciones obvias de los sujetos sordos), y no a nivel de los conceptos lingüísticos centrales y axiomas de base, demasiado rígidos, que constituyen los fundamentos de la disciplina y prescriben las exclusiones. Un largo trabajo de construcción del objeto de estudio a incluir y en paralelo la progresiva reconstrucción del zócalo conceptual comienza. Una vez que el objeto está en el terreno de la disciplina, su integridad y su futuro dependen de la actitud científica que adopte el investigador. Es aquí donde los peligros acechan. El más relevante es posiblemente el que tiene que ver con la actitud científicamente conciliatoria que, para suavizar la audacia ideológica que implica la inclusión del nuevo objeto, lo desvirtúa a fuerza de intentar normalizarlo. Muy frecuentemente no es sino al precio de sucesivas amputaciones y recortes que el objeto logra entrar en el molde conceptual que permanece sin cambio.

Construir un nuevo objeto científico es romper de cierta forma con “el sentido común” de la ciencia (Bourdieu, 1992), es decir, con las representaciones que los científicos comparten, tanto con relación a los simples lugares comunes incorporados al conocimiento vulgarizado como a las representaciones propias de los marcos teóricos más abstractos, a menudo inscriptas tanto en la objetividad de las organizaciones sociales como en los cerebros.

Coincidimos así con la sugerencia de Cuxac de que conviene aceptar que un nuevo objeto en la ciencia es esencialmente molesto y que la problemática de su integración va a servir de analizador epistémico de la disciplina cuya plasticidad teórica permitirá o no la emergencia de una teoría más poderosa que redistribuya la jerarquía de los conceptos centrales. Por supuesto, más extraño es el objeto, alejado de los objetos prototípicos de la disciplina, más importantes serán los reajustes y afectarán más los subdominios estándares de clasificación de esta disciplina.

Resulta pues interesante aportar, en el sentido de recuperar, conceptos semiológicos de base que permitan enfocar el objeto "lengua de señas" desde perspectivas universales que liberen al aparato teórico de actitudes discriminatorias que atribuyan una jerarquía particular a las características específicas de ciertas sustancias significantes y no a otras. Desde esta perspectiva, es altamente recomendable para la lingüística de la Lengua de Señas la consideración de la dimensión de la sustancia viso-gestual de la LS en tanto sustancia de legítima especificidad.

En efecto, en el uso y definición de lo que se conoce como niveles de análisis de los códigos (verbales o no verbales), hay un alto porcentaje de acuerdo entre los especialistas. En estos niveles la universalidad del análisis es mayor en la medida en que se alejan del último y más específico, el nivel que hace referencia a la

materialidad del signo (significante), lugar en donde se centra la discusión aquí expuesta:

- a) Nivel pragmático (relación entre los signos y sus usuarios en la comunicación).
- b) Nivel semántico (relación entre los signos y lo que ellos designan).
- c) Nivel sintáctico (relación formal de los signos entre sí).
- d) Nivel de la materialidad del signo ligado a la percepción de la sustancia del significante. Se trata del nivel de menor intervención del hablante, se impone en bloque al hablante, culturalmente. Es el nivel de las entidades unificadas, no significativas, de las figuras o cenemas, según la glosemática.¹³

Nivel de análisis exclusivo del significante

Hasta hoy, la semiología y la lingüística han reconocido tres tipos de materialidad del signo que constituyen diferentes “modalidades” de sistemas lingüísticos.

Si se hace referencia a la lengua oral, los niveles son los siguientes:

- Nivel pragmático.
- Nivel semántico.
- Nivel sintáctico.
- Nivel fonológico (fonemas)

Con referencia a la lengua escrita, los niveles son, consecuentemente:

- Nivel pragmático.
- Nivel semántico.
- Nivel sintáctico.
- Nivel grafemático (grafemas)

Respecto de la Lengua de Señas dichos niveles sufren (o deberían sufrir) una alteridad equivalente:

- Nivel pragmático.
- Nivel semántico.
- Nivel sintáctico.
- ¿Nivel “fonológico”?, ¿gestémico? (¿“fonemas” gestuales? ¿gestemas?)

¹³ Teoría fundamentalmente desarrollada por el lingüista danés L. Hjelmslev, que propone retener exclusivamente los términos forma del contenido y forma de la expresión sin ocuparse de la sustancia.

Así las cosas, cabe señalar que, como afirma Michel Poizat (1996), lo que hizo del trabajo de Stokoe una verdadera revolución fue el hecho de que se dedicara a describir la batería de los significantes gestuales una LS, la Lengua de Señas Americana (ASL). Por su lado, Alejandro Oviedo, en Colombia, Christian Cuxac e Yves Delaporte en Francia expresan su desconcierto ante el uso casi exclusivo del léxico científico correspondiente a la lengua fónica:

...."conciente del prurito que ocasiona entre los lingüistas hispanos, el uso de la terminología tradicional de la lingüística de las lenguas orales en la descripción de las lenguas de señas, eludiré hasta donde sea posible el uso de términos de la fonética y la fonología, que, a mi juicio, tampoco hacen plena justicia al arreglo de las unidades mínimas sin significado de las lenguas de señas" (Oviedo, 2001:51)¹⁴

"La comparación entre los parámetros de una seña y los fonemas de una palabra encuentra muy rápido sus límites. Una característica única de la lengua de señas es que los parámetros son frecuentemente portadores de sentido antes incluso de ser combinados con otros para producir una seña en tanto que los fonemas son unidades puramente distintivas, sin significación en sí mismas. Sin duda la cuestión de la huella significativa sustentada por los fonemas ha dado lugar a una vasta literatura; pero lo que es muy accesorio y aún discutible en lenguas orales, es evidente, masivo y necesario en lengua de señas. Retomo la feliz expresión de C. Cuxac (1996), los parámetros son átomos de sentido". (Y. Delaporte, 2002)

Este uso del léxico fonológico se puede interpretar como una "voluntad" de identificar el concepto de "parámetro gestual" (configuración, localización, movimiento, orientación, componentes no manuales) con el de "fonema fónico", aunque dichos parámetros funcionen simultáneamente, con lo cual se tendrían "fonemas gestuales", simultáneos y "fonemas fónicos" sucesivos que, a su vez, cuentan con componentes mínimos simultáneos. ¿Nuevos fonemas? ¿O se trata, en realidad, de "una actitud científicamente conciliatoria" que, para suavizar la audacia ideológica que implica la inclusión del nuevo objeto Lengua de Señas lo desvirtúa a fuerza de intentar normalizarlo?¹⁵

"Yo pienso que la hipótesis fonológica, ya sea en términos de fonemas o de rasgos distintivos es superflua (...) y constituye en realidad un artefacto estructural del científico"
(Cuxac, 2000:170).

¹⁴ En realidad, cabe extender esta sugerencia e insistir en el hecho de que lo que no hace justicia a la Lengua de Señas es tomar precisamente el término "fono" con lo que inevitablemente representa (fonológico, fonación, fónico, fonocentrista, fonoaudiólogo, fonográfico, etc.) para hacer referencia a hechos de una lengua del orden de lo viso-espacial bajo el pretexto de que el término "fonológico" solo está aludiendo a un nivel de análisis (¿neutro?) que, como afirma Oviedo, tampoco se adapta a la LS.

¹⁵ Otro argumento esgrimido por algunos lingüistas es atribuir a la expresión "fonología de la LS", incluso a la de "conciencia fonológica del señante", un uso metafórico. Cabe preguntarse entonces si el hecho aparentemente inevitable del uso del término en cuestión se relaciona con un tema de jerarquía ligada quizás a la historicidad, la universalidad, la representatividad o al carácter "naturalmente" dominante de ciertas lenguas respecto de otras.

Es, pues, teóricamente posible considerar los hechos a partir de la diferencia de su naturaleza significativa como lo prescribe la fonología y reconocer en los parámetros gestuales entidades de segunda articulación que no son secuenciales sino simultáneas. Desde este enfoque no tiene razón de ser forzar la identidad de los niveles mencionados bajo pretexto de que la lingüística no deja márgenes para la inclusión de un nuevo objeto.

¿Qué hacen los sordos con sus manos y su cuerpo?

En resumen, la LS es una lengua que se sirve de un canal diferente, extraordinario, porque no es el canal del circuito audio-oral de las lenguas mayoritarias. Sin embargo, a pesar de que presenta las mismas funciones de base, la misma complejidad y la misma riqueza, es algo para lo cual no se dispone de ningún punto de comparación. Y lo que es único es siempre difícil de imaginar. Esto no significa que las herramientas teóricas de la lingüística no sean, en su amplia mayoría, tan funcionales como en otra lengua:

“Usaré asimismo términos tradicionales que no presentan el problema aludido, tales como “rasgos mínimos”, “asimilación”, “par mínimo”, “discurso”, “unidades elicitadas”, “unidades en contexto, etc.” (Oviedo, 2001:51).

La inclusión de un nuevo objeto es entonces posible sin que sea necesario escamotear lo más diferente y llevarlo al terreno de lo más conocido. Además, el hecho de aceptar que en la Lengua de Señas no hay unidades significativas mínimas, igualmente articuladas y discretas como se presentan en las lenguas orales, ni la linealidad de aquéllas, distiende poderosa e inevitablemente las fronteras previstas para el objeto lengua. En efecto, la inclusión de la LS ha permitido ver que el carácter doblemente articulado, en los estrictos términos de la ciencia fonológica, no es una condición para que un objeto sea considerado o no una lengua (las lenguas gráficas ideográficas como el chino constituyen otro contraejemplo). Reacomodamientos y reajustes de esta índole surgirán a medida que la diferenciación del objeto constituya un hecho irreversible para todos los científicos.

Desde la semiología, la iconicidad de los mensajes es una de las entradas más interesantes. La consideración de un abordaje de la alta iconicidad que caracteriza la estructura de la Lengua de Señas marca el resurgimiento de una semiología general que integra, desde sus principios, lenguas que usan la iconicidad de sus signos como un parámetro de estructuración del proceso de semiosis.

Por otra parte, contrariamente a lo que la iconicidad podría hacer creer, los signos señados aislados de su contexto y fijados sobre un papel presentan un grado

de generalidad semiológica que no tienen, por ejemplo, las unidades léxicas del español en la misma situación. En efecto, como afirma Christian Cuxac:

“Un seña, cuando es presentada aislada puede ser, en muchos casos, tanto sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio.. Integradas en el discurso, las señas se insertan en un entorno donde la repetición (a veces) y la tensión muscular del movimiento, ligadas al semantismo de la unidad en cuestión le confieren un valor nominal o verbal [...] sin hablar de la mirada que cambia la naturaleza de las señas y las inscribe en géneros discursivos diferentes, ni del conjunto orientación-ubicación-movimiento que permite identificar con certeza un verbo en tanto que distribuidor de roles actanciales”(Cuxac 2000: 28).

Aportes de la Lingüística de la Lengua de Señas a la Lingüística General

No es por casualidad que el acogimiento más favorable de la LS está situado en el marco de las corrientes más modernas. Tanto la neurolingüística, como la sociolingüística, la psicolingüística, la didáctica de la lengua y la lingüística cognitiva son ciencias del lenguaje que se han visto enriquecidas por la reflexión sobre el complejo campo de la problemática de la persona sorda. Estas ciencias se hacen eco de la existencia del fenómeno cultural que la LS representa. La lingüística de la LS no es más que el corolario de la toma de conciencia de semejante acontecimiento.

Los enfoques sociolingüísticos de la sordera precoz, por ejemplo, aportaron particularidades a los conceptos de bilingüismo y de diglosia y se interrogaron sobre la noción de lengua materna en razón de la incompatibilidad lingüística entre el niño sordo y su entorno, y de la transmisión de la lengua I en el seno de la comunidad sorda (Alisedo, 2003). En el campo de la psicolingüística la prescripción terapéutica del uso de una lengua de señas para personas oyentes pero con algún tipo de disturbio de la lengua oral argumentan a favor de la hipótesis de un nuevo y específico módulo de percepción del lenguaje. La ampliación del marco teórico de las ciencias del lenguaje está inevitablemente en marcha.

El problema que queda para resolver es en realidad el de la extensión del movimiento de reconocimiento de la LS por parte del conjunto del cuerpo social y por parte de los profesionales de la educación de niños sordos. La reticencia y, en muchos casos, la franca oposición al uso escolar de la LS, oposición cuyo impacto sobre el niño sordo es fuente indiscutible de riesgo psicológico, socio-cultural y de inserción laboral, preocupa a todos los involucrados en esta reflexión. La falta de respuesta racional a esta negativa es quizás el aspecto más complejo del problema.

Bibliografía

- ALISEDO, G. (2000) “El aprendizaje en alumnos sordos”, en *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales (orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares)*, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. Programa de Transformación Curricular. Buenos Aires.
- ALISEDO, G. (2003) *Atención educativa de niños de 0 a 6 años con discapacidad auditiva*. Proyecto SEP (Secretaría de Educación Pública de México) – OEA.
- ALISEDO, G., S. MELGAR Y C. CHIOCCI (1994) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, LOÏC J.D. (1992) *Réponses*. Paris: Seuil.
- BRITO, L. F. (1995) *Por una gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. UFRJ, Departamento de Lingüística e Filología.
- CUXAC, C. (1996) *Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes*. Thèse de Doctorat d'État, Université Paris V, Sorbonne.
- CUXAC, C. (2000) *La Langue de Signes Française (LSF): les voies de l'iconicité*. Paris, Ophrys.
- DE MAURO, T. (1971) *Senso e significato*. Bari.
- DELAPORTE, Y. (2002) *Les sourds, c'est comme ça: ethnologie de la surdimutité*. Paris: Maison des Sciences de L'homme.
- HJELMSLEV, L. (1968) *Prolegomènes à une théorie du langage*. Paris: Ed. du Minuit.
- MORRIS, CH. (1971) *Writtings on the General Theory of Signs*. La Haye-Paris: Mouton.
- OVIEDO, A. (2001) *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Bogotá, INSOR.
- PRIETO, L. (1965) *Mensajes y señales*. P.U.F.
- SIMONE, R. (2000) *La tercera fase*. Madrid: Taurus.

PROSODIA Y ESTRUCTURA ORACIONAL EN LENGUAS DE SEÑAS

Diane Lillo-Martin

Universidad de Connecticut y Laboratorios Haskins
E. U. A

Marcadores no manuales en lenguas de señas

Se ha reconocido hace mucho tiempo que, junto con las señas manuales, las lenguas de señas (LLSS) emplean ciertas expresiones faciales y movimientos de cabeza y cuerpo para transmitir información gramatical. Estos aspectos de las LLSS no expresados por las manos se conocen como “marcadores no manuales” y serán el tema principal de esta presentación. La ponencia también tratará acerca de las maneras en que los componentes manuales y no manuales se combinan y sobre los patrones rítmicos usados en estas combinaciones.

Permítanme comenzar con unos cuantos ejemplos. A veces, ciertas señas se hacen solo con la cara, sin ningún componente manual. Un ejemplo en la lengua de señas americana (ASL) es fruncir la nariz, que indica algo como “Sí, sé qué querés decir”. Otros marcadores no manuales están asociados regularmente con ciertos elementos léxicos. Por ejemplo, la seña de ASL para SUCCESS (“éxito”) es acompañada de un movimiento de apertura de la boca en forma explosiva, como en la sílaba inglesa “pah”. Otro tipo de marcador no manual es el analizado como adverbial. Por ejemplo, en ASL una seña puede hacerse con los labios hacia fuera, lo que se conoce como “mm”, para indicar una acción que tiene lugar ‘con sumo placer’. No voy a discutir este tipo de ejemplos en esta presentación. Estos marcadores no manuales están asociados típicamente con un ítem léxico particular y no se expanden a los otros. Aquí voy a concentrarme en el tipo de marcador no manual que puede expandirse a través de un determinado dominio o que participa en el señalamiento del fraseo rítmico.

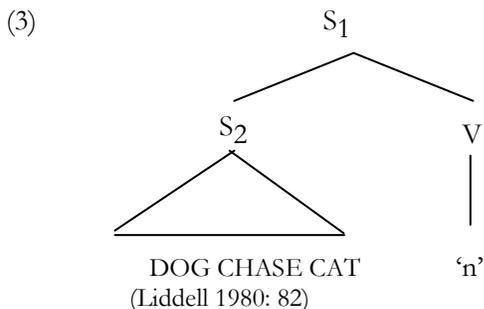
Un ejemplo bien conocido es el del marcador no manual de preguntas sí/no (*yes/no*). En ASL, como en muchas otras LLSS, una pregunta sí/no se marca con una determinada expresión facial y una posición de la cabeza. El marcador no manual involucra cejas alzadas, ojos muy abiertos y la cabeza inclinada hacia adelante. Este marcador no manual típicamente acompaña a toda la oración. Muchas veces la última seña de la oración es sostenida más tiempo que el normal (o es repetido). Voy a mostrar un ejemplo de ASL:

- (1) $\frac{\text{y/n}}{\text{WOMAN FORGET PURSE?}}$
 ‘¿La mujer se olvidó el bolso?’
 (Liddell, 1980: 76)

Otro ejemplo es el marcador negativo, que (en ASL) consiste en un movimiento de cabeza de lado a lado y una expresión facial con los extremos de la boca hacia abajo. El marcador no manual muestra el ámbito de la negación: cuánto de la oración está siendo negada. Véase el siguiente ejemplo:

- (2) $\frac{\text{neg}}{\text{DOG CHASE CAT}}$
 ‘No es el caso que el perro persiguió al gato’
 (Liddell 1980: 81)

En su libro de 1980, Scott Liddell observa que estos marcadores no manuales operan gramaticalmente en ASL y propone que están representados en la estructura sintáctica y que las reglas estructurales determinarían hasta dónde los marcadores no manuales podrían expandirse. Por ejemplo, el marcador de negación podría ser considerado un verbo que toma la oración como su sujeto, indicando que toda la oración (*sentence*) está siendo negada. Dado que la negación se encuentra arriba en la estructura, ‘rige’ al resto de ella, y el marcador no manual se expande sobre este dominio:



Los primeros investigadores tuvieron el cuidado de distinguir entre estos marcadores gramaticales no manuales y otros empleos de la cara, como las expresiones faciales de la emoción. Charlotte Baker-Shenk, en su tesis doctoral de 1983, encontró que las expresiones faciales afectivas y las gramaticales podían distinguirse mediante sus comienzos y sus finales. Las expresiones faciales afectivas -como una cara de miedo que podría acompañar a una narración en la que se cuenta que alguien está perdido- tienen un comienzo y un final graduales. La

máxima intensidad de la expresión es alcanzada lentamente. Por otro lado, las expresiones faciales gramaticales tienen comienzos y finales súbitos. La máxima intensidad se alcanza rápidamente y se mantiene.

Las diferencias entre expresiones faciales gramaticales y afectivas han llevado a muchos estudiosos, como Liddell, a pensar que las expresiones gramaticales son parte de la sintaxis de las LLSS. Los investigadores, entonces, tratan de determinar en qué parte de la estructura sintáctica se incorporan los marcadores no manuales.

Sin embargo, se pueden hacer algunos cuestionamientos a este punto de vista. Por ejemplo, a veces se dice que las expresiones faciales gramaticales son obligatorias, pero otras veces se reconoce que existe cierta variabilidad en el empleo de estos marcadores entre sus usuarios. Otros hechos acerca de los marcadores no manuales sugieren que éstos son análogos a los aspectos prosódicos en las lenguas orales (LLOO). Permítanme usar unos minutos para considerar la naturaleza de la prosodia en las LLOO. Luego, veremos los aspectos de las LLSS que funcionan como prosodia. ¿Son algunos marcadores no manuales equivalentes a la entonación en las LLOO? Si es así, ¿qué consecuencias tiene esto para el análisis de las LLSS y de las LLOO?

Antes de continuar, sin embargo, quiero mencionar algo más. A veces se dice que los investigadores de LLSS no deberían tratar de encontrar analogías entre las estructuras de las LLSS y de las LLOO. Las LLSS podrían tener una forma de organización completamente diferente, por lo que –continúa ese razonamiento– no deberíamos tratar de colocar las LLSS en el molde de las orales. Al sugerir que ciertos marcadores no manuales podrían ser el equivalente de la entonación, ¿estoy forzando a que las LLSS sean como las orales?

Puedo estar de acuerdo en que los investigadores de las LLSS deben ser cuidadosos respecto de las propiedades de las lenguas que estudian y deben examinar las maneras en que las LLSS y las LLOO son diferentes. Sin embargo, creo que pueden beneficiarse de la amplísima investigación hecha sobre las LLOO y hacer uso de las herramientas desarrolladas en esa tradición.

Paralelamente, creo que los investigadores de las LLOO pueden beneficiarse de los descubrimientos acerca de las LLSS. La relación entre entonación y oración no está bien establecida en la investigación de las LLOO. El estudio de las LLSS puede contribuir a mejorar la comprensión de esa relación.

Prosodia de las lenguas orales

En fonología, la prosodia considera fenómenos que ocurren por encima del nivel de la palabra. Esto incluye nociones como prominencia frasal, ritmo y curvas entonacionales. Estos componentes de la fonología interactúan de varias

maneras con la estructura sintáctica y pueden poseer información acerca de su interpretación.

Debemos notar primero que las pausas, la respiración y la tonalidad que acompañan al habla no son casuales, sino que siguen reglas prosódicas. Tal como Nespor & Vogel (1986: 57) señalan, “la especificación de las posiciones en las cuales pueden ocurrir los cortes de entonación se sigue de la estructura de constituyentes de los árboles prosódicos, y es por lo tanto un asunto de la competencia”. Esto es, la gramática de una lengua debería explicar estas estructuras.

La estructura prosódica se conecta con la estructura sintáctica, pero existen diferencias muy evidentes entre las dos. Por ejemplo, la constitución prosódica de las oraciones con cláusulas relativas es diferente de su constitución sintáctica, tal como podemos ver en este ejemplo:

(4) Constitución sintáctica vs. constitución prosódica

Sintáctica: [Este es [el gato que capturó [la rata que se robó [el queso]]]

Prosódica: [Este es el gato] [que capturó la rata] [que se robó el queso]

Los fonólogos, por lo tanto, asumen que el componente prosódico observa la estructura sintáctica pero construye su propia estructura prosódica, en la cual se aplican las reglas de la prosodia. Un importante nivel de la estructura prosódica se conoce como *frase fonológica*. Las frases fonológicas se construyen encontrando el núcleo léxico de la frase sintáctica, luego, otros elementos léxicos se unen al núcleo en una frase fonológica hasta que se alcanza el siguiente núcleo léxico. La dirección en la que los elementos léxicos se añaden a la frase fonológica depende de la estructura básica de la lengua. Por ejemplo, en inglés, las palabras se añaden a la frase fonológica a la izquierda del núcleo. Nespor & Vogel definen el proceso de la siguiente manera:

(5) El dominio de la frase fonológica

El dominio de una F[rase Fonológica] consiste en un núcleo léxico (X) y en todos los elementos de su lado no recursivo hacia otro núcleo léxico fuera de la proyección máxima de X.

(modificado de Nespor & Vogel, 1986)

Esta definición significa que la oración del inglés de (6) debería dividirse en frases fonológicas comenzando con el núcleo nominal, verbal o adjetival, siguiendo hacia atrás hasta el próximo núcleo.

(6) The very tall construction worker carefully walked under the ladder.

Lit: ‘El muy alto trabajador de la construcción caminó cuidadosamente bajo la escalera.’

El algoritmo produce el siguiente fraseo:

- (7) [The very tall] [construction worker] [carefully walked] [under the ladder]

En inglés, la última palabra en la frase fonológica también tiene prominencia fonológica.

Un aspecto importante del fraseo fonológico es que puede ser reestructurado. Puesto que es un proceso fonológico, la reestructuración depende del peso de las unidades. Una unidad muy corta -por ejemplo, una sola palabra- se reestructurará frecuentemente juntándose con una unidad vecina. En (8) tenemos un ejemplo del italiano. En este ejemplo, la frase adverbial *molto bene* (“muy bien”) forma su propia frase fonológica: se proyecta desde el núcleo *bene* hacia la izquierda hasta el núcleo de la siguiente proyección máxima *-parlato-* para incluir a su modificador *molto*.

- (8) [Hanno parlato]F [molto bene]F [dell'ultimo lavoro]F [storico]F [del tuo gruppo]F
'Han hablado muy bien acerca del último trabajo histórico de tu grupo.'
(Nespor & Vogel, 1986)

Pero si la frase que sigue a *hanno parlato* es corta -solo la palabra *bene-* se puede reestructurar juntándose a la frase precedente:

- (9) [Hanno parlato bene]F [dell'ultimo lavoro]F [storico]F [del tuo gruppo]F
'Han hablado bien acerca del último trabajo histórico de tu grupo.'
(Nespor & Vogel, 1986)

El siguiente nivel superior de la prosodia es la frase entonacional. Las frases entonacionales son el dominio sobre el cual se extienden los contornos de la entonación. Los límites de la frase entonacional se marcan también con ciertos elementos rítmicos como las pausas y los respiros. Incisos, cláusulas relativas no restrictivas, topicalizaciones y otras extraposiciones, vocativos, expletivos y las llamadas “tag questions” forman obligatoriamente frases entonacionales en muchas lenguas.

Los componentes de la entonación en las LLOO se conocen como acentos de tonalidad (que recaen en elementos con prominencia) y tonos de contorno (que aparecen en los bordes). Debido a que las entonaciones particulares pueden tener significado, algunas veces se reconocen como morfemas (Hayes & Lahiri, 1991). Pierrehumbert & Hirschberg (1990) demuestran que una simple cadena de palabras puede asociarse con diferentes entonaciones, produciendo diferentes interpretaciones, como en el siguiente ejemplo:

que ellos llaman “sandhi externo” (o asimilación entre palabras). La mano no dominante de una seña con dos manos puede presentarse después de la producción de la seña de la cual es parte, inclusive puede aparecer antes de la seña. Sin embargo, este proceso sólo se aplica dentro de una frase fonológica. Véase el siguiente ejemplo:

- (12) [[CAKE THERE] P [I BAKE] P] I [[TASTY VERY] P] I
 ‘El pastel que yo horneé es muy sabroso.’
 (Nespor & Sandler 1999: 162)

En ISL, BAKE ("hornear") es una seña con dos manos. La mano no dominante de BAKE puede articularse mientras se seña I ("yo") (seña unimanual). Sin embargo, la expansión de la mano no dominante no va más allá de la frase fonológica en ninguna dirección, es decir, no acompaña ni a THERE ("allí") ni a TASTY ("sabroso").

Igual que en las LLOO, las frases fonológicas cortas pueden reestructurarse. Nespor & Sandler extraen un ejemplo similar a (12). En la oración de (13), la frase fonológica [I EAT] y la frase fonológica [COMPLETELY] se reestructuran en una frase [I EAT COMPLETELY]:

- (13) [[CAKE] P] I [I EAT COMPLETELY] P] I
 "Me comí el pastel completo"

¿Qué ocurre con las frases entonacionales? Wilbur (1994) encontró que los límites de las frases entonacionales en la ASL están marcados muchas veces con un parpadeo. También Nespor & Sandler (1999) descubrieron que las frases entonacionales se marcan con un cambio en la posición de la cabeza y un cambio en todos los aspectos de la expresión facial.

En términos del fraseo rítmico de las oraciones, entonces, los aspectos manuales y no manuales de las LLSS se comportan como la prosodia de las LLOO. Sostenimientos, repeticiones, pausas y reglas fonológicas indican los dominios de la frase fonológica y la frase entonacional. El cuerpo y las posiciones de la cabeza y los cambios en la cara corresponden también a estos constituyentes. Igual que en las LLOO, la extensión de estos dominios es determinada en parte por la estructura sintáctica, pero la estructura prosódica y la sintáctica no son isomórficas.

(14) Código prosódico

	[[book-there] p [he write] p] I [[interesting] p] I		
cejas	arriba-----		abajo-----
ojos	semicerrados		caídos-----
mejillas			
boca		‘O’-----	abajo-----
lengua			
cabeza	inclinada-----		
gesticulación	<i>‘book’</i> -----		<i>‘interesting’</i> --
torso	reclinado-----		
sostenimiento		=	
reduplicación	-1	x 3	x 4
pausa			
velocidad			slow
tamaño		big	big

(Nespor & Sandler, 1999)

¿Qué ocurre con la entonación? Muchos de los marcadores gramaticales no manuales expresan los tipos de significado que están asociados con la entonación en las LLOO. Por ejemplo, preguntas sí/no, preguntas-QU, tópico y foco están asociados con determinados marcadores no manuales. Esto es lo que cabría esperar si tales marcadores son la parte de las LLSS correspondiente a la entonación. Los marcadores no manuales de las preguntas (entre otros) son también como la entonación en el sentido de que se expanden en dominios prosódicos, los cuales están determinados en parte por la estructura sintáctica. Intentemos ahora un acercamiento mayor a la relación entre entonación y estructura sintáctica.

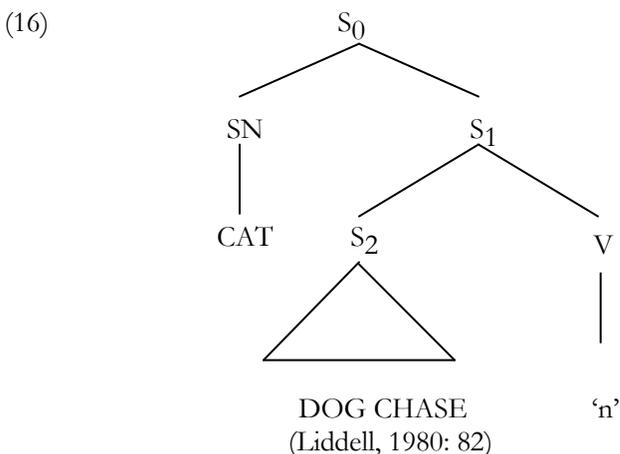
Entonación y estructura sintáctica

Claramente, existe una relación entre el dominio de la melodía entonacional y la estructura sintáctica. Por ejemplo, veamos qué pasa cuando se necesitan diferentes marcadores no manuales en una oración.

Liddell (1980) observó que un tópico (t) puede estar fuera del alcance de un marcador no manual de negación (neg). En una oración como (15), el tópico marcado CAT ("gato") está fuera del ámbito de la negación. Esto quiere decir que no es interpretado negativamente y no es acompañado por el movimiento de cabeza de lado a lado del marcador negativo.

- (15) $\frac{t}{\text{CAT}} \quad \frac{\text{neg}}{\text{DOG CHASE}}$
 ‘Y en cuanto al gato, el perro no lo persiguió.’
 (Liddell, 1980: 84)

De acuerdo con Liddell, la distribución del negador no manual está estrictamente determinada por su posición en la estructura de la frase. El tópico debe estar más alto en el árbol, y por lo tanto no puede estar bajo el ámbito de la negación:



De hecho, Liddell propone que, debido a que el tópico debe estar más alto que la negación, no es posible expandir el negador no manual sobre el tópico incluso si la interpretación deseada es diferente. Sostiene que no es posible expresar ‘No es el caso que el perro persiguió al gato’ usando el negador no manual sobre la señal topicalizada CAT.

- (17) * $\frac{\text{neg}}{\text{CAT DOG CHASE}}$
 ‘No es el caso que el perro persiguió al gato.’
 (Liddell, 1980: 85)

Esta es una importante evidencia a favor de la conexión entre marcadores no manuales y la estructura sintáctica.

Por otra parte, existen varias ocasiones en las que es claro que los marcadores no manuales no corresponden precisamente a la estructura sintáctica. Voy a discutir con cierto detalle el marcador no manual de preguntas-QU (wh ó whq) para mostrar eso.

En ASL, las preguntas-QU se marcan con las cejas arrugadas y una inclinación hacia atrás de la cabeza. Generalmente, el marcador no manual se extiende sobre todo el ámbito de la pregunta. Con frecuencia, la seña-QU se repite: puede hallarse en posición inicial y final. Alternativamente, la seña-QU puede aparecer *in situ* -la posición en la que aparecería una palabra no interrogativa. En cualquiera de los casos, el marcador no manual acompaña toda la pregunta, como en los siguientes ejemplos:

- (18)
- a. $\frac{\text{wh}}{\text{WHO LOVE JOHN}}$
‘¿Quién ama a John?’
 - b. $\frac{\text{whq}}{\text{JOHN BUY WHAT}}$
‘¿Qué compró John?’
 - c. $\frac{\text{whq}}{\text{WHAT NANCY BUY YESTERDAY WHAT}}$
‘¿Qué compró Nancy ayer?’

(Neidle et al. 2000, p. 110; Petronio and Lillo-Martin 1997, p. 26, 27)

Neidle y sus colegas del proyecto de investigación en lingüística de la ASL (ASLLRP, por sus siglas en inglés) han propuesto que el marcador no manual de preguntas-QU está asociado con el rasgo [+qu] de las preguntas. Entonces, las palabras-QU con el rasgo [+qu] tendrán este marcador no manual, así como la posición estructural que conlleva el estatus de pregunta en una oración, que también está marcada [+qu]. El comportamiento del marcador no manual de preguntas-QU será determinado, en consecuencia, por las posiciones sintácticas marcadas con [+qu]. El grupo del ASLLRP propone que otros marcadores no manuales están relacionados de la misma manera con otros rasgos sintácticos determinados.

Aunque muchos detalles de su análisis difieren, Petronio & Lillo-Martin (1997) también proponen que el marcador no manual de preguntas-QU está asociado con determinados rasgos sintácticos. Desde su punto de vista, no todos los constituyentes marcados [+qu] se asociarán con los marcadores no manuales de preguntas-QU. Esta propuesta se hizo para explicar algunas disociaciones entre la presencia de dichos marcadores y los rasgos sintácticos [+qu]. Ahora voy a mostrar que las disociaciones son muy comunes, lo que arroja dudas sobre cualquier análisis que requiere que el rasgo sintáctico [+qu] se realice como el marcador no manual de preguntas-QU.

La primera separación entre el rasgo sintáctico [+qu] y los marcadores mencionados procede de las preguntas indirectas. Estas tienen la estructura de una

pregunta-QU, y por lo tanto tienen un rasgo [+qu]. Sin embargo, no están marcadas con el marcador no manual de preguntas-QU. Veamos algunos ejemplos:

- (19) a. hn¹⁶
MOTHER CURIOUS WHO YOU LIKE
'Mi madre tiene curiosidad por saber quién te gusta.'
- b. hs/ponder
I DON'T-KNOW WHAT HE BUY
'No sé qué compró.'
- c. hn
I KNOW HOW SWIM
'Sé cómo nadar.'
- d. ponder
I WONDER WHY JOHN FAIL
'Me pregunto por qué falló Juan.'
- (Petronio, 1997: 42-43)

Encontramos un fenómeno similar en las llamadas “preguntas retóricas”. Wilbur (1996) muestra que éstas se pueden analizar con mayor propiedad como oraciones-QU escindidas, equivalentes a la oración *Lo que Lee pintó fue la silla*. Estos ejemplos parecen una secuencia de una pregunta seguida inmediatamente de su respuesta. Sirven para mostrar que la ‘pregunta’ es presupuesta y que la respuesta es colocada en el foco (informativo).

- (20) a. rhq hn
LEE(fs) PAINT WHAT? CHAIR
'Lo que Lee pintó fue la silla.'
- b. br hn
CHAIR PAINT WHO, LEE(fs)
'El que pintó la silla fue Lee.'
- (Wilbur, 1994b: 650, 653)

Las oraciones-QU escindidas muestran también la estructura de una pregunta-QU. Debido a que la frase-QU está presente y la estructura (presuntamente) involucra movimiento-QU, el rasgo [+qu] debería estar presente sintácticamente. Sin embargo, el marcador no manual de preguntas-QU no se usa con oraciones-QU escindidas. Otros ejemplos de la ASL que tienen una estructura sintáctica de pregunta-QU pero no presentan marcador no manual de pregunta-QU

¹ Los ejemplos 19-23 presentan marcadores no manuales cuyas abreviaturas significan lo siguiente: hn (*head nods*): "asentir con la cabeza", hs (*head shakes*): "mover la cabeza de un lado a otro. Negar con la cabeza", br (*brows raised*): "cejas elevadas", rhq (*rethorical questions*): "preguntas retóricas" y excl: "exclamación". Las palabras *regret* y *squint* significan "arrepentimiento" y "ojos semicerrados" respectivamente. (N. de la D.)

son las preguntas eco y las preguntas retóricas reales. De manera similar, Meir (en prensa) encuentra varios casos de preguntas-QU en la ISL que no usan marcador no manual de preguntas-QU. Por ejemplo, las preguntas-QU que involucran arrepentimiento o reproche, como *¿Por qué tuve que hacer eso?* o *¿Por qué tienes que discutir?*, no están señaladas con el referido marcador.

- (21)
- a. $\frac{\text{WHY index1 GO MEETING neg-past WHY?!!}}{\text{excl./regret}}$
 ‘¿¿Por qué no fui a esa reunión?!!’
 - b. $\frac{\text{ARGUMENT NEED?!!}}{\text{excl.}}$
 ‘¿¿Por qué necesitas discutir (todo el tiempo)?!!’
 (Meir, en prensa)

Todos estos ejemplos indican que la sintaxis no determina por completo si algo se marca de manera no manual como una pregunta-QU. Esto es, tener la estructura sintáctica de una pregunta no es suficiente para determinar que se use el marcado no manual de preguntas-QU.

Lo que es relevante, hasta cierto punto, es la función pragmática de un interrogativo. La mayoría de los ejemplos que tienen sintaxis-QU, pero no un marcador no manual de preguntas-QU, tampoco tiene valor interrogativo. Cuando el señante desea una respuesta, usa generalmente el marcador no manual de preguntas-QU.

De hecho, cuando el señante quiere una respuesta, el marcador no manual de preguntas-QU puede usarse inclusive en estructuras sin una frase-QU. Lillo-Martin & Fisher (1992), Petronio & Lillo-Martin (1997), Aarons (1994) y Meir (en prensa) han discutido (en ASL y en ISL) preguntas que tienen marcador no manual de preguntas-QU, pero no frases-QU visibles.

- (22)
- a. $\frac{\text{SAY}}{\text{wh}}$
 ‘¿Qué dijo ella?’
 - b. $\frac{\text{TIEMPO}}{\text{whq}}$
 ‘¿Qué hora es?’
 - c. $\frac{\text{JOHN BUY YESTERDAY}}{\text{wh}}$
 ‘¿Qué compro John ayer?’
 - d. $\frac{\text{EARRINGS, GIFT}}{\text{t whq}}$
 ‘¿Quién te dio los pendientes?’
 (Aarons 1994: 111)(Petronio & Lillo Martin 1997: 35)

De acuerdo con algunas propuestas, el uso de un marcador no manual de preguntas-QU en estos ejemplos, podría estar conectado con una frase-QU nula. La hipótesis de que los ejemplos contienen una frase-QU nula se refuerza con el hecho de que éstos pueden ser usados como complementos de verbos que toman preguntas indirectas (Lillo-Martin & Fischer). Sin embargo, como en otras preguntas indirectas, no se usa el marcador no manual de pregunta-QU. Entonces, la presencia de este marcador está más relacionada con el valor pragmático de un interrogativo, que con la presencia de un elemento-QU (visible o nulo).

- (23)
- a. hn
I KNOW TIME SHOW-UP
‘Sé en qué momento aparecer.’
- b. squint
I CURIOUS JOHN BUY YESTERDAY
‘Tengo curiosidad acerca de qué compró Juan ayer.’

Existen dos situaciones en las cuales se busca un valor interrogativo, pero no se usa el marcador no manual de preguntas-QU. Meir (en prensa) observa que las preguntas de cortesía en ISL no usan el típico marcador no manual de preguntas-QU. Reilly, McIntire & Bellugi notan también que, en el maternés (*Motherese*), las preguntas-QU no emplean el marcador no manual usual sino que son marcadas con los ojos bien abiertos y un movimiento de cabeza de lado a lado. Ambas condiciones producen alteraciones en la entonación de las LLOO también. Esto indica que el valor interrogativo de las preguntas-QU es una condición necesaria pero no suficiente para el uso del marcador no manual de preguntas-QU.

Esta discusión ha señalado que es el valor pragmático de una pregunta-QU interrogativa lo que se correlaciona con el uso del marcador no manual de preguntas-QU, antes que la presencia de un rasgo [+qu] en la sintaxis. ¿Quiere decir esto que no hay nada en la estructura sintáctica que corresponda al marcador no manual? ¿O quizá quiere decir que el valor interrogativo debería codificarse sintácticamente y que es este rasgo el que determina la presencia del marcador no manual?

Se ha encontrado cierta evidencia en favor de la segunda posibilidad en una reciente investigación sobre las LLOO. Cheng & Rooryck (2000) examinan la estructura de las preguntas sí/no y de las preguntas-QU en francés. Al igual que la ASL, pero, a diferencia del inglés, el francés permite que las frases-QU permanezcan *in situ*. El francés también permite que las preguntas-QU sean producidas sin ningún movimiento sintáctico. Las preguntas-QU *in situ* y las preguntas sí/no tienen dos cosas en común. Ambas están asociadas con un “contexto fuertemente supuesto” (Cheng & Rooryck, 2000:4, citando a Chang,

1977). Además, ambas están marcadas con la entonación ascendente que hallamos normalmente en las preguntas sí/no. A continuación, un ejemplo de cada tipo:

- (24) a. Jean a acheté un livre?
 ‘¿Juan ha comprado un libro?’
 b. Jean a acheté quoi?
 Juan ha comprado qué
 ‘¿Qué ha comprado Juan?’
 (Cheng & Rooryck, 2000: 3, 4)

Cheng & Rooryck explican este fenómeno proponiendo que existe una partícula interrogativa [Q], asociada con la entonación ascendente y el contexto presuposicional. Esta partícula interrogativa está involucrada en el licenciamiento de las preguntas sí/no sin inversión y de las preguntas-QU *in situ*. Al asumir que la partícula es un morfema sintáctico, se pueden explicar los hechos sintácticos acerca de ambos tipos de estructuras. La partícula es materializada entonacionalmente y tiene una determinada interpretación pragmática.

Este es un ejemplo de una propuesta que incluye una representación sintáctica de un marcador entonacional. La partícula conecta sintaxis, pragmática y entonación. Se han propuesto otros ejemplos para dar cuenta de la distribución de preguntas-QU, tópicos, focos y otros aspectos de la estructura de la información.

Para explicar la presencia del marcador no manual de preguntas-QU, se puede asumir un morfema [WHQ] similar al anterior. Este morfema no sería el mismo que el rasgo [+qu] involucrado en la operación sintáctica de movimiento-QU, puesto que hemos visto que la operación sintáctica es independiente del marcador no manual de preguntas-QU. El morfema se usaría sólo en aquellos contextos pragmáticos que involucren un auténtico interrogativo-QU y se materializaría como entonación en el componente prosódico.

Hasta ahora nos hemos estado concentrando en aquello que señala la presencia del marcador no manual. En el caso del marcador no manual de preguntas-QU en la ASL, el punto de vista presentado no sólo ha sido que la presencia del marcador se señala con un rasgo sintáctico, sino que se ha argumentado también que la expansión del marcador está determinada por la estructura jerárquica. Al analizar el marcador no manual como entonación, se espera que la expansión del marcador sea determinada por la frase entonacional. ¿Existe alguna manera de separar estas propuestas?

Las melodías entonacionales se expanden a través de dominios conocidos como frases entonacionales. Las frases entonacionales se definen según ciertos entornos sintácticos; por ejemplo, incisos, cláusulas relativas no restrictivas, topicalizaciones y otras extraposiciones, vocativos, expletivos y “tag questions”. Por lo tanto, hay una estrecha relación entre la estructura sintáctica y la estructura

preguntas-QU debería ser determinada por el fraseo entonacional, no solo por la estructura sintáctica. Una cláusula relativa no restrictiva sería marcada normalmente al comienzo del enunciado, como un tipo de tópicos que indica conocimiento compartido o presuposición, como en el siguiente ejemplo:

- (28) tm3 whq
 BOY WIN 1st-PRIZE, WHY LEAVE EARLY WHY?
 ‘¿Conocés al chico que ganó el primer premio?¿Por qué se fue temprano?’

Sin embargo, si una cláusula relativa no restrictiva interrumpe la pregunta-QU en el orden lineal, el marcador no manual también cambiará:

- (29) whq tm3 whq
 WHY, BOY WIN 1st-PRIZE, LEAVE EARLY WHY
 ‘¿Por qué el chico, que ganó el primer premio, se fue temprano?’

De la misma manera, si un inciso interrumpe una pregunta-QU, el marcador no manual cambiará:

- (30) whq mm whq
 HOW-MANY STUDENT, SINCE 5 YEARS, PASS THAT CLASS HOW-MANY?
 ‘¿Cuántos estudiantes, digamos en los últimos 5 años, han pasado esta clase?’

Si estos elementos interrumpidos están bajo el ámbito del elemento-QU en la estructura sintáctica, entonces se esperaría que el marcador no manual se expanda sobre él. La frase entonacional, sin embargo, es interrumpida por la presencia de otro límite de frase entonacional, y entonces se espera la interrupción del marcador no manual.

Puesto que las divisiones de la frase entonacional son casi isomórficas con la estructura sintáctica, es difícil determinar qué nivel controla la expansión del marcado no manual. De acuerdo con los ejemplos discutidos, puede haber una diferencia a favor del análisis entonacional.

Futuras investigaciones deberían seguir determinando el punto en el que el fraseo sintáctico y el entonacional difieren. Esto requerirá una explicación más detallada de cómo se determina la estructura entonacional. Esto también requiere una justificación de determinadas estructuras sintácticas, independientemente de la expansión de los marcadores no manuales. Hasta ahora, la mayoría de las propuestas han presupuesto que la distribución de los marcadores no manuales revela aspectos de la estructura sintáctica. Tal como hemos visto, esto no debería suponerse.

Se debería investigar también si otros marcadores no manuales están sujetos al análisis entonacional. También es posible que algunos tipos de marcadores no manuales sean como la entonación, pero otros no. No es suficiente decir que el marcador no manual de preguntas-QU es el único que debe ser analizado como entonación. Por ejemplo, Wilbur (1999) ha argumentado que la presencia y expansión del alzamiento de las cejas está determinada por una configuración sintáctica particular, no por una función pragmática. Bahan (1996) argumenta que la inclinación de la cabeza y la mirada fija son marcadores de concordancia sintáctica. Estos y otros análisis deberían ser reconsiderados para ver si pueden o no recibir una mejor explicación en términos de entonación, si es que buscamos evidencia para la propuesta hecha aquí.

Finalmente, se deberían investigar los patrones prosódicos en otras LLSS. Las generalizaciones acerca de la prosodia son mejores cuando los fenómenos de una lengua particular pueden ser comparados con los de otras lenguas. Ciertamente, eso también es verdad en nuestro campo: todas las investigaciones sobre la estructura de LLSS serán, por lo tanto, bienvenidas.

BIBLIOGRAFÍA

- AARONS, D. (1994) *Aspects of the Syntax of American Sign Language*. Tesis doctoral, Boston University.
- BAHAN, B. (1996) *Non-manual Realization of Agreement in American Sign Language*. Tesis doctoral, Boston University.
- CHENG, L. & J. ROORYCK (2000) "Licensing Wh-in-Situ". *Syntax* 3:1-19.
- HAYES, B. & A. LAHIRI (1991) "Bengali Intonational Phonology" *Natural Language & Linguistic Theory* 9:47-96.
- LIDDELL, S. (1980) *American Sign Language Syntax*. The Hague: Mouton.
- LILLO-MARTIN, D. & S. FISCHER (1992) "Overt and Covert Wh-Questions in American Sign Language" Fifth International Symposium on Sign Language Research. Salamanca. España.
- NEIDLE, C., J. KEGL, D. MACLAUGHLIN, B. BAHAN & R. LEE (2000) *The Syntax of American Sign Language: Functional Categories and Hierarchical Structure*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- NESPOR, M. & I. VOGEL (1986) *prosodic phonology*. dordrecht: foris.
- NESPOR, M. & W. SANDLER (1999) "Prosody in Israeli Sign Language" *Language and Speech* 42:143-176.
- PETRONIO, K. & D. LILLO-MARTIN. 1997. "Wh-Movement and the Position of Spec CP: Evidence from American Sign Language" *Language* 73:18-57.

- PIERREHUMBERT, J. & J. HIRSCHBERG (1990) "The Meaning of Intonational Contours in the Interpretation of Discourse" en: P. Cohen, J. Morgan & M. Pollack (eds.) *Intentions in Communication*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- WILBUR, R. (1994A.) "Eyeblinks and ASL Phrase Structure" *Sign Language Studies* 84:221-240.
- WILBUR, R. (1994B). "Foregrounding Structures in American Sign Language" *Journal of Pragmatics* 22:647-672.
- WILBUR, R. (1996) "Evidence for the Function and Structure of Wh-Clefts in American Sign Language" en: William H. Edmondson & Ronnie B. Wilbur (eds.) *International Review of Sign Linguistics*, 209-256. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- WILBUR, R. (1999) "A Functional Journey with a Formal Ending: What do Brow Raises do in American Sign Language?" en: E. Moravcsik, F. Newmeyer, M. Noonan & K. Wheatley (Eds.) *Functionalism and Formalism in Linguistics*, Volume ii: Case Studies, 295-313. Amsterdam: John Benjamins.

OPERADORES NEGATIVOS EN LENGUA DE SIGNOS CATALANA¹⁷

Josep Quer

ICREA & Universitat de Barcelona-España

Introducción

Este trabajo se propone abordar la caracterización sintáctica y semántica del operador negativo glosado como NO-RES ‘nada’ en lengua de signos catalana (LSC).¹⁸ Del mismo modo que el adverbio manual NO, dicho elemento tiene ámbito oracional, pero presenta la peculiaridad de comportarse como un operador no selectivo que liga variables abiertas y con ello da lugar a lecturas equivalentes a las que se conocen como estructuras de concordancia negativa (*Negative Concord*) en lenguas orales. Desde el punto de vista sintáctico, se defenderá que NO-RES se genera en [Especificador, SNeg], cuya proyección a la derecha del núcleo Neg^o explica la posición posverbal en la que aparece.

El análisis será precedido de una caracterización interlingüística de la negación oracional y a continuación se introducirán los detalles específicos de las estructuras negativas en LSC. Se argumentará que una LS como la LSC presenta el fenómeno de concordancia negativa tanto a nivel manual como en la interacción entre los componentes manual y no manual. El objetivo último de este estudio es ofrecer pruebas empíricas y argumentos teóricos para la caracterización de las negación en la interfaz sintaxis/semántica desde la perspectiva de las lenguas de modalidad gestuovisual.

Expresión de la negación en LLSS: componentes manual y no manual

Una de las características más extendidas en la expresión de la negación en LLSS consiste en la combinación de un signo manual con un componente no

¹⁷ Quiero expresar aquí mi agradecimiento a Santiago Frigola (DOMAD, CEIR) y a Imma Codorniu (ILLESCAT, IES Consell de Cent) por su valiosísima ayuda con los datos de LSC, así como por compartir conmigo sus intuiciones y sus sugerencias. Asimismo deseo dar las gracias muy especialmente a Sandra Cvejanov por la invitación a las Jornadas del Comahue de Lingüística de Lenguas de Señas, y también a todos los lingüistas e intérpretes de LS Argentina que hicieron posible su organización. Una parte de los resultados de este estudio fue expuesta en la comunicación ‘Negation and Negative Concord in Catalan Sign Language’ presentada en el congreso ‘Theoretical and Applied Linguistics’ (EURESCO Conference, Corinto, Grecia, 1-6 junio 2002).

¹⁸ Respeto aquí el nombre de la lengua adoptado por la propia Comunidad Sorda de Cataluña. Asumo que las comunidades de signantes en países de ámbito hispanohablante deben ser las que opten libremente por la denominación ‘seña’ o ‘signo’, que en principio se refieren al mismo objeto lingüístico.

manual. El signo manual puede estar representado bien por un adverbio negativo (como en (1), realizado en LSC como un índice señalando hacia arriba y la palma de la mano orientada hacia fuera, con un pequeño movimiento de la muñeca a derecha e izquierda) o bien por un predicado negativo. Este último puede consistir tanto en una forma no derivada (supletiva) del equivalente afirmativo del predicado (2a,b) como en el resultado de la incorporación léxica del marcador negativo a la raíz predicativa, que da lugar a una derivación más o menos transparente (2c,d).

- (1) NO¹⁹
 ‘no’
- (2) a. HAVER-HI-NO vs. HAVER-HI
 ‘no haber/no tener’ ‘haber/tener’
 b. PODER-NO vs. PODER
 ‘no poder’ ‘poder’
 c. FALTAR-NO vs. FALTAR
 ‘no necesitar’ ‘necesitar’
 d. SABER-NO vs. SABER
 ‘no saber’ ‘saber’

El componente no manual de un enunciado negativo está constituido típicamente por un movimiento lateral de la cabeza (*headshake*) en lenguas como la LSC, la ASL (American Sign Language) o la LSE (lengua de signos española), por citar sólo algunas, pero también puede ir acompañado de otras expresiones faciales como por ejemplo el ceño fruncido, los extremos de los labios hacia abajo o los ojos un poco entornados (Liddell 1980, Veinberg & Wilbur 1990). De todos modos, parece claro que el rasgo no manual que tiene el papel mejor definido en la expresión de la negación es el de movimiento lateral de la cabeza. Éste se coarticula en principio con el signo manual de negación, como en (3), pero, tal como veremos más abajo, puede extenderse asimismo sobre más material manual.²⁰

- (3) JOSEP CARN MENJAR n
 Josep carne comer NO
 ‘Josep no come carne.’ no

¹⁹ Siguiendo las convenciones habituales, transcribimos el componente manual de los enunciados en mayúsculas, glosamos a continuación en minúsculas los signos manuales y ofrecemos entre comillas simples una traducción al castellano en la línea siguiente. Los componentes no manuales se encuentran transcritos encima de los signos manuales.

²⁰ A la vista de la falta de una buena caracterización del papel de las marcas no manuales que acompañan el movimiento lateral de cabeza, por razones de simplicidad indicaré el componente no manual de la negación con ‘n’, una notación que pretende aglutinar todas las marcas gramaticales de negación de tipo no manual.

Neg^o o bien propagación sobre todo el dominio de mando-c de Neg^o, o sea, SV.²² Este comportamiento no quedaría restringido a la negación, sino que también se manifestaría con respecto a otros rasgos sintácticos asociados igualmente a marcas no manuales, como por ejemplo [+wh].

Ahora bien, de acuerdo con la descripción de Neidle et al. (2000), el elemento manual de la negación no resulta imprescindible para que la oración sea interpretada negativamente: basta con la presencia de las marcas no manuales de negación, que en este caso se extienden obligatoriamente sobre todo el SV, como puede comprobarse en (6)-(8):

(6) JOHN [_{NegP} [+neg] [_{VP} BUY HOUSE]]

_____n

(7) *JOHN [_{NegP} [+neg] [_{VP} BUY HOUSE]]
 'John is not buying a house.'

_____n

(8) *JOHN [_{NegP} [+neg] [_{VP} BUY HOUSE]]

_____n

El comportamiento de la negación en las LLSS, obviamente, presenta variaciones. En lengua de signos alemana (DGS), por ejemplo, según el detallado estudio de Pfau (2002), el movimiento negativo de la cabeza es obligatorio y, en ausencia del signo manual de negación NICHT, debe ir asociado al predicado²³ (téngase en cuenta que la DGS tiene un orden básico SOV), tal como puede comprobarse en (9).

(9) MUTTER BLUME _____hs
 madre flor KAUF
 comprar.NEG
 'La madre no compra flores.'

A diferencia de la ASL, la propagación de la marca no manual sobre el SV es opcional y da como resultado ejemplos como (10).

opcionalidad es relativa, puesto que hay un contraste interpretativo mínimo (énfasis sobre la negación) que ha sido identificado.

²² Los autores asumen la siguiente jerarquía de categorías funcionales en ASL: CP > TP > NegP > AspP > AgrsP > AgroP > VP. Para la LSC propondremos que SNeg se genera por encima de ST y SV, una posibilidad avalada en el marco de teorías más articuladas de la estructura funcional de la oración como Alexiadou (1997), Cinque (1999) o Zanuttini (1997).

²³ Reproducimos aquí la notación de Pfau (2002), donde se glosa el movimiento lateral de cabeza como 'hs' (*headshake*).

			_____hs
(10)	MUTTER	BLUME	KAUF
	madre	flor	comprar.NEG

De estos datos se desprende que la presencia del signo manual NICHT es opcional para la expresión de la negación oracional. Es uno de los pocos elementos que puede aparecer detrás del verbo, pero cuando lo hace, la marca no manual debe extenderse obligatoriamente sobre el verbo y la negación manual. Ello explica el contraste de gramaticalidad entre (11) y (12).

			_____hs
(11)	MUTTER	BLUME	KAUF NICHT
	madre	flor	comprar.NEG no
	‘La madre no compra flores.’		

			_____hs
(12)	*MUTTER	BLUME	KAUF NICHT
	madre	flor	comprar.NEG no

A partir de este patrón básico, Pfau (2002) defiende que la DGS tiene una negación dividida o bimembre. En la proyección de SNeg, el núcleo estaría ocupado por un afijo vacío (un morfema ligado de negación) que desencadenaría el movimiento sintáctico del verbo a esta posición y que sería responsable de las marcas no manuales que necesariamente se coarticulan con el verbo (o con todo el SV, si se propagan). Sería una regla de ajuste fonológico la que afectaría al componente no manual del signo verbal añadiéndole un movimiento lateral de cabeza.²⁴ Por otro lado, NICHT sería generado de manera opcional en el [Especificador, SNeg].²⁵ En este sentido, los enunciados negativos con NICHT estarían doblemente marcados, un fenómeno que encontramos en multitud de lenguas orales con diferentes realizaciones.

En este breve repaso de la gramática de la negación en dos de las LLSS en las que mejor ha sido estudiada se pone de manifiesto que existen importantes similitudes, pero también notables diferencias. Las más destacables tienen que ver con la capacidad de propagación del componente no manual y con el estatus de núcleo o de especificador del signo manual de negación. A continuación examinaremos la gramática de la negación en LSC y comprobaremos que esta

²⁴ La propagación de este componente no manual sería comparable al fenómeno conocido como sandhi tonal externo, según Pfau (2002).

²⁵ La marca no manual con la que se articula estaría especificada léxicamente en el nivel prosódico del signo. Téngase en cuenta que Pfau (2002) propone que el [Especificador, SNeg] se genera a la derecha de Neg° en DGS, una asunción que adoptaremos también para la LSC.

lengua añade algunos elementos de variación más, pero que todos ellos se deducen fácilmente de asunciones mínimas sobre el léxico y la estructura sintáctica propios de la lengua.

Estructuras negativas en LSC

Como en el caso de las dos LLSS mencionadas hasta ahora, la negación oracional se realiza mediante un componente manual y un componente no manual. La negación manual no es obligatoria, pero si aparece, lo hace necesariamente en posición posverbal, tal como se ejemplifica en (13).²⁶

- (13) a. JOSEP CARN MENJAR $\overline{\text{NO}}^n$
 Josep carne comer no
 ‘Josep no come carne.’
- b. *JOSEP CARN $\overline{\text{NO}}^n$ MENJAR
- c. *JOSEP $\overline{\text{NO}}^n$ CARN MENJAR
- d. * $\overline{\text{NO}}^n$ JOSEP CARN MENJAR

En ausencia de signo negativo manual, el movimiento lateral de cabeza característico articulado sobre el predicado puede expresar por sí mismo la negación oracional. Así, (14) recibe una interpretación paralela a la de (13a).

- (14) JOSEP CARN $\overline{\text{MENJAR}}^n$
 Josep carne comer.NEG
 ‘Josep no come carne.’

Sin embargo, a diferencia de los casos anteriores, la marca no manual de negación no se propaga opcionalmente. Cuando se extiende más allá del núcleo predicativo, aparecen restricciones contextuales: la interpretación que describen los signantes para estructuras de este tipo es la de negación en su uso metalingüístico o contrastivo (*denial*). Esta particularidad interpretativa se pone de relieve por la

²⁶ El orden básico de palabras en LSC es SOV, como en DGS.

En este estadio de la investigación descartamos la identificación de estos signos negativos posverbales como ‘tags’, puesto en este caso no se trata, como en el ejemplo prototípico de ‘tag’, del doblado de algún elemento manual de la negación que aparece en la oración nuclear. Dado que la interpretación que se asocia a estas estructuras es la de una única negación, deducimos que estos adverbios negativos son sintagmas que se encuentran en el [Especificador, SNeg], generado a la derecha de Neg°. Al igual que en muchas lenguas orales que presentan este fenómeno, dos elementos que independientemente pueden expresar negación oracional, en determinadas configuraciones sintácticas dan lugar a una lectura de concordancia negativa donde sólo se interpreta un operador negativo (véase Haegeman & Zanuttini 1991 o Giannakidou 2000, por ejemplo). Esta propuesta de distribución en la estructura de estos dos tipos de elementos negativos viene refrendada por la imposibilidad de invertir su orden lineal, como puede comprobarse en (20).

(20) *IX-1 FUMAR $\overline{\text{MAI}}^n$ $\overline{\text{NO}}^n$
 yo fumar nunca no

Es importante destacar que la agramaticalidad de este ejemplo viene determinada por el orden lineal (y, por lo tanto, de la posición jerárquica) de los elementos negativos MAI y NO. Además, si prescindieramos de uno de los dos, el resultado sería plenamente gramatical, como en (21)-(22):

(21) IX-1 FUMAR $\overline{\text{MAI}}^n$
 yo fumar nunca
 ‘No fumo nunca.’

(22) IX-1 FUMAR $\overline{\text{NO}}^n$
 yo fumar no
 ‘No fumo.’

Atribuiremos esta asimetría entre (17) y (20) al diferente estatus sintáctico de NO, por un lado, y de adverbios como MAI o EN-ABSOLUT, por otro.

El operador negativo no selectivo NO-RES

La LSC utiliza muy a menudo otro signo manual glosado como NO-RES ‘nada’ para expresar negación oracional. Acompañado de marcas no manuales adicionales, puede tener un valor de refuerzo de la negación oracional en ejemplos como (23).

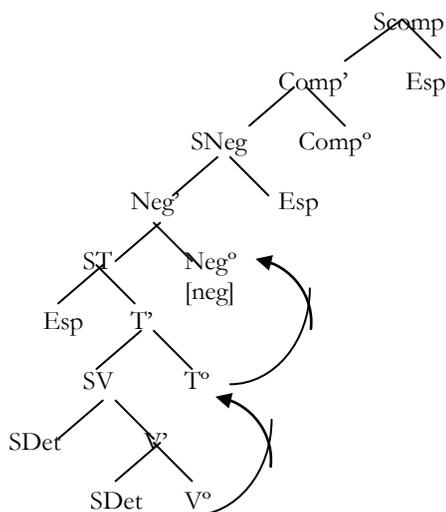
Si adoptáramos esta visión de NO-RES como la lexicalización de dos elementos homónimos de distinta categoría gramatical (adverbial y nominal), deberíamos concluir además que la LSC no distingue tampoco entre cuantificadores negativos que se refieren a personas (como ‘nadie’) y a cosas (como ‘nada’), tal como ponen de relieve (25) y (26).

Como veremos en la siguiente sección, no adoptaremos un enfoque binario de NO-RES como adverbio negativo y cuantificador negativo, sino que defenderemos un análisis unitario de este operador negativo.

Análisis

Siguiendo a Neidle et al. (2000) y a Pfau (2002), asumiremos que en las oraciones negativas el elemento clave es el rasgo [neg] situado en Neg°. Recordemos que tanto en ASL como en DGS es este rasgo el responsable de la realización de las marcas no manuales de negación. Para la DGS, Pfau propone que [neg] se realiza como un afijo vacío que desencadena el movimiento del verbo primero a T° y después a Neg°. La estructura oracional que asumimos para la LSC es la consignada en (27), donde se representa también el movimiento del verbo desencadenado por [neg].²⁸

(27)

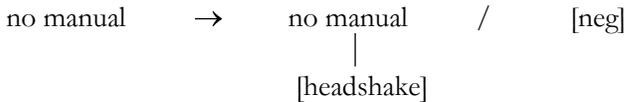


²⁸ El único elemento que puede aparecer a la derecha de un adverbio negativo es un pronombre interrogativo, como puede observarse en (i). Este sintagma Qu se encuentra en el [Especificador, SComp].

- | | | | |
|-----|------|--------|--------|
| | | n | p |
| (i) | IX-2 | MENJAR | NO-RES |
| | tú | comer | NEG |
| | | | QUÉ |
| | | | qué |
- ‘¿Qué es lo que tú no comes (nunca/en absoluto)?’

Después de producirse este movimiento de V a T y de V+T a Neg, el afijo negativo da paso a la aplicación de una regla de reajuste que provoca una modificación interna a la raíz verbal.²⁹ La aplicación de la regla (28) al componente no manual de la descripción de rasgos de un verbo añade el movimiento lateral de cabeza al nodo no manual de la jerarquía fonológica de rasgos (Brentari 1998).

(28) *Regla de reajuste desencadenada por* [neg] (adición de rasgo no manual)



Adoptaremos para la LSC estas dos asunciones, a saber, que el afijo vacío que realiza el rasgo [neg] atrae el verbo a Neg^o y es además responsable de las marcas no manuales de negación. Con respecto a la primera asunción debemos recordar que, cuando la negación manual está presente, nada puede intervenir entre el verbo y ésta (véase (20), repetida aquí como (29)), y cuando NO está ausente, el último núcleo en SINfl es el V con las marcas no manuales de negación.³⁰

(29) *IX-1 FUMAR MAI NO
yo fumar nunca no

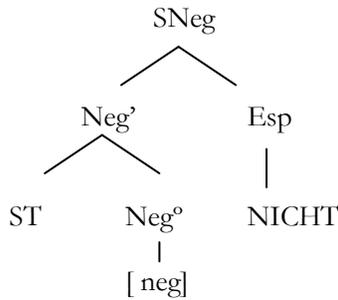
Con respecto a la segunda asunción, ya hemos comprobado que las marcas no manuales de negación resultan indispensables para legitimar una estructura negativa, independientemente de la presencia de un signo manual como NO.

De todo ello se deduce que en una oración negativa en LSC el verbo siempre se encontrará en Neg^o cuando no se genera el adverbio NO en ese núcleo. Si en cambio NO aparece en Neg^o, el verbo subirá sólo hasta T^o. Es importante tener en cuenta que en este respecto la DGS y la LSC difieren como resultado del diferente estatus sintáctico del adverbio negativo: mientras en DGS NICHT debe ser analizado como una proyección sintagmática generada en el [Especificador, SNeg] (véase (30)), en LSC el adverbio NO, como núcleo que es, se generaría en Neg^o (véase (31)).

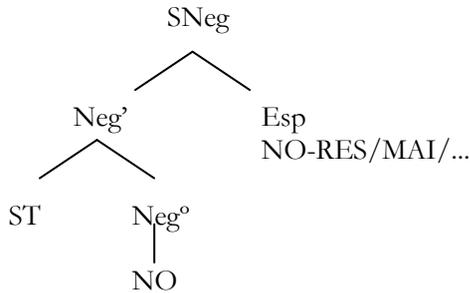
²⁹ Pfau (2002) destaca que no es inusual que los afijos vacíos den lugar a la aplicación de reglas de reajuste también en las lenguas orales.

³⁰ Veremos a continuación cuál es el estatus de los elementos negativos que aparecen en posición posverbal.

(30) DGS



(31) LSC



En LSC, cuando se genera NO en Neg°, el resultado superficial es siempre V NO, que se articula de manera de manera fluida como si NO fuera un elemento que se ha cliticizado sobre el verbo.³¹ Este comportamiento resulta especialmente patente en verbos modales y semimodales como, por ejemplo, FALTAR-NO o SABER-NO. Asumiremos que estas formas se encuentran lexicalizadas en mayor o menor grado y que por lo tanto se insertan como tales piezas léxicas en T, que serán atraídas a Neg°.

Sin embargo, hemos observado más arriba que en LSC pueden coaparecer con NO otros signos negativos sin dar lugar a lecturas de doble negación, como en (32)-(33).

(32) AMIC ⁿ ⁿ
 amigo VENIRNO NO-RES
 venir no NEG
 ‘No viene ningún amigo.’

³¹ Ello no impide que existan casos donde NO se comporta como un signo independiente no cliticizado.

se encuentran ocupadas por una categoría pronominal (véase, por ejemplo, Lillo-Martin 1986) que se traducirá en una variable no ligada,³³ del mismo modo que determinados SSNN indefinidos de las lenguas orales pueden ser ligados de manera no selectiva por un operador (véase Heim 1982). En este caso es NO-RES el que aporta dicho cuantificador existencial no selectivo que permite la buena formación de una forma lógica como (36) y da lugar a lecturas aparentes de concordancia negativa en la traducción al castellano.

(35) $\frac{\quad}{\text{PORTAR}}^n \quad \frac{\quad}{\text{NO-RES}}^n$
 traer NEG
 ‘Nadie trajo nada.’

(36) $\neg\exists (\text{traer}'(x, y))$

Cuando alguna de esas posiciones argumentales ya está ligada por otro cuantificador, el operador NO-RES liga no selectivamente sólo aquellas que se encuentran libres dentro de su alcance sintáctico. Así, por ejemplo, en (37) el argumento externo está realizado por el SN cuantificado PERSONA+++ ALGUNS ‘algunas personas’ y por lo tanto NO-RES no podrá ligar esa variable, pero sí la que se encuentra asociada al argumento interno de PORTAR. Esta interpretación queda reflejada en la forma lógica de (38).

(37) $\frac{\quad}{\text{PERSONA+++}} \quad \frac{\quad}{\text{ALGUNS}} \quad \frac{\quad}{\text{PORTAR}}^n \quad \frac{\quad}{\text{NO-RES}}^n$
 persona.PL algunos traer NEG
 ‘Algunas personas no trajeron nada.’

(38) $\exists_x \neg\exists (\text{traer}'(x, y))$

Como ya se ha indicado más arriba, cuando no existe ninguna variable argumental susceptible de ser ligada por NO-RES, este operador simplemente refuerza la negación oracional. Este sería el caso de (39), donde el argumento externo está identificado por anáfora contextual o discursiva y el argumento interno está realizado por el SN cuantificado LLIBRE ALGUNS ‘algunos libros’, que se interpreta fuera del alcance de la negación.

(39) $\frac{\quad}{\text{LLIBRE}} \quad \frac{\quad}{\text{ALGUNS}} \quad \frac{\quad}{\text{COMPRAR}}^n \quad \frac{\quad}{\text{NO-RES}}^n$
 libro algunos comprar NEG
 ‘No he comprado algunos de los libros.’

³³ Dejamos pendiente para un trabajo posterior el análisis de las propiedades de estas categorías vacías, que aquí sólo apuntamos.

(40) $\exists_x (x: \text{libro} \wedge \neg \exists (\text{comprar}' (yo', x)))$

Si el operador negativo propiamente dicho se encuentra en Neg^o (realizado por el morfema [neg] o por [neg]+NO) y aceptamos que NO-RES es un cuantificador existencial negativo ($\neg \exists$ en la forma lógica), tenemos que suponer que la concordancia negativa entre el núcleo y el especificador de SNeg es el resultado del fenómeno de absorción de negación. Dicho fenómeno consiste en que la negación de dos o más cuantificadores negativos es absorbida en una única negación oracional (véase Haegeman & Zanuttini 1991 para esta propuesta y, para un análisis alternativo más reciente, Giannakidou 2000). En una representación como la de (40), el operador existencial \exists sería comparable al de *existential closure* (Heim 1982) y en este caso concreto no ligaría ninguna variable argumental. Ello no supondría ningún problema de cuantificación vacua si asumimos que liga la variable eventiva *e* asociada al predicado, que no hemos representado aquí por motivos de simplicidad.

Es importante observar que la expresión de enunciados negativos universales en LSC puede recurrir a otra estrategia, más infrecuente en las lenguas orales al uso. Esta estrategia consiste en utilizar un argumento cuantificado universalmente que no se encuentra bajo el alcance de la negación. Así, en ejemplos como (41)-(42), identificamos interpretaciones cuantificacionales como la consignada en (43): dada la equivalencia lógica entre $\forall \neg$ (correspondiente a los ejemplos recogidos aquí) y $\neg \exists$ (que representaría el orden de los cuantificadores de oraciones del castellano como 'Nadie vino'³⁴), las lecturas que obtenemos en estas estructuras son equivalentes a las que se dan en estructuras de concordancia negativa.

			$\overline{\quad}^n$	$\overline{\quad}^n$
(41)	AMIC	TOTS	VENIR	NO-RES
	amigo	todos	venir	NEG
	'No vino ninguno de los amigos/ningún amigo.'			

			$\overline{\quad}^n$	$\overline{\quad}^n$
(42)	ALUMNE	TOTS	₃ TRUCAR ₁ +++	NO-RES
	alumno	todos	llamar.3.1	NEG
	'No me llamó ninguno de los estudiantes/ningún estudiante.'			

(43) $\forall x (x \text{ un amigo} \rightarrow \neg \exists (\text{venir}' (x)))$

³⁴ Adoptamos aquí la hipótesis de que las *n-words* de las lenguas como el castellano o el catalán son cuantificadores indefinidos y no universales (Quer 1998). Para una propuesta en el sentido contrario, véase Giannakidou (2000).

negativa. Por otro lado, nos hemos detenido en la caracterización del operador NO-RES como cuantificador existencial negativo no selectivo y hemos propuesto que es precisamente esta propiedad de ser no selectivo la que da lugar a lecturas aparentes de concordancia negativa.

Con esta propuesta de análisis hemos intentado demostrar cómo el estudio de las propiedades léxicas y sintácticas pueden arrojar luz sobre la interfaz entre el componente sintáctico y el componente interpretativo, que constituye uno de los campos de estudio más interesantes de la teoría lingüística contemporánea.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXIADOU, A. (1997). *Adverb Placement*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BAKER-SHENK, C. (1983) *A Microanalysis of the Nonmanual Components of Questions in American Sign Language*. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- BRENTARI, D. (1998) *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CINQUE, G. (1999) *Adverbs and Functional Heads*. Oxford: Oxford University Press.
- GIANNAKIDOU, A. (2000) "Negative...Concord?" *Natural Language and Linguistic Theory* 18: 457-523.
- HEIM, I. (1982) *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*. Doctoral dissertation, University of Massachusetts/Amherst.
- LAKA, I. (1990) *Negation in Syntax: The Nature of Functional Categories and Projections*. Doctoral dissertation, MIT, Cambridge, Mass.
- LIDDELL, S. (1980) *American Sign Language Syntax*. The Hague: Mouton.
- LILLO-MARTIN, D. (1986) "Two Kinds of Null Arguments in American Sign Language". *Natural Language and Linguistic Theory* 4: 415-444.
- NEIDLE, C. et al. (2000) *The Syntax of American Sign Language. Functional Categories and Hierarchical Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- PFAU, R. (2002) "Applying Morphosyntactic and Phonological Readjustments Rules in Natural Language Negation". In *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages*, eds. R.P. Meier et al., 263-295. Cambridge: Cambridge University Press.
- PFAU, R. & S. GLÜCK. (2000) "Negative Heads in German Sign Language and American Sign Language". Paper presented at *Theoretical Issues in Sign Language Research 2000*, Universiteit van Amsterdam, The Netherlands.
- PFAU, R. & J. QUER. (2003) "V-to-Neg Raising and Negative Concord in Three Sign Languages". Paper presented at the *Incontro di Grammatica Generativa XXIX*, Università di Urbino, 13-15 February 2003.

- QUER, J. (1998) "Distinguishing between Negative and Non-negative Licensing of Negative Items". In *Proceedings of the IV Colloquium on Generative Grammar*, eds. N. Català & M. Bargalló, 250-266. Tarragona: Departament de Filologies Romàniques, Universitat Rovira i Virgili
- VEINBERG, S. C & R. WILBUR. (1990) "A Linguistic Analysis of Negative Headshake in American Sign Language". *Sign Language Studies* 68: 217-244.
- WILBUR, R.B. (2000) "Phonological and Prosodic Layering of Nonmanuals in American Sign Language". In *The Signs of Language Revisited*, eds. K. Emmorey & H. Lane, 215-244. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- WOOD, S. (1999) *Semantic and Syntactic Aspects of Negation in ASL*. Masters thesis, Purdue University.
- ZANUTTINI, R. (1997) *Negation and Clausal Structure*. Oxford: Oxford University Press.

GRAMÁTICA DA FRASE DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: OS TRAÇOS DE CONCORDÂNCIA

Ronice Müller de Quadros

Universidade Federal de Santa Catarina -Brasil

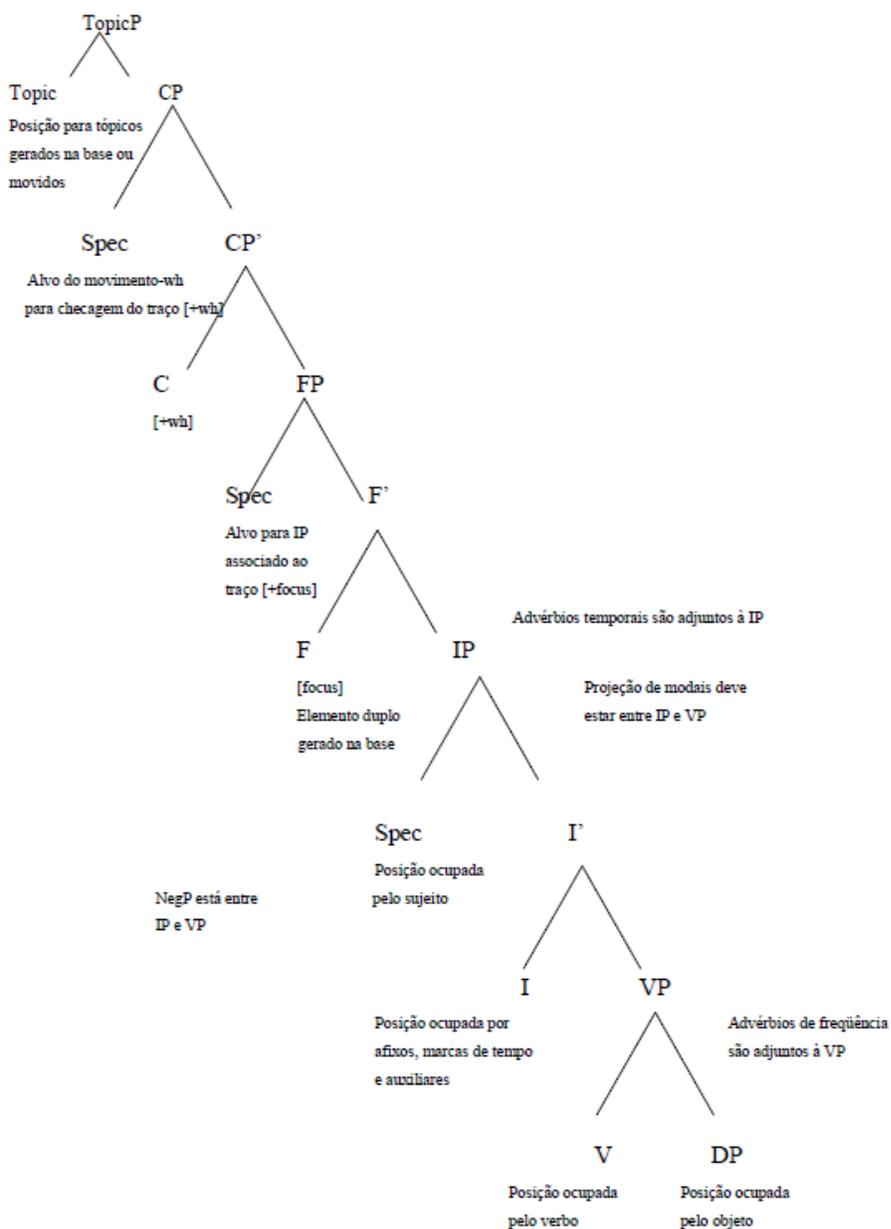
Introdução

As línguas de sinais, em especial a língua de sinais americana e a língua de sinais brasileira, apresentam aspectos gramaticais que merecem ser tratados dentro do contexto da teoria gerativa. A proposta deste trabalho será de apresentar alguns destes aspectos através de uma breve descrição da representação da estrutura da frase da língua de sinais brasileira. Também serão abordados alguns problemas observados em relação a algumas estruturas geradas com alguns verbos que parecem complicar as propostas *standard* de organização sintática da estrutura da frase em função das características intrínsecas da modalidade visual-espacial. O objetivo será de explorar as repercussões sintáticas dessas características e propor uma análise dentro do âmbito da teoria gerativa.

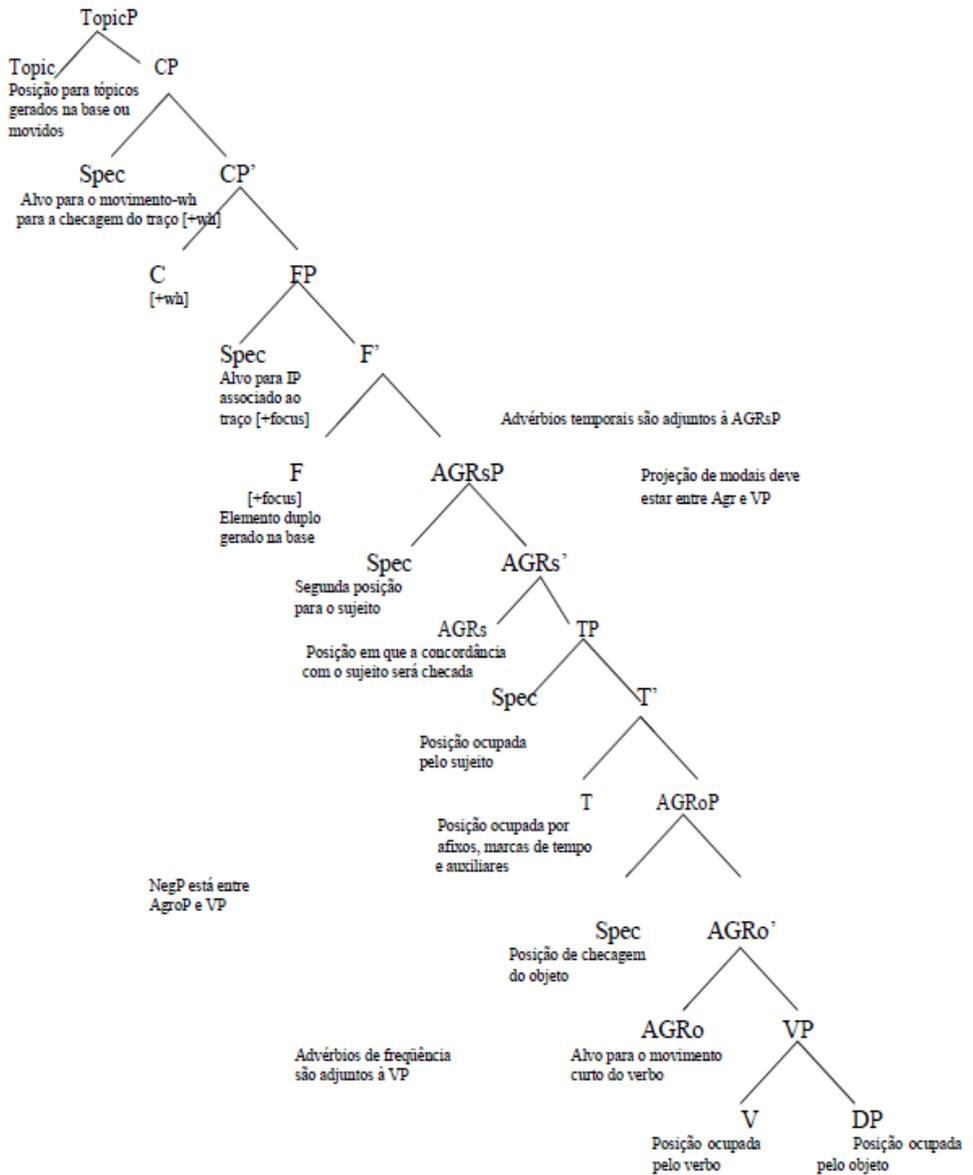
A estrutura da frase na língua de sinais brasileira

Quadros (1999, 2000) propôs a arquitetura da estrutura da frase da língua de sinais brasileira no contexto de investigação do programa gerativista (Chomsky, 1995). As análises envolvem desde a ordem das palavras às operações sintáticas incluindo posições A e A'. A seguir apresentam-se as representações de tais estruturas com uma breve descrição:

(a) Estrutura da frase com verbos sem concordância (*plain verbs*)



(b) Estrutura da frase com verbos com concordância (*non-plain verbs*)



A língua de sinais brasileira é uma língua SVO. Há várias evidências que indicam isso, apesar de serem identificadas variações dessa ordem. Entre elas, Quadros (1999) identificou as seguintes¹:

- todas as sentenças SVO são gramaticais sem informações adicionais:

(1) JOÃO GOSTAR MARIA
O João gosta da Maria

(2) JOÃOa [aENVIARb CARTA MARIAb]conc
O João enviou a carta para a Maria.

- OSV e SOV são ordens derivadas somente mediante alguma marca especial (presença de traços), tais como as marcações não manuais que coocorrem com as palavras:

(3) [MARIA]tópico JOÃO GOSTAR
A Maria, o João gosta.

(4) [JOÃOa]tópico [MARIAb]tópico [aENVIARb] CARTA
O João, para Maria, enviou a carta

Nos dois exemplos, houve topicalização.

- as demais combinações - VSO, OVS e VOS - não são derivadas na LIBRAS, mesmo com a presença de alguma marca especial;
- a extração de um objeto oracional para uma posição mais alta não é permitida:

(5) JOÃO PENSA [MARIA INTELIGENTE]

(6) *[MARIA INTELIGENTE]JOÃO PENSA
O João pensa que a Maria é inteligente.

¹ Para efeitos de simplificação, são usados glossas em português para os exemplos da língua de sinais brasileira. As marcas não-manuais que coocorrem com as palavras são indicadas através de colchetes com a indicação do tipo de marca não-manual (tópico, neg para negação, hn para afirmativa com foco, índices para concordância). A concordância expressa em alguns verbos são marcadas por índices a, b, c ...

- advérbios temporais (advérbios de adjunção à IP) e de frequência (advérbios de adjunção à VP) não podem interromper o constituinte VP que inclui o verbo e o objeto [VP[V NP]] na LIBRAS. Tais advérbios podem ser focalizados apresentando uma cópia em posição final:

- (7) ONTEM JOÃO COMPRAR CARRO
- (8) *JOÃO COMPRAR ONTEM CARRO
- (9) ONTEM JOÃO COMPRAR CARRO [ONTEM]hn
Ontem o João comprou um carro.

- modais ocupam a posição entre IP(ou AgrP) e VP; e as restrições observadas são similares àquelas observadas com advérbios: (i) os modais não podem interromper a unidade VP; (ii) os modais podem ser focalizados apresentando-se duplicado na posição final da derivação; e (iii) como consequência de (ii), a matrix dos modais pode ser nula (para OSV e SOV: OS(M)VM, S(M)OVM; para SVO: S(M)VOM):

- (10) JOÃO PODER COMPRAR CARRO
- (11) *JOÃO COMPRAR PODER CARRO
- (12) JOÃO PODER COMPRAR CARRO [PODER]hn
- (13) JOÃO e COMPRAR CARRO [PODER]hn

A seguir apresentam-se alguns exemplos que justificam a disposição das categorias funcionais representadas na estrutura da frase da língua de sinais brasileira nas figuras (a) e (b).

Interrogativas

- O elemento-wh pode manter-se *in situ* ou ser movido para a posição de Spec de CP. Quadros (1999) conclui que a direção do movimento-wh é para a esquerda e que a marcação não-manual associada às derivações interrogativas se espalha obrigatoriamente sobre o domínio de c-comando de CP:

- (14) [QUEM JOÃO GOSTAR]wh

(15) [JOÃO GOSTAR QUEM]wh

*Construções com foco*²

- FP envolve construções duplas com quaisquer núcleos dentro de IP:

(16) JOÃO PODER COMPRAR CARRO [PODER]foco

(17) JOÃO COMPRAR CARRO [COMPRAR]foco

(18) [QUEM JOÃO GOSTAR [QUEM]]wh

Construções com tópico

- As construções com tópico são muito comuns na língua de sinais brasileira com o deslocamento do objeto para a posição inicial e/ou a topicalização do sujeito. A marcação não manual de tópico é associada somente com o elemento topicalizado (caráter particular das adjunções):

(19) [_{TopicP} CARRO]tópico [_{CP} QUEM COMPROU]wh

Quadros (1999) conclui que TopicP está acima de CP através da marcação não manual. Quando tais construções coocorrem, o tópico está necessariamente fora do escopo de CP, uma vez que a marcação não manual associada com o CP não se espalha sobre o tópico. TopicP é adjunto à CP com uma marcação não manual independente que coocorre somente com o elemento topicalizado.

Quanto à posição de FP, Quadros (2000) sugere estar situada acima de CP. FP é projetada quando um elemento da sentença é enfatizado sendo associado com o traço [+foco]. Assim, após o elemento focalizado ser movido para a checagem do traço de F, IP (ou AgrSP) ou CP (que contém o elemento focalizado) move-se para o Spec de FP. Como observado através dos exemplos, o elemento focalizado pode ser realizado foneticamente ou não. Interessantemente, observamos que a marcação não-manual associada com o elemento focalizado no final da sentença se espalha sobre o traço de CP ou IP, uma vez que, embora vazio, a marcação não-manual é preservada.

Considerando essas construções, pode-se explicar as variações encontradas na língua de sinais brasileira relativas à ordem SVO. Por exemplo, FP como uma categoria independente acima de IP, explica as construções SOV com verbos sem concordância. Esta derivação é originalmente SVO com o apagamento do verbo

² Esta análise é diferente da realizada em Quadros (1999) com base em Nunes e Quadros (em elaboração).

em IP, ou seja, S(V)OV. No caso de SOV com verbos com concordância a operação pode ser outra: o verbo move-se para AgrO licenciando o movimento do objeto para o Spec de AgrOP. Algumas derivações OSV podem ser geradas por estarem associadas com tópicos (TopicP).

O comportamento dos verbos e a questão da concordância

Concordância é um fenômeno lingüístico no qual a presença de um elemento em uma sentença requer uma forma particular de outro elemento que é gramaticalmente ligado ao primeiro elemento. Em muitas línguas, a forma particular do segundo elemento, normalmente um verbo, depende de traços-phi do primeiro elemento, tipicamente o sujeito da sentença. Uma característica comum entre as línguas com concordância marcada é que todas apresentam concordância com o sujeito. Em alguns casos, há marcação de concordância com o objeto. Nas línguas de sinais, a concordância é obrigatória com o objeto podendo ou não ser realizada com o sujeito dependendo da seleção do verbo.

A grande questão em relação às línguas de sinais é a seguinte: a marcação chamada de concordância nas línguas de sinais é de fato concordância? Tem-se assumido que a concordância nas línguas de sinais é marcada abertamente em verbos do tipo DAR, PERGUNTAR, AJUDAR em diferentes línguas de sinais – DGS, ASL, NS, AUSLAN, LSB (Supalla, 1986; Mathur e Rathmann, 2001; Mathur, 2000; Quadros, 1999), os verbos chamados de direcionais ou com concordância (agreement verbs).

No entanto, há variações nas análises destes verbos. Entre as diferentes propostas, Klima e Bellugi (1979) analisam a modulação do verbo como que acontecendo de acordo com o loc em um plano horizontal sendo considerado um processo flexional que reflete a referência indexical. Meier (1980; 1990) analisa os morfemas dentro do verbo como correspondente ao objeto (e ao sujeito) ocorrendo simultaneamente com o verbo. Liddell e Johnson (1989) e Sandler (1989) desenvolvem modelos que não são apenas simultâneos, mas apresentam uma seqüência estrutural, por exemplo, um sinal pode ter duas CM ou L em uma seqüência. Esta proposta tornou possível uma análise do morfema de concordância consistindo de traços de locação como afixo independente que é ajuntado ao verbo não especificado para a locação. Lillo-Martin and Klima (1990), Bahan (1996) e Meir (1998) assumem que o locus é representado como uma variável no sistema lingüístico determinado pelo discurso. Para esses autores, não há necessidade de marcar o locus abertamente no nível da sintaxe, uma vez que os índices são suficientes para garantir a referência. Por outro lado, Liddell (1990, 1995) sugere que os pontos no espaço devem ser descritos como entidades mentais (pictóricas). Segundo sua análise, tais entidades não podem fazer parte do sistema lingüístico,

pois envolvem espaços reais contendo uma representação mental do objeto/referência em si. Assim, não há necessidade de definir o locus fonológica e morfologicamente. Além disso, a concordância verbal deixa de existir enquanto concordância do ponto de vista lingüístico. Rathmann e Mathur (no prelo) analisam a proposta de Liddell e mostram que o problema se apresenta considerando os níveis de variação fonética dos locus em línguas de sinais, sendo eles formal e de determinação de fronteiras. No primeiro caso, se se estabelecesse um ponto no espaço para JOÃO no lado esquerdo, se tenta voltar ao mesmo ponto ao referir JOÃO durante o discurso. No segundo caso, um ponto diferente do ponto estabelecido para JOÃO pode ter um significado diferente. Uma vez que há correspondência entre o ponto e o referente, cada locus deve ser listado no léxico.

Apesar dos locus de não-primeira pessoas fazerem parte de um conjunto que apresenta “ligação” dentro do discurso, o critério do léxico que determina listabilidade não é observado. Assim, o problema de infinitude está relacionado com a listabilidade.

Mesmo assim, os pesquisadores assumem a concordância como sendo separada da entrada lexical do verbo e como sendo de natureza lingüística. A seguir serão apresentados vários aspectos que evidenciam que a proposta de Liddell não dá conta das propriedades lingüísticas da concordância verbal (Rathmann e Mathur, no prelo; Lillo-Martin, no prelo; Quadros, 1999, em elaboração).

A concordância nas línguas de sinais como elemento gramatical justifica-se a partir de vários aspectos gramaticais, entre eles, os pesquisadores mencionam os seguintes:

- * as formas para primeira pessoa e não-primeira pessoa são diferentes;
- * a presença de marcação de número nos verbos apresenta múltiplas formas em diferentes línguas de sinais;
- * a existência de auxiliar em algumas línguas de sinais que expressam a relação sujeito-verbo-objeto nas construções com verbos que não marcam concordância;
- * Rathmann e Mathur (no prelo) verificaram que a concordância verbal na língua de sinais está associada com diferentes tipos de verbos em relação às propriedades semânticas de seus argumentos (seleção de argumentos animados e inanimados). A concordância verbal está presente com objetos diretos/indiretos animados. Assim, caracteriza-se a concordância em termos estruturais.

Apesar da língua de sinais brasileira ser uma língua de núcleo inicial, ao longo das análises Quadros (1999) observou a existência de uma assimetria entre duas classes verbais que apresentam repercussão na estrutura que justifica a existência de duas representações conforme apresentado nas figuras (a) e (b). Essa assimetria é observada entre *non-plain* e *plain verbs*, ou seja, verbos com e sem concordância.

Entre os fatos que identificam essa assimetria citam-se os seguintes:

- as sentenças com verbos que apresentam concordância (por exemplo, ENVIAR) parecem apresentar mais flexibilidade na ordem do que aquelas contendo verbos sem concordância (p.e., GOSTAR):

(20) [JOÃO_a] [MARIAb] aENVIAR_b CARTA
O João à Maria enviou a carta.

(21) * [JOÃO_a] [MARIAb] GOSTAR
O João da Maria gosta.

- as marcas não-manuais parecem ser obrigatórias com os verbos que apresentam concordância e opcionais com os verbos que não apresentam concordância:

(22) *JOÃO aENVIAR_b CARTA MARIA.

(23) JOÃO [aENVIAR_b CARTA MARIA]_{conc}

(24) JOÃO GOSTAR MARIA

(25) JOÃO GOSTAR [MARIA]_{conc}

- os argumentos nulos com verbos com concordância são instâncias de uma língua *pro-drop*, enquanto, não o são com verbos sem concordância (mais detalhes ver em Quadros, 1995):

(26) *JOÃO GOSTAR *pro*

(27) JOÃO_a [aENVIAR_b] *pro* CARTA _{conc}

- a distribuição da negação é diferente entre sentenças contendo verbos com e sem concordância:

(28) *JOÃO NÃO GOSTAR MARIA
O João não gosta da Maria.

(29) JOÃO_a NÃO [aENVIAR_b CARTA MARIAb]_{conc}
O João não enviou a carta à Maria.

Para acomodar tal assimetria foi elaborada uma proposta que resulta da combinação entre o tratamento dado por Lasnik (1995) à assimetria da morfologia verbal para captar a distribuição morfológica dos verbos em diferentes línguas e o parâmetro para concordância proposto por Bobaljik (1995) que acomoda diferenças entre a manifestação de concordância entre as línguas.

Lasnik assume que verbos podem ser inseridos na derivação de duas formas: puros ou totalmente flexionados. Se os verbos forem inseridos totalmente flexionados, Infl é *featural* (contém traços a serem checados) (cf. Chomsky, 1995). Por outro lado, se os verbos forem introduzidos puros na derivação, seus afixos serão inseridos independentemente em Infl e a associação destes afixos com o verbo será feita através da operação *Merge*, restringida pela condição de adjacência.

Bobaljik (1995) assume que se a afixação e *merger* se dão durante a derivação observando adjacência, a sintaxe é cega a elas. Assim, a sintaxe não irá projetar a categoria funcional de concordância na estrutura da frase. Por outro lado, se os afixos associados com os verbos são associados com traços, estes devem ser checados em Agr em algum ponto da derivação. Portanto, neste último caso, a sintaxe deve projetar a categoria de concordância. Com base nesta distribuição, Bobaljik apresenta o parâmetro de concordância que apresenta duas opções: as línguas podem fixar uma estrutura com o IP desmembrado em AgrP e TP ou apresentar somente IP.

Considerando os fatos observados na língua de sinais brasileira ao se aplicarem os testes propostos por Lasnik (1995) e Bobaljik (1995)³, Quadros (1999) justifica a existência de duas representações da estrutura da frase: uma com a projeção de IP para captar as derivações que apresentam verbos sem concordância, e outra com a projeção de AgrP e TP para acomodar as derivações que apresentam os verbos com concordância.

Cabe ressaltar que essa análise feita por Quadros (1999) não considerou os verbos classificadores, assim chamados por incluírem além da informação verbal, o sujeito e/ou o objeto, além de poder estar associado com número e grau. Nesse sentido, faz-se necessária uma breve discussão sobre os diferentes tipos de verbos encontrados na língua de sinais brasileira. Quadros (1999) simplificou a classificação dos verbos na língua de sinais brasileira em *plain* e *non-plain* verbos, ou seja, verbos sem e com concordância verbal. Essa opção justifica-se, pois acomoda em duas classes verbais todas as formas verbais encontradas na língua de sinais brasileira devidamente explicadas através das propostas de Lasnik (1995) e Bobaljik (1995) que também desenvolvem análises com duas possibilidades. No entanto, há outras manifestações que compreendem expressões verbais que poderiam complicar a análise. Por exemplo, os verbos chamados de *handling verbs* que poderiam ser chamados de ‘verbos manuais’ e os classificadores.

³ Ver Quadros (1999) para a análise desta proposta com os exemplos relevantes da língua de sinais brasileira.

Os verbos sem concordância

São verbos que não se flexionam em pessoa e número e não tomam afixos locativos. Alguns desses verbos se flexionam em aspecto. Exemplos dessa categoria na língua de sinais brasileira são CONHECER, AMAR, APRENDER, SABER, INVENTAR, GOSTAR.

Os verbos com concordância

São verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto. Exemplos dessa categoria na língua de sinais brasileira são DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR. Quadros (1999) incluiu os verbos “espaciais” nesta classificação. Tais verbos possuem afixos locativos, como por exemplo, VIAJAR, IR e CHEGAR. Vale destacar que muitos autores (por exemplo, Padden, 1988) fazem a distinção entre os verbos com concordância e os verbos locativos. Quadros optou por incluí-los nesta categoria, uma vez que sintaticamente tais verbos apresentavam o mesmo comportamento, ou seja, tinham traços a serem checados gerando o desdobramento de IP em Agr e TP.

Vale mencionar que alguns verbos podem ser classificados como sem concordância ou com concordância. São verbos que são classificados como sem concordância, mas que podem ser sinalizados em um determinado ponto incorporando o referente. Quadros e Lillo-Martín (em elaboração) verificaram que tais verbos apresentam o mesmo comportamento sintático de verbos com concordância. O teste para tal constatação relaciona-se com a distribuição da negação conforme já mencionado anteriormente. Os verbos sem concordância não admitem a negação antes do verbo, ao contrário dos verbos com concordância (exemplos).

(30) TU [aCOMPRARb], DEPOIS [bTRAZERc]
Tu compras (as coisas) e depois trazes (para mim)

(31) TU NÃO [aCOMPRARb].

(32) *TU NÃO COMPRAR

Aspecto pode ser marcado tanto em verbos sem ou com concordância. Isso indica Aspecto ser uma categoria funcional independente de IP. Os verbos associados com aspecto na língua de sinais brasileira necessariamente aparecem em posição final:

(33) JOÃO CARTA [ESCREVER+]aspecto

- (34) *JOÃO [ESCREVER+]aspecto CARTA
João escreve muitas cartas.

Ainda dentro da classificação de verbos com concordância, Quadros (1999) incluiu os verbos chamados de *backward verbs*. Tais verbos iniciam a trajetória do sinal na posição do objeto e concluem-na na posição de sujeito, ao contrário dos demais verbos com concordância que iniciam sua trajetória na posição do sujeito em direção à posição do objeto. Na língua de sinais brasileira temos vários verbos que ilustram este tipo de verbo: PEGAR, BUSCAR, CHAMAR.

Os verbos “manuais”

Os verbos manuais envolvem uma configuração de mão em que se representa estar segurando um objeto na mão. Tais verbos são usados nas seguintes sentenças:

- (35) [JOÃO]tópico [PAREDE]tópico [PINTAR-ROLO]
João pinta a parede com o rolo.
- (36) [JOÃO]tópico [PAPEL]tópico [PINTAR-PINCEL]
João pinta o papel com o pincel.
- (37) [JOÃO]tópico [DESENHO]tópico [PINTAR-LÁPIS]
João pinta o desenho com o lápis.

Assim como observado com os verbos associados com aspecto, os verbos manuais finalizam a sentença. Primeiro situa-se sobre o que está se falando e assim define-se que tipo de verbo manual será usado assim como nas construções tópico-comentário.

A classe dos verbos manuais poderia incluir os classificadores que incorporam a informação verbal da sentença, pois também incorporam o objeto quando este é o caso. Além dessas informações, os classificadores podem incorporar número e grau. Liddell (1980) refere este tipo de exemplo na língua de sinais americana como ‘predicados complexos’. Segue abaixo alguns exemplos na língua de sinais brasileira:

- (38) [JOÃOa]tópico [CARROb]tópico [CL(carro)-BATER-POSTE+]cl
O João estava de carro e bateu no poste detonando completamente o veículo.

- (39) [JOÃOa]tópico [CARROb]tópico [CL(carro)-BATER-POSTE –]cl
O João estava de carro e deu uma batidinha no poste.
- (40) [JOÃOa] [MARIAb] [CL(pessoa)-CRUZAR-UMa-PELO-OUTROb]
O João cruzou pela Maria.
- (41) [CENTRO]tópico [PESSOASa] [CL(pessoas)-CRUZANDO-ENTRE-SIb]
No centro, várias pessoas cruzam entre si.

Assim como mencionado por Lillo-Martin (no prelo), esse tipo de construção parece romper com todas as regras na língua de sinais em todos os níveis de análise (sintático, morfológico e fonológico), uma vez que apresenta um comportamento completamente incomum considerando as análises clássicas de um item lexical.

Liddell (1980) apresenta exemplos da língua de sinais americana assumindo que há algum tipo de iconicidade associado que justificaria algumas construções com mudança da ordem *standard* dessa língua que também é SVO. Liddell propõe que a informação sobre a relação entre a atividade e o objeto envolvido é claramente expressada de forma espacial num sentido pictórico. Um exemplo seria o seguinte:

- (42) WOMAN PIE PUT-IN-OVEN
- (43) MULHER TORTA COLOCAR-NO-FORNO
A Mulher colocou a torta no forno. (Liddell, 1980:89-91)

Liddell também observou que há possibilidade de estruturas OSV serem geradas na língua de sinais americana sem marca de tópico em exemplos em que há um predicado complexo (mencionados como classificadores anteriormente). Tais predicados são considerados complexos porque através de um único sinal, o sinalizador expressa um locativo e um nome. A seguir apresentam-se dois exemplos considerados relevantes:

- (44) BALL JOHN SWING-A-BAT
- (45) BOLA JOHN BATEU-COM-UM-TACO
John bateu na bola com um taco.
- (46) FENCE CAT SLEEP
- (47) CERCA GATO DORMIR
O gato dormiu na cerca sentado. (Liddell, 1980:91-100)

Todos estes exemplos ilustram os verbos “manuais” tanto na língua de sinais americana como na língua de sinais brasileira. São os verbos chamados de ‘*handling verbs*’ por alguns autores quando incluem um instrumento e/ou ‘predicados complexos’ por outros autores.

A versão de Liddell tende a analisar tais construções como expressões de ordem não sintática. Esse viés é retomado nas suas análises mais atuais excluindo por completo uma análise de ordem sintática nos termos analisados até então considerando a teoria lingüística e os estudos das línguas em geral. Sua proposta segue um rumo alternativo. Sua versão, na verdade, resulta de uma atenção especial às diferenças, uma vez que assim se poderia estar adentrando nos limites da teoria lingüística. Liddell (1990, 1995) considera que os pontos estabelecidos no espaço que são incorporados pelos verbos no que vem se chamando de concordância, não podem ser analisados morfológicamente, uma vez que tais pontos são indeterminados. A partir de suas análises, ele conclui que não há concordância verbal na língua de sinais americana. Para o autor, o que acontece é uma indicação de natureza gestual combinada com elementos de ordem lingüística dos sinais. No entanto, apesar de serem identificados aspectos aparentemente diferentes das análises tradicionais realizadas no âmbito da lingüística teórica, ainda assim há propostas que parecem acomodar de forma interessante tais características. Lillo-Martin (no prelo) e Mathur e Rathmann (no prelo) apresentam evidências lingüísticas (e psicolingüísticas) de que concordância existe na língua de sinais americana. Apesar da existência destes classificadores, parece que o sistema lingüístico é ordenado de forma linear em algum nível que obviamente não é trivial. Notem que não há uma ordenação caótica nas sentenças incluindo os verbos manuais. Isso indica que, a pesar das características essencialmente visuais e espaciais, há restrições quanto à ordenação dos constituintes na estrutura.

Chen (1998) analisou as construções com verbos ‘manuais’ na língua de sinais americana e percebeu que uma mão sempre serve de ‘base’ para o verbo. A autora chega a mencionar que tais verbos possuem uma “propriedade misteriosa” que licenciam a ordem modificada SOV espacial e sem concordância. Chen menciona a proposta de Padden (1990) que analisa tais verbos como tendo associados a eles clíticos que licenciariam as mudanças na ordem. No entanto, se tais construções envolvem clíticos, há aspectos de modalidade das línguas de sinais que caracterizam ‘clíticos’ como um fenômeno diferente das línguas faladas.

Há uma proposta diferenciada da autora para acomodar tais verbos na estrutura da frase na língua de sinais americana baseada em Matsuoka (1997) que propõe que o afixo do verbo associado com aspecto deve ser movido com base no Princípio *Enlightened Self Interest* (Lasnik, 1995b). Chen propõe que o mesmo se aplica aos verbos manuais assumindo que tais verbos estariam associados com aspecto. Seguindo a análise de Matsuoka para os casos associados com aspecto, o movimento do verbo para uma posição mais alta pode ocorrer gerando a estrutura

SOV. Isso é possível em suas análises, uma vez que o verbo deve mover-se para juntar-se ao seu afixo de aspecto no núcleo da categoria Aspecto de acordo com o princípio *Enlightened Self Interest* (Lasnik, 1995b) conforme já mencionado. Assim, os verbos ‘manuais’ também poderiam estar sendo movidos para uma posição mais alta na estrutura, uma vez que eles teriam uma projeção independente relacionada a eles. Matsuoka deriva estruturas com aspecto como a seguinte:

(48) SALLY e PAPER TYPE[asp]

(49) SALLY ARTIGO DIGITAR+
A Sally digita incessantemente o artigo.

Esta proposta também incluiria construções OSV, pois a elevação do objeto para Spec do sintagma de Aspecto é possível devido à elevação do verbo para fora de VP. Essa conclusão está considerando a generalização de Holmberg que conclui que o movimento do objeto é licenciado somente quando o verbo for elevado para fora de VP. Matsuoka propõe que as derivações de sentenças com aspecto envolvem elevação do verbo para Infl e movimento do objeto. Ela assume que [aspecto] é um traço-V de Infl. Quando o traço de [aspecto] for incluído entre os traços-V, Infl torna-se forte e, portanto, deve ser checado na sintaxe aberta. Depois que o verbo checou seus traços, o movimento do objeto é licenciado derivando a ordem OSV. Considerando as análises de Matsuoka, Chen propõe que as instâncias de estruturas que foram apresentadas na língua de sinais americana sem marca de tópico sejam também explicadas desta forma.

Vale considerar, no entanto, que Braze (1997) identificou problemas com a proposta de Matsuoka (1997) através da interação com advérbios e modais e a elevação do objeto. Através de vários testes, Braze concluiu que o movimento do objeto na língua de sinais americana parece, de fato, ser licenciado para posições não argumentais mais altas do que a posição de Spec de Aspecto.

Notem que tais construções seguem o mesmo padrão: todas ocupam a posição final da sentença. Com os classificadores, o predicado complexo inteiro que inclui o verbo ocupa esta posição. Todos os exemplos estão ou associados com a marcação não-manual de concordância ou com a marcação não manual de tópico. Em termos estruturais, a posição final também é ocupada pelo foco que usualmente está associada com o movimento da cabeça, mas têm-se exemplos de que há restrições de tal posição ser ocupada por argumentos oracionais. Uma hipótese possível seria considerar estas construções manuais tendo relação em alguma instância com as construções de foco, mas tais argumentos oracionais serem considerados pela sintaxe nucleares, uma vez que morfologicamente apresentam características de um único sinal. Assim, a sintaxe sendo cega a informação semântica oracional, a estrutura seria derivada de qualquer forma apresentando a

devida interpretação na interface que do ponto de vista fonológico apresentaria uma interpretação equivalente a um único sinal que pode ser analisado em unidades menores (cf. Supalla, 1982, 1986). A seguir apresentam-se tais exemplos derivados com a topicalização e associados com foco:

- (50) [JOÃOa]tópico [PAREDEb]tópico [PINTAR-ROLO] hn
João pinta a parede com o rolo.
- (51) [JOÃOa]tópico [CARROb]tópico [CL(carro)-BATER-POSTE+]cl hn
O João estava de carro e bateu no poste detonando completamente o veículo.
- (52) [JOÃOa]tópico [CARROb]tópico [CL(carro)-BATER-POSTE –]cl hn
O João estava de carro e deu uma batidinha no poste.
- (53) [JOÃOa] [MARIAb] [CL(pessoa)-CRUZAR-UMa-PELO-OUTROb] hn
O João cruzou pela Maria.
- (54) [CENTRO]tópico [PESSOASa] [CL(pessoas)-CRUZANDO-ENTRE-SIb]
 hn
No centro, várias pessoas cruzam entre si.

Analisar tais derivações como instâncias de foco e/ou tópico favorecem as análises de Braze (1997) de que o movimento do objeto é para categorias não argumentais.

Evidenciou-se até então que a concordância é um aspecto gramatical das línguas de sinais. No entanto, permanece o problema da infinitude levantado por Liddell e retomado por Rathmann e Mathur (no prelo) como o problema relacionado com a listabilidade. Nesse sentido, Rathmann e Mathur propõem que, assim como com as línguas faladas, os elementos que determinam a concordância verbal são os argumentos de ordem estrutural, os índices (ou mais precisamente, os traços-phi) dos NPs e a condição de visibilidade destes NPs para atribuição dos papéis-theta (ou seja, eles devem ser visíveis ou devem ser determinados através do Caso abstrato (cf. Chomsky, 1981) ou ainda através da co-indexação com um morfema no verbo através da concordância ou do movimento (cf. Baker, 1996). Nas línguas de sinais, o NP será visível para a atribuição dos papéis-theta através da concordância. Assim, o problema da infinitude é tratado da mesma forma que nas línguas faladas. No entanto, há problemas que permanecem relacionados à listabilidade. Na verdade, os problemas não são de ordem sintática, mas de ordem fonológica e morfológica. Segundo Rathmann e Mathur, as diferenças entre as línguas sinalizadas e as línguas faladas apontadas por Liddell estão no nível da interface articulatória-perceptual (modelo de Jackendoff, 1992). Essa proposta,

retira o 'locus' do módulo da fonologia e acomoda-o na interface, pois o módulo da fonologia não é suficientemente sofisticado para incluir este tipo de expressão conceitual (referencial) e não há informação suficiente que justifique a articulação do locus no módulo da fonética (o locus pode tomar diferentes formas e tamanhos determinadas manualmente através do espaço "gestual"). Assim, o 'locus' é uma realização gestual que é determinada na interface entre o sistema lingüístico e a estrutura conceitual.

A proposta de Rathmann e Mathur é uma alternativa teórica conciliadora e merece ser analisada em detalhes considerando suas implicações nas análises das línguas de sinais. As perspectivas de pesquisas na área ampliam-se incluindo possibilidades de avanços no nível das investigações das interfaces. O presente trabalho apresentou uma série de evidências na língua de sinais brasileira para uma análise sintática da concordância e, ao mesmo tempo, abre este caminho para análises no nível das interfaces.

Conclusões preliminares

O ponto chave das análises desenvolvidas até aqui está relacionado com o fato de a língua de sinais ser ou não ser analisável como as línguas faladas considerando-se suas peculiaridades em função da modalidade espacial. Ao que tudo indica, as derivações visuais-espaciais seguem a mesma lógica das derivações orais-auditivas, ou seja, observam-se restrições na organização sintática que delimitam as possibilidades existentes na derivação de sentenças. No entanto, as observações de Liddell são pertinentes, em especial, quanto à organização morfológica das palavras classificadoras, apesar de haver argumentos favoráveis a uma análise nos padrões clássicos (Supalla, 1982, 1986). Lillo-Martin (no prelo) apresenta a partir dessas considerações a seguinte questão: as línguas de sinais podem oferecer alguma informação nova quanto ao nível de interface articulatório-perceptual? Nesse sentido, cabe considerar o estabelecimento de pontos no espaço. Do ponto de vista de Liddell, tais pontos não podem ser analisados como representações gramaticais, mas sim pictóricas. De fato, tais pontos não seguem os padrões de análise morfológico clássico, no entanto, as evidências sintáticas acomodam as análises dentro da perspectiva da teoria lingüística. Assim, mais uma vez, apresenta-se a questão levantada por Lillo-Martin. Aqui surge ainda outra questão, as informações gramaticais atreladas às marcas não-manuais que também apresentam um caminho de possibilidades de contribuições para o entendimento das interfaces. Neste contexto, o presente trabalho analisou a assimetria entre verbos que marcam e que não marcam concordância. As evidências apontam para uma análise gramatical da concordância enquanto traços-phi. Por outro lado, assim como proposto por Rathmann e Mathur e acomodando a versão de Liddell, as

marcações chamadas neste trabalho como ‘manuais’ (ou gestuais por Rathmann e Mathur, ou ainda representações espaciais mentais pictóricas por Liddell) podem ser classificadas como concordância no sentido sintático, mas apresentar repercussões no nível articulatório-perceptual.

Muitas pesquisas sobre a estrutura das línguas de sinais têm considerado tais questões, mas ainda há muito a investigar. Por um lado, existe uma preocupação em relação aos efeitos das diferenças na modalidade fazendo com que os estudos das línguas de sinais sejam extremamente relevantes. Por outro lado, as similaridades encontradas entre as línguas faladas e as línguas sinalizadas parecem indicar a existência de propriedades do sistema lingüístico que transcendem a modalidade das línguas. Nesse sentido, o estudo das línguas de sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas.

BIBLIOGRAFÍA

- BAHAN, B. (1996) *Non-manual realization of agreement in American Sign Language*. Ph.D. Dissertation, Boston University, Boston, MA.
- BOBALJIK, J. D. (1995) *The syntax of verbal inflection*. Ph.D. Dissertation. MIT. MIT Working Papers in Linguistics.
- BRAZE, D. (1997) "Objects, Adverbs and Aspect in ASL". In *Is the Logic Clear? Papers in Honor of Howard Lasnik*. Kim, J-S. and Stjepanovic (eds.) University of Connecticut. Working Papers in Linguistics 8. 21-54.
- CHEN, D. (1998) "Investigation of word order acquisition in early ASL". Unpublished manuscript. University of Connecticut.
- CHOMSKY, N. (1995) *The Minimalist Program*. MIT Press. Cambridge.
- KLIMA, E. & U. BELLUGI (1979) *The Signs Of Language*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London.
- LASNIK, H. (1995^a) "Verbal Morphology: Syntactic Structures Meets the Minimalist Program". In *Evolution and Revolution in Linguistic Theory: Essays in Honor of Carlos Otero*. Georgetown University Press.
- LASNIK, H. (1995^b) "The forms of Sentences". In *An Invitation to Cognitive Science*. Volume 1. Second Edition. MIT Press. 283-309.
- LIDDELL, S. (1980) *American Sign Language Syntax*. Mouton Publisher. The Hague.
- LIDDELL, S. (1990) "Four functions of a locus: re-examining the structure of space in ASL" In *Sign language research: theoretical issues*. Ceil Lucas (ed.) Washington, DC. Gallaudet University Press. 176-198.

- LIDDELL, S. (1995) "Real, Surrogate, and Token Space: Grammatical Consequences in ASL." In *Language, Gesture and Space*. Karen Emmorey and Judy Reilly (eds.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.19-41.
- LIDDELL, S. & R. JOHNSON (1989) "American Sign Language: the phonological base". *Sign language studies* 18. 195-277.
- LILLO-MARTIN, D. "One syntax or two? Sign Language and Syntactic Theory". In *Glott International*. (to appear)
- LILLO-MARTIN, D. & E. KLIMA (1990) "Pointing Out Differences: ASL Pronouns in Syntactic Theory". In *Theoretical Issues in Sign Language Research*. v.1: Linguistics. Chicago, IL: University of Chicago Press. 191-210.
- MATHUR, G. (2000) *Verb agreement as alignment in sign language*. Ph.D. Dissertation. Massachusetts Institute Technology.
- MATSUOKA, K. (1997) "Verb Raising in American Sign Language". In *Lingua*. Number 103. 127-149.
- MEIR, I. (1998) "Syntactic-Semantic Interaction in Israeli Sign Language Verbs: The Case of Backwards Verbs". In *Sign Language & Linguistics*. Volume 1. John Benjamins & Hag Publications.
- MEIER, R. (1980) *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies.
- MEIER, R. (1990) "Person deixis in ASL". In *Theoretical Issues in Sign Language Research*. Vol.1: Linguistics. University of Chicago Press. Chicago and London. 175-190.
- PADDEN, C. (1988) *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*. Outstanding Dissertations in Linguistics. New York: Garland.
- PADDEN, C. (1990) "The Relation Between Space and Grammar in ASL Verb Morphology." In *Sign Language Research - Theoretical Issues*. Gallaudet University Press. Washington. 118-132.
- POLLOCK, J.Y. (1989) "Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP". In *Linguistic Inquiry*. Volume 20. Number 3. Summer. 365-424.
- QUADROS, R. M. DE. (1999) *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado. PUC/RS. Porto Alegre.
- QUADROS, R. M. DE. (2000) "A estrutura da frase da língua brasileira de sinais". In: II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 1999, Florianópolis. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis: UFSC.
- RATHMANN, C. AND MATHUR, G. (2002) "Is verb agreement the same cross-modally?" In *Modality and Structure in Signed Language and Spoken Language*. Richard P. Meier, Kearsy A. Cornier and David G. Quinto (eds.) Cambridge: Cambridge University Press.
- SANDLER, W. (1989) *Phonological representation of the sign*. Dordrecht: Foris.

- SUPALLA, T. (1982) *Structure and Acquisition of Verbs of Motion and Location in American Sign Language*. Ph.D. Dissertation, University of California, San Diego.
- SUPALLA, T. (1986) "The classifier system in ASL". In *Noun classes and categorization: Typological studies in language*. Ed. by C.Craig. Philadelphia: John Benjamins. 181-214.

QUÉ HAY, QUÉ SE MUEVE, QUIÉN MUEVE QUÉ (Y ADÓNDE): LOS CLASIFICADORES DE LA LENGUA DE SEÑAS ESTADOUNIDENSE

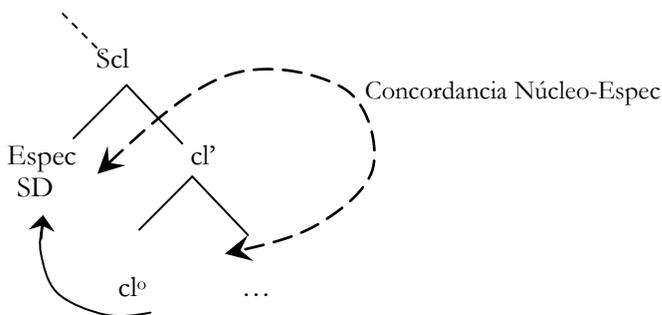
Elena E. Benedicto y Diane Brentari
Purdue University- Estados Unidos

Introducción

En este artículo vamos a proporcionar evidencia sobre el estatus y función sintáctica del morfema clasificador (la configuración manual) en los predicados clasificadores de la lengua de señas estadounidense (ASL).

La hipótesis que consideraremos aquí es que el morfema clasificador en los predicados clasificadores de la ASL corresponde a un núcleo sintáctico funcional que se encuentra en concordancia estructural con un constituyente nominal en su Especificador, tal como se representa en la configuración de (1), siguiendo los principios de la X-barra:

(1)



Esta representación estructural se manifiesta en tres tipos diferentes, según la configuración en que se acaba insertando y según las propiedades sintáctico-semánticas del núcleo. Cada tipo de núcleo generará un tipo sintáctico de predicado clasificador diferente: los clasificadores de *entidad completa* (según la terminología de Engberg-Pedersen, 1993) forman predicados intransitivo-inacusativo; es decir, su argumento tiene comportamiento sintáctico de argumento interno. Los clasificadores de *partes del cuerpo* forman predicados intransitivo-inergativo; es decir, su argumento presenta el comportamiento sintáctico de un argumento externo.

Finalmente, los clasificadores de *manipulación* forman predicados transitivos con dos argumentos, uno interno y otro externo. Como también veremos, estos tipos pueden entrar en alternancias unos con otros: los inacusativos con los

transitivos, y los inergativos con los inacusativos. Los predicados resultantes expresan la existencia de una entidad en una locación ('qué hay'), el movimiento o desplazamiento de una entidad ('qué se mueve') y el desplazamiento o manipulación de una entidad por parte de otra ('quién mueve qué').

En la sección 2 de este artículo, discutimos brevemente los posibles análisis que se han presentado anteriormente para los predicados clasificadores en general. En la sección 3 presentamos los argumentos que muestran las propiedades sintácticas de los predicados clasificadores y que dan soporte a nuestra hipótesis, y presentamos el análisis teórico que desarrolla tal hipótesis.

Como veremos, la cuestión de fondo en la discusión sobre la naturaleza del proceso de formación de (predicados) clasificadores en lenguas de señas (LLSS) se centra en si se trata de un proceso de tipo léxico o sintáctico. Dirimir esta cuestión puede reducirse a la sencilla y ampliamente aceptada premisa de que los procesos léxicos se dan en el lexicón y son, por tanto, opacos en la sintaxis: las operaciones sintácticas no pueden hacer referencia a la estructura interna de un proceso léxico.

Por lo tanto, si se pueden identificar procesos sintácticos que se refieren directamente a estos elementos, habremos obtenido sólida evidencia en favor de su naturaleza sintáctica. Esto es lo que haremos en la segunda parte de este artículo (sección 3): examinar con detenimiento esas propiedades sintácticas y proporcionar tests que respalden la existencia de los tres tipos de predicados según el tipo de morfema clasificador: inacusativos, inergativos y transitivos.

Procesos de formación de predicados con clasificadores

Los predicados clasificadores de la ASL son complejos morfológicos formados por dos unidades: la configuración manual y el movimiento. La configuración manual (CM) va asociada a un constituyente nominal, mientras que el movimiento (MOV) está asociado al tipo de eventualidad (sea estativa o eventual). A continuación ofrecemos un ejemplo ilustrativo:

- | | | |
|-----|---|--|
| (2) | a. BICYCLE 3+GO_UP
bicicleta vehículo _{e/c} +subir
'La bicicleta subió (a la montaña)' | b. BICYCLE 3+BE_LOCATED
bicicleta vehículo _{e/c} +haber/estar
'Hay una bicicleta (ahí)' |
|-----|---|--|

En el ejemplo (2), la configuración manual está representada por '3' (mano cerrada con el pulgar, índice y medio extendidos), mientras que el movimiento está representado por GO_UP (movimiento hacia arriba) y BE_LOCATED (movimiento corto hacia abajo), en a. y b. respectivamente. Se han identificado varias clases tanto de CM como de MOV; aquí vamos a seguir la nomenclatura de Engberg-Pedersen (1993) (pero véanse también Supalla, 1982, 1986; McDonald,

1982; Schick, 1987; Liddell y Johnson, 1989). Los distintos tipos de CM y de MOV son los siguientes:

- (3) a. CM: entidad completa, parte del cuerpo, manipulación y extensión y superficie
- b. MOV: contacto, acción, manera, extensión

Como ya hemos mencionado anteriormente, la discusión sobre la naturaleza de los predicados clasificadores se ha centrado en establecer si el proceso de formación tiene lugar en el léxico o en la sintaxis, es decir, si se trata de un proceso opaco, invisible en la sintaxis o si tiene consecuencias o efectos visibles en la sintaxis. A ello se añade la cuestión de establecer el proceso morfológico específico mediante el cual las dos partes de un predicado clasificador se unen (por afijación, por incorporación, por composición de bases...).

A continuación vamos a examinar algunas de las opciones que han sido propuestas o consideradas tanto para lenguas habladas como para lenguas señadas y evaluaremos cuáles son los posibles problemas o ventajas para un análisis de la ASL. En concreto, hablaremos de incorporación (léxica y sintáctica) (2.1), afijación (2.2), composición de bases (2.3) y concordancia (2.4).

La incorporación

La incorporación es un proceso mediante el cual un elemento nominal, normalmente independiente, aparece en el interior de la estructura morfológica de un verbo.¹ Este fenómeno que es relativamente común en lenguas amerindias, por ejemplo, ha sido descrito y analizado como un proceso de tipo léxico (véase Mithun, 1984, 1986) y también como un proceso de tipo sintáctico (por Baker 1988, 1995, por ejemplo).

El tipo de incorporación que nos interesa en particular aquí es el conocido como "incorporación nominal clasificatoria". La incorporación permite, opcionalmente, la coexistencia del elemento nominal incorporado con otro elemento nominal independiente; en tales casos, el elemento incorporado ha de ser de tipo más general (por ejemplo, 'animal') y el elemento independiente ha de ser más específico (por ejemplo, 'perro').²

¹ Los ejemplos del Mohawk que se presentan a continuación muestran una versión sin incorporar (i) y otra incorporada (ii) (Baker, 1995; el subrayado es nuestro):

- | | | | |
|-----|--|------|---|
| (i) | wa'-k-hninu- <u>-'</u> ne ka- <u>nakt</u> -a | (ii) | wa'-ke- <u>nakt</u> -a-hninu- <u>-'</u> . |
| | Fact-1sS-comprar-punc NE pre-cama-suf | | Fact-1sS-cama-comprar-punc |
| | 'Compré la/una cama' | | 'Compré la/una cama' |

² Un ejemplo en Mohawk, de Baker (1995; el subrayado es nuestro), es el siguiente:

- | | | | |
|-----|--|--|-------------------------|
| (i) | kikv <u>rabahbot</u> wa-ha- <u>its</u> -a-hninu- <u>-'</u> | | ki rake- <u>'niha</u> . |
| | Este pez gato fact-MsS-pescado-comprar-punc | | este mi-padre |
| | 'Mi padre compró este pez gato' | | |

Independientemente de si se adopta un análisis de tipo léxico o sintáctico, existen ciertas propiedades de la incorporación nominal clasificatoria que la hacen, como tal, inadecuada para la ASL³. En primer lugar, como bien señalan Glück y Pfau (1998), en los procesos de incorporación siempre existe una variante de la misma con el nombre no incorporado, lo cual implica dos cosas: una, que el nombre tiene existencia independiente como nombre; dos, que el predicado puede existir independientemente sin un nombre incorporado. Ninguna de estas dos propiedades se da en ASL. La configuración manual a la que nos referimos como ‘3’ en los ejemplos de (2) se utiliza en predicados clasificadores para referirse a vehículos, pero en ningún caso puede utilizarse como nombre independiente para denotar un auto (para lo cual existe otro signo). Igualmente, los distintos movimientos (la parte eventiva del predicado clasificador) que veremos en este artículo no pueden aparecer sin la presencia de una configuración manual clasificatoria. Es decir, que en ambos aspectos, los predicados clasificadores de la ASL difieren de los fenómenos descritos como de incorporación.

En segundo lugar, las propiedades sintácticas que veremos en este artículo se contradicen con un análisis de incorporación tanto léxico como sintáctico. Según el análisis léxico, la estructura argumental del predicado no se ve afectada por la presencia del elemento incorporado. Sin embargo, según veremos en la sección 3, existen efectos en la estructura argumental debidos al clasificador. Por otro lado, según muestra convincentemente el análisis sintáctico de Baker, los procesos de incorporación están restringidos a argumentos internos. Sin embargo, tal como veremos en la misma sección 3, los argumentos asociados con ciertos tipos de configuración manual son argumentos externos.

Así pues, si bien un análisis de incorporación puede ser adecuado para ciertas lenguas, las razones aducidas más arriba no hacen plausible utilizarlo para los predicados clasificadores de la ASL.

Afijación

Este tipo de análisis, de orientación morfológica, ha sido propuesto para lenguas donde se puede identificar la existencia de morfemas clasificatorios ligados (prefijos o sufijos), acoplados a la base verbal. La aparición de dichos morfemas puede coexistir con el constituyente argumental con el que están relacionados⁴.

³ Meir (2001), siguiendo a Rosen (1989), adaptó este tipo de análisis de incorporación a la lengua de señas israelí (ISL). En algunos casos, parece que ISL se comporta de manera diferente a ASL (por ejemplo, en la aparición de modificadores "*stranded*", que son aceptables en ISL pero no en ASL). Con respecto a las propiedades que se citan a continuación en el presente texto, no existen actualmente datos suficientes de ISL para poder evaluar.

⁴ Este sistema está relativamente bien documentado en lenguas habladas, siendo el caso de Waris. A continuación, un ejemplo del waris:

a. <u>sa</u>	ka-m	<u>put-ra-ho-o</u>
coco	1sg-a	<u>VCL:REDONDO-dar-BENEFACT-IMPERATIVO</u>

¿Qué tan adecuado puede ser un análisis de este tipo en relación con la ASL? En principio, plantea ciertos problemas, radicados justamente en su concepción del morfema clasificatorio como afijo que se añade a una raíz verbal, y en la asimetría que ello implica entre los dos morfemas constituyentes del predicado clasificador. En la ASL, tanto el elemento ‘eventivo’ o verbal (el movimiento) como el elemento ‘clasificador’ son morfemas ligados, es decir, ninguno de ellos puede aparecer independientemente del otro y, por tanto, no está claro que uno pueda ser considerado afijo del otro.

Por otro lado, este es un análisis de carácter puramente morfológico, cuyo objetivo es determinar la naturaleza del proceso morfológico de unión de estos dos morfemas, pero no determinar si tal proceso se produce en el léxico (un proceso derivativo) o en la sintaxis (un proceso de tipo flexivo).

Composición de bases (stems)

Este análisis fue propuesto por Jacobsen (1980) para lenguas habladas con predicados clasificadores, cuyos dos elementos son ambos morfemas ligados (por ejemplo, el washo, de la familia Hokan, del Norte de California). En estos casos, también la base clasificadora coexiste con un constituyente argumental completo.

Un análisis de este tipo puede proporcionar ciertas ventajas para el análisis de la ASL, al menos en lo que se refiere al proceso en sí de unión de los dos morfemas implicados. Las ventajas que puede presentar consisten en que refleja el estatus morfológico paralelo de los dos elementos de un predicado clasificador ambos morfemas ligados. Además, reconoce que el estatus y número de argumentos del predicado depende del tipo de clasificador, no del morfema eventivo (o base verbal), con lo cual, aunque no explícitamente, reconoce la naturaleza sintáctica del fenómeno (pero véase DeLancey, 1999 sobre Klamath, que mantiene una posición diferente). Esta propiedad de determinar el número de argumentos del predicado será un interesante punto de comparación con la propuesta que vamos a presentar en la sección 3.

Concordancia

Ciertos análisis (Janis, 1992; Glück y Pfau, 1998 para la DGS -lengua de señas alemana) interpretan el morfema clasificador como un morfema de concordancia con el constituyente argumental al que clasifican. Como elemento de concordancia, estos análisis predicen, de hecho, la posibilidad de coexistencia con el mencionado constituyente argumental (piénsese, por ejemplo, en la coexistencia de

‘Dame un coco’
 b. nelus ka-m ninge-ra-ho-o
 vegetales Isg-a YCL:ENVUELTO-EN-HOJA-dar-BENEFACT-IMPERATIVO
 ‘Dame el envuelto de vegetales’

(Brown 198:96; el subrayado es nuestro)

la concordancia verbal de sujeto con el propio constituyente sujeto, en el español). Hay otras dos propiedades de los clasificadores que se siguen directamente de su estatus de elemento de concordancia: una es la posibilidad de que el constituyente asociado se presente en forma pronominal \emptyset (*pro*), y la otra son las propiedades referenciales del clasificador. Ambas están relacionadas, por supuesto, porque son las propiedades referenciales de un morfema de concordancia las que permiten identificar el pronombre nulo (*pro*). Finalmente, un análisis de concordancia proporciona una configuración estructural para explicar la relación entre el clasificador y el constituyente argumental: se trata de la relación local de núcleo-especificador que se da entre un núcleo (el clasificador) y la posición estructural de especificador (donde se ubicará el constituyente). De esta manera, este análisis establece la naturaleza sintáctica del fenómeno de los clasificadores.

La relevancia de un análisis de este tipo para la ASL radica en su habilidad para explicar el paralelismo con otros sistemas de concordancia de la ASL, en particular, con respecto al licenciamiento de pronombres en forma \emptyset (*pro*). Como bien señalan Glück y Pfau (1998), Lillo-Martin (1986, 1991) mostró que solo los verbos de concordancia, pero no así los simples, pueden licenciar un pronombre nulo *pro*. Los predicados con clasificador se comportan en este respecto de la misma manera que los verbos de concordancia, al permitir la presencia de *pro*, tal como muestran los ejemplos de (4), sin tópico y con tópico, respectivamente:

- (4) a. $[\emptyset]_k$ $[\emptyset]_m$ C+MOVE
 pron.3sg pron.3sg obj_agarr_{hdlg}+mover_vertical_horizontal
 ‘(él/ella) lo agarró y lo puso horizontal’ (por ejemplo, el libro)
- b. topic (t2-bg)⁵
 THAT BOOK₂, INDEX_{1sg} THINK MARIE $[\emptyset]_x$ C₂+MOVE
 ese libro pron.1sg pensar M. pron.3sg obj_agarr_{hdlg}+mover_vertical_horizontal
 ‘Ese libro, creo que María lo agarró y lo puso horizontal’

Asimismo, este análisis proporciona un mecanismo para explicar las asimetrías respecto al comportamiento sintáctico del constituyente asociado con el clasificador (como argumento externo o interno) que vamos a presentar en la sección siguiente, al permitir el uso de diferentes tipos de concordancia (de sujeto, de objeto, etc...).

Finalmente, como también señalan Glück y Pfau (1998), los morfemas clasificadores constituyen un paradigma gramatical cerrado⁶, similar al paradigma de

⁵ El rasgo no-manual de tópico *t2-bg* corresponde, según BKLMN (2000:19), a una construcción de *dislocación a la izquierda*, que es la que puede licenciar un *pro* que no sea resultado de movimiento (y, por tanto, licenciado por otros medios).

persona, lo cual los identifica más con elementos funcionales (activos en la sintaxis) que con elementos derivativos (activos en el léxico).

Efectos sintácticos de los clasificadores en el predicado

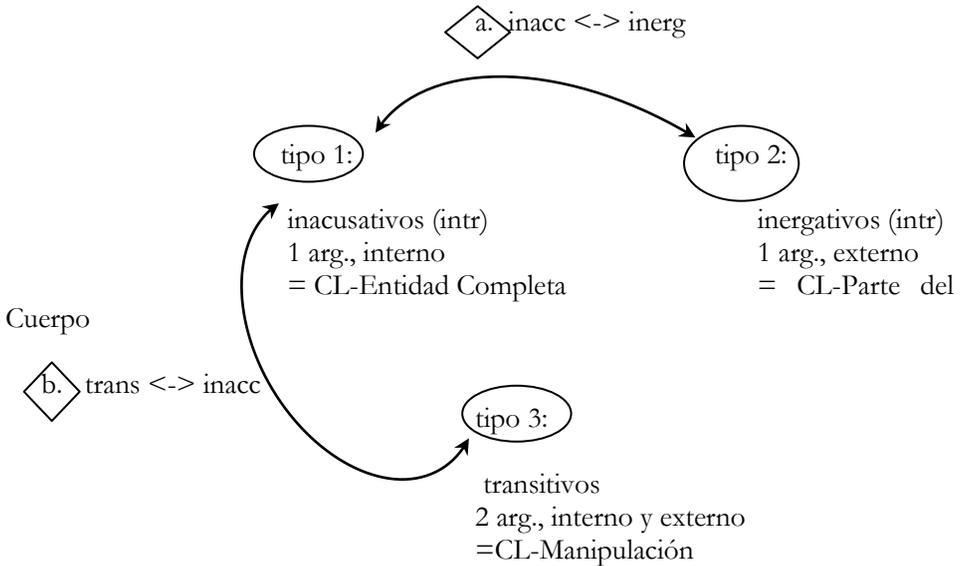
En esta sección vamos a presentar evidencia para justificar nuestra hipótesis de que los morfemas clasificadores son elementos sintácticos complejos de concordancia. Por ‘complejos’ nos referimos al hecho de que no solo establecen una concordancia (es decir, el marcado formal de una relación entre el morfema clasificador y el constituyente sintáctico argumental), sino que además y al mismo tiempo, determinan estructuralmente el tipo de argumento del tal constituyente. Más concretamente, vamos a mostrar los dos puntos siguientes:

- (5) i. que el comportamiento sintáctico del constituyente asociado está efectivamente determinado por el clasificador mismo y que, por tanto,
- ii. el clasificador determina si el constituyente asociado es un argumento interno, un argumento externo o si existen dos constituyentes asociados, uno interno y uno externo.

Así pues, vamos a observar que existen tres tipos de clasificadores: los de Partes del Cuerpo, los de Entidad Completa y los de Manipulación, que determinan si el predicado resultante es, respectivamente, inergativo, inacusativo o transitivo (es decir, si el predicado está asociado con un argumento externo, un argumento interno o con dos argumentos, uno interno y otro externo). Dados estos tres tipos de predicados, veremos que se pueden establecer dos tipos de alternancias argumentales, indicadas en el esquema de (6) mediante las flechas: (a) la alternancia inergativa-inacusativa y (b) la alternancia transitiva-inacusativa, y que tales alternancias vienen determinadas por el morfema clasificador mismo, ya que el morfema verbal-eventivo permanece constante.

⁶ Si bien es posible ‘inventar’ lo que parecería un clasificador nuevo para introducir un referente (por ejemplo, una entidad de 3 piernas), en el discurso siguiente tal entidad se verá referida utilizando el morfema clasificador ‘regular’ (en este caso, el de 2 piernas).

(6) Tipos sintácticos de predicados con morfemas clasificadores:



Estas alternancias han sido ampliamente observadas en las lenguas habladas, siendo ejemplos los casos siguientes:

- (7) a. Gianni ha corso. [inerg] b. Gianni e corso a casa. [inac]
 Gianni ha corrido.
 'Gianni ha corrido'

- (8) a. Juan rompió el vaso. [tr]
 b. El vaso se rompió. [inac]

Las siguientes secciones van a proveer evidencia de los tres tipos de predicados esquematizados en (6). Dicha evidencia consiste en tests estructurales que demuestran el estatus del constituyente asociado como interno o externo y, por ende, el estatus del predicado como inacusativo o como inergativo.

Evidencia para la clasificación de (6).⁷

Los tests estructurales que vamos a usar en estas secciones para la ASL son de dos tipos, básicamente: el primero detecta el argumento interno, y el segundo

⁷ Esta sección contiene información que, desde la presentación de esta ponencia, ha aparecido publicada como parte de Benedicto y Brentari (2004).

detecta el argumento externo y, más concretamente, un argumento externo de tipo agente.

Dentro de la primera categoría, vamos a usar el negador NOTHING (realizado con el puño cerrado debajo de la barbilla, extendiéndose hacia abajo hasta abrirse completamente), y el morfema distributivo [distr] (realizado mediante una repetición sucesiva e indeterminada del movimiento del predicado). Ambos elementos identifican únicamente argumentos internos, no externos. Así, por ejemplo, cuando se utiliza con un predicado transitivo (no clasificador), el elemento que se va a poder asociar con estos elementos es el objeto directo y no el sujeto:

- (9) TEACHER SAW STUDENT NOTHING
 profesor ver estudiante NEG-nothing
 a. √El profesor no vió a ninguno de los estudiantes.
 b. #Ninguno de los profesores vió a los estudiantes.
- (10) GIRL SHIRT BUY+[distr]
 muchacha camisa comprar+[distributivo]
 a. √La muchacha compró cada una de las camisas.
 b. # Cada una de las muchachas compró una camisa.

En los ejemplos anteriores, tanto NOTHING como [distr] se asocian con el objeto directo (STUDENT y DRESS, respectivamente) y, por tanto, la única interpretación posible es la de a., y no la de b.

Cuando estos mismos tests se utilizan con predicados intransitivos, el resultado nos indica si se trata de intransitivos inacusativos (el único argumento es interno) o si se trata de intransitivos inergativos (el único argumento es externo). Los ejemplos que siguen muestran cómo MELT es inacusativo (porque su único argumento puede ir asociado con NOTHING o con [distr]), pero LAUGH es inergativo (porque su único argumento no puede ir asociado con NOTHING o con [distr]).

- (11) a. ICE-CREAM MELT (√NOTHING)
 helado(s) derretirse NEG-nothing
 ‘(Ninguno de) los helados se derritió.’
 b. WOMAN LAUGH (*NOTHING)
 mujer reír NEG-nothing
 #‘(Ninguna de) las mujeres rió.’⁸

⁸ Existe otra interpretación para esta oración (‘Las mujeres no rieron en absoluto’), que no es relevante para el presente test.

- (12) a. ICE-CREAM MELT' ($\sqrt{+}$ [distr])
helado(s) derretirse +[distributivo]
'¿(Cada uno de) los helados se derritió.'
- b. WOMAN LAUGH ($*+$ [distr])
mujer reír+[distributivo]
#'¿(Cada una de) las mujeres rió.'

Dentro de la segunda categoría de tests (aquellos que utilizamos para detectar un argumento externo de tipo agente), vamos a utilizar el signo WILLING y el imperativo negativo FINISH. Estos dos tests nos dan la versión complementaria de los dos anteriores: en un predicado transitivo detectan el argumento externo agente (véase el caso de (13)), mientras que en predicados intransitivos identifican el inergativo (que es agentivo; véase el caso de a. en (14) y (15)) en contra del inacusativo (que es no-agentivo; véase el caso de b. en (14) y (15)).

- (13) a. GIRL WILLING SHIRT BUY
muchacha voluntariamente camisa comprar
'La muchacha compró una camisa voluntariamente.'

- b. GIRL SHIRT BUY FINISH!
muchacha camisa comprar STOP_IMPER
'Muchacha, acaba de comprar la camisa.'

- (14) a. WOMAN WILLING LAUGH b. *WOMAN WILLING SWEAT
mujer voluntariamente reír mujer voluntariamente sudar
'La mujer se rió voluntariamente.' #'La mujer sudó voluntariamente.'

- (15) a. LAUGH FINISH!
reír STOP_IMPER
'Para de reír!'
- b. *SWEAT FINISH!
sudar STOP_IMPER
'Para de sudar!'

A continuación, vamos a aplicar esta batería de tests para respaldar nuestra hipótesis sobre los tres tipos de predicados de (6) y las respectivas alternancias argumentales.

Predicados clasificadores de tipo 1: clasificadores de Entidad Completa, como inacusativos.

Predicados inacusativos son aquellos predicados intransitivos cuyo único argumento es interno. Otra propiedad que vemos frecuentemente asociada a estos predicados es que son no-agentivos. Así pues, si nuestra hipótesis es cierta y

predicados formados con clasificadores de Entidad Completa producen predicados inacusativos, entonces esperamos que dichos predicados acepten la cuantificación negativa de NOTHING, el morfema distributivo [distr] , y que no acepten los elementos detectores de agentividad, en particular, WILLING y FINISH.

A continuación, vemos cómo estas predicciones quedan corroboradas por los resultados de los tests correspondientes. Consideremos el siguiente predicado:

- (16) ACTOR 1+BOW
 actor ser_erecto_{e/c}+hacer_reverencia
 ‘Los actores hicieron una reverencia.’

A continuación podemos observar que responde de manera positiva a los tests de argumento interno, NOTHING y [distr]:

- (17) a. ACTOR 1+BOW NOTHING
 actor ser_erecto_{e/c}+hacer_reverencia NEG-nothing
 ‘Ninguno de los actores hizo una reverencia.’
- b. ACTOR 1+BOW+[distr]
 actor ser_erecto_{e/c}+hacer_reverencia+[distributivo]
 ‘Cada uno de los actores hizo una reverencia.’

Igualmente, si sometemos al mismo predicado a la prueba de agentividad, vemos que el resultado es, tal como esperábamos, negativo:

- (18) a. ROSIE (*WILLING) 1+BOW
 Rosie voluntariamente ser_erecto_{e/c}+hacer_reverencia
 ‘Rosie hizo una reverencia (*voluntariamente).’
 _ cejas levant _
- b. * (REMEMBER ...) 1+BOW FINISH!
 acordarse ser_erecto_{e/c}+hacer_reverencia STOP_IMPER
 ‘(Acuérdese,) pare de hacer reverencias!’

En conclusión, tenemos suficientes pruebas para confirmar la exactitud de la hipótesis inicial: que los predicados formados con clasificadores de Entidad

Completa forman predicados inacusativos, cuyo único argumento es interno (véase (17)) y no-agentivo (véase (18)).⁹

Predicados clasificadores de tipo 2: clasificadores de Partes del Cuerpo, como inergativos.

Este tipo de clasificador, según nuestra hipótesis inicial, forma predicados de tipo inergativo, es decir, predicados intransitivos, cuyo único argumento es externo y agentivo. Por tanto, esperaremos el comportamiento complementario y contrario al del apartado anterior: con respecto a los tests para detectar un argumento interno, los predicados con clasificadores de Partes del Cuerpo darán resultados negativos, mientras que con respecto a los tests de agentividad, darán resultados positivos.

Consideremos el siguiente caso de predicado con clasificador de Parte del Cuerpo:

- (19) ACTOR S+BOW
 actor cabeza_{PC}+ hacer_reverencia
 'Los actores hicieron una reverencia.'

Podemos observar que, cuando lo sometemos a las pruebas de detección de argumento interno, estas dan, como era de esperar según nuestra hipótesis, un resultado negativo:

- (20) a. *ACTOR S+BOW NOTHING
 actor cabeza_{PC}+ hacer_reverencia NEG-nothing
 # 'Ninguno de los actores hizo una reverencia '
- b. *ACTOR S+BOW+[distr]
 actor cabeza_{PC}+ hacer_reverencia+[distributivo]
 # 'Cada uno de los actores hizo una reverencia '

Por el contrario, cuando sometemos a este tipo de predicado con clasificador de Partes del Cuerpo a las pruebas de detección de agentividad, estas dan un resultado positivo:

- (21) a. ROSIE WILLING S+BOW
 Rosie voluntariamente cabeza_{PC}+ hacer_reverencia
 'Rosie hizo una reverencia voluntariamente'

⁹ Los clasificadores de Extensión presentan las mismas propiedades que los de Entidad Completa: forman predicados inacusativos. Por motivos de espacio, no los incluimos aquí. Para más detalles, véase Benedicto y Brentari (2004).

Predicados clasificadores de tipo 3: los predicados transitivos con clasificador de Manipulación y la alternancia transitiva-inacusativa.

El tercer tipo de predicado con clasificador que se puede identificar según su comportamiento sintáctico es el de los predicados con clasificador de Manipulación. Según nuestra hipótesis inicial, dichos predicados son predicados transitivos, con dos argumentos, uno externo agentivo y otro interno. De manera que esperamos que respondan a los dos tipos de tests que hemos estado utilizando en las secciones anteriores: a los tests de argumento interno y a los tests de argumento externo agentivo. Además, según veremos, entrarán en una alternancia argumental con los predicados inacusativos de Entidad Completa, del tipo ejemplificado por ‘abrir(se)’ en el siguiente par del español:

- (24) a. Juan abrió la puerta
b. La puerta se abrió

Veamos, pues, las propiedades argumentales de los predicados con clasificador de Manipulación. Consideremos, para empezar, el caso siguiente:

- (25) INDEX BOOK C+MOVE
él/ella libro obj_agarr_{mpl}+mover_vertical-a-horizontal
‘El/ella agarró el libro y lo puso plano, de lado’

Si aplicamos los tests de detección de un argumento interno, veremos que el resultado es positivo: los dos elementos-test identifican el objeto directo, BOOK, como el argumento interno.

- (26) a. [ø] BOOK C+MOVE NOTHING
pro libro obj_agarr_{mpl}+move_vert_hor NEG-nothing
‘(él/ella) No puso ninguno de los libros de lado’
‘Nadie puso los libros de lado’
- b. [ø] BOOK C+MOVE+[distr]
pro libro obj_agarr_{mpl}+move_vert_hor+[distributivo]
‘(él/ella) puso cada uno de los libros de lado’
‘Cada uno de ellos puso los libros de lado’

Por otro lado, los tests de agentividad van a detectar también la presencia de un argumento externo, agentivo, en este caso el sujeto.

- (27) a. [Ø] BOOK WILLING C+MOVE
pro libro voluntariamente obj_agarr_mpl+move_vert_hor
 ‘(él/ella) puso el libro de lado voluntariamente’
- b. [Ø] BOOK C+MOVE FINISH
pro libro obj_agarr_mpl+move_vert_hor STOP_IMPER
 ‘¡Para de poner los libros de lado!’

Una vez establecido el comportamiento sintáctico de transitividad con un morfema clasificador de Manipulación, podemos comprobar la hipótesis de la alternancia transitiva-intransitiva con un predicado inacusativo, cambiando el morfema clasificador de Manipulación por uno de Entidad Completa y manteniendo el morfema eventivo verbal constante. Consideremos, pues, el siguiente ejemplo con un morfema clasificador ‘B+’ de tipo Entidad Completa:

- (28) a. BOOK B+ MOVE
 libro obj_2D_plano_{ec}+ mover_vertical-a-horizontal
 ‘El libro (que estaba vertical) se cayó de lado’

Cuando aplicamos los tests de argumento interno, podemos observar que se obtiene un resultado gramatical, tal como sucedía en los casos de (26):

- (29) a. BOOK B+MOVE NOTHING
 libro obj_2D_plano_{ec}+mover_vert_hor NEG-nothing
 ‘Ninguno de los libros cayó de lado’
- b. BOOK B+MOVE+[distr]
 libro obj_2D_plano_{ec}+mover_vert_hor+[distributivo]
 ‘Cada uno de los libros cayó de lado’

Por el contrario, al aplicar los tests de argumento externo agentivo, el resultado es agramatical, indicando que en estos casos no existe tal agente en la estructura (compárese con (27)):

- (30) a. *BOOK WILLING B+MOVE
 libro voluntariamente obj_2D_plano_{ec}+mover_vert_hor
 #‘El libro cayó de lado voluntariamente’
- b.* BOOK B+MOVE FINISH
 libro obj_2D_plano_{ec}+mover_vert_hor STOP_IMPER
 #‘libro, para de caer de lado’
 [# ¡‘Para de poner los libros de lado!’]

Por consiguiente, podemos establecer que el contraste entre B+MOVE y C+MOVE es un contraste de (in)transitividad (B+MOVE es intransitivo inacusativo y C+MOVE es transitivo) y que, dado que el morfema verbal eventivo (el movimiento MOVE) es constante, el morfema responsable de la (in)transitividad es el morfema clasificador.

En resumen...

La tabla que aparece a continuación contiene un resumen de los resultados de las secciones anteriores. En ella se puede observar el patrón de comportamiento sintáctico que emerge asociado respectivamente a cada tipo de morfema clasificador: los de Parte del Cuerpo dando positivo a los tests de agente, y negativo a los de argumento interno; los de Entidad Completa, dando negativo a los tests de agente y positivo a los de argumento interno; y los de Manipulación, dando positivo a ambos y, por tanto, detectando su valencia transitiva.

	Argumento Externo Agente		Argumento Interno Objeto Estructural	
	FINISH	WILLING	[distr]	NOTHING
Partes Cuerpo INERGATIVO	✓	✓	*	*
Entidad Completa INACUSATIVO	*	*	✓	✓
Manipulación TRANSITIVO	✓	✓	✓	✓

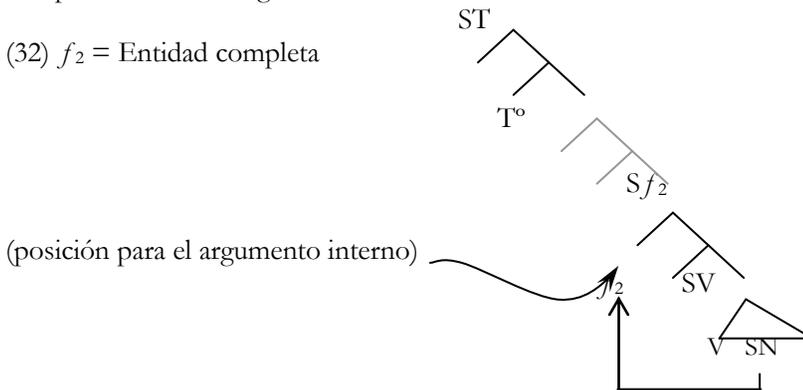
La propuesta teórica

Sobre la base de las propiedades estructurales que hemos establecido en la sección anterior, vamos a proponer un análisis de estas construcciones que se caracteriza por tener un enfoque composicional sintáctico, no-lexicalista. Este análisis toma como base las propiedades sintácticas de las diversas piezas morfológicas que forman un predicado clasificador. Cada morfema constituye un núcleo sintáctico que se proyecta a nivel de frase estructural, requiriendo un especificador. Cada uno de estos núcleos contribuye parte de la denotación y de la estructura final del predicado clasificador. Así pues, la estructura final del predicado

clasificador viene determinada por la combinación específica de cada una de las piezas que lo forman.¹⁰

En primer lugar, consideremos la base verbal. Dicha base verbal codifica en su denotación la variable eventual, pero no determina, como ya hemos observado en la sección anterior, ni el número ni el tipo de argumentos que selecciona; como mucho, se podría decir que selecciona un argumento (sin especificar si externo o interno) sobre el que puede imponer cierta selección semántica (por ejemplo, que el tal argumento debe denotar una entidad con coherencia corpórea capaz de moverse como una sola entidad). Este morfema eventual se fusiona a través de la operación sintáctica *merge* con un núcleo sintáctico representado por el morfema clasificador. El tipo de núcleo que se fusiona directamente con el SV (que se ha proyectado a partir del morfema eventual de movimiento) corresponde al tipo de morfema clasificador de entidad completa. Dada su posición estructural y, más específicamente, la del especificador que genera, el argumento que acabe ocupando dicha posición de especificador asumirá, en virtud precisamente de ocupar dicha posición, las propiedades de argumento interno. En otras palabras, las propiedades identificadas como de argumento interno se hallan asociadas a la posición de especificador del núcleo funcional que se fusiona directamente con el SV. Dicho núcleo funcional lo constituye, en los predicados clasificadores, el morfema clasificador.¹¹ La estructura que se deriva de este enfoque es la de (32), donde el constituyente argumental mínimamente seleccionado por V (SN) se desplaza al especificador de f_2 (el núcleo sintáctico formado por el morfema clasificador), posición que determinará su comportamiento de argumento interno.

(32) f_2 = Entidad completa



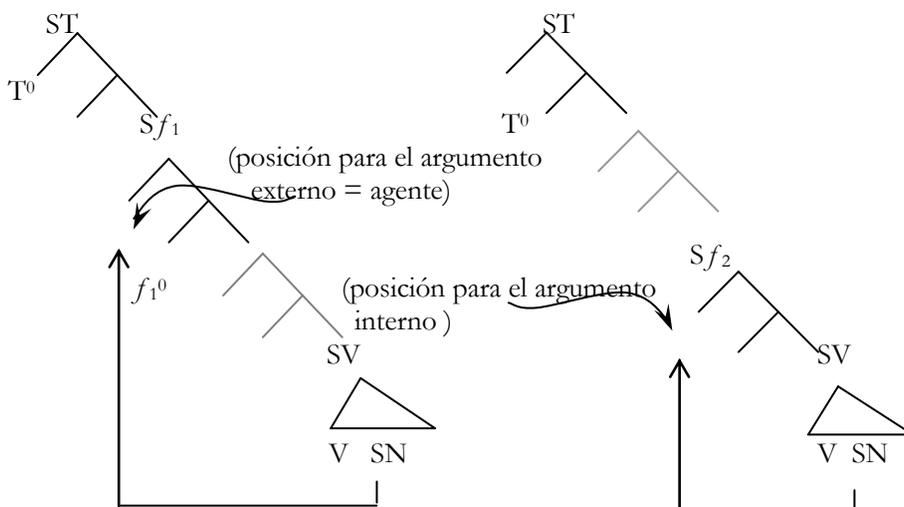
¹⁰ Este tipo de enfoque se halla en la línea de los trabajos de Borer (1994, 1998, to appear) y Kratzer (1996).

¹¹ La naturaleza funcional de estos elementos puede establecerse a partir de la naturaleza gramatical de su significado y por formar parte de un paradigma cerrado, las dos, propiedades típicas de elementos funcionales. Para más discusión sobre su carácter funcional, véase Glück y Pfau (1998) y la nota a pie de página 5.

Por el contrario, un morfema clasificador de parte del cuerpo constituye otro tipo de núcleo sintáctico funcional. Este tipo de núcleo, que asigna una interpretación agentiva al constituyente que ocupa su especificador, se fusiona más arriba en la estructura oracional. Por tanto, la posición estructural de este especificador no presentará las propiedades de argumento interno que veíamos anteriormente, sino las de argumento ‘externo’, es decir, las de un argumento situado más alto en la estructura jerárquica oracional. El contraste entre las dos estructuras lo podemos observar en (33):

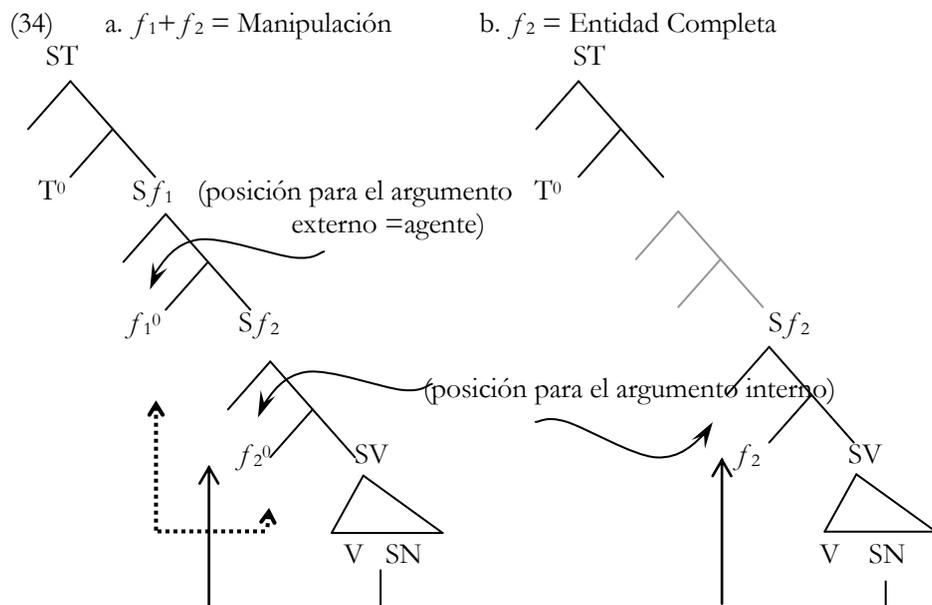
(33) a. f_1 = Parte del cuerpo

b. f_2 = Entidad completa



Este tipo de análisis recoge la observación, realizada en la sección anterior, que la base verbal permanece constante, mientras que la variación de morfema clasificador se correlaciona con la variación en comportamiento sintáctico del constituyente nominal (el SN). En otras palabras, contrariamente a los enfoques lexicalistas, la base verbal no determina en el léxico el estatus del constituyente que pueda seleccionar. Dicho estatus viene determinado estructuralmente por la configuración que resulta del tipo de núcleo funcional utilizado (por ende, del tipo de morfema clasificador) y del proceso de fusión subsiguiente. En (33), pues, podemos observar la diferencia estructural de la alternancia inergativa-inacusativa,

presentada en (6)a. y establecida en las secciones 3.2-3.4¹². En el caso de la alternancia transitiva-inacusativa, presentada en (6)b. y establecida en la sección 3.5, las correspondencias estructurales vienen reflejadas en (34). En este caso, las dos estructuras comparten la proyección del núcleo funcional de tipo f_2 , es decir, ambas presentarán un argumento interno. Pero mientras que en el caso de los predicados de Entidad Completa, la formación de estructura argumental se detiene aquí (puede haber más construcción de estructura, tal como la proyección de Tiempo o Modalidad), en el caso de los predicados de Manipulación, existe una proyección extra, la del núcleo f_1 (el mismo que se da en los predicados con Parte del Cuerpo), que añade el argumento agentivo extra que detectábamos en la sección 3.5. El morfema que constituye f_1 está representado por el carácter morfológico del rasgo ‘parte de la mano’ implicado en la orientación relativa de la seña del clasificador; para más detalles sobre cómo se formaliza esta noción, véase Benedicto y Brentari (2004; sección 6.2 y 6.3).



¹² Nótese que en (33)a. existe una proyección que interviene entre f_1 y el SV. Aunque claramente se necesita más investigación sobre la naturaleza de esta proyección, es muy probable que albergue las especificaciones de manera que muy regularmente aparecen asociadas a estos predicados.

Resumiendo, pues, el análisis que proponemos implica el uso de dos núcleos sintácticos, f_1 y f_2 , con diferentes propiedades sintácticas. La presencia de f_1 se detecta en los predicados inergativos formados con clasificadores de Parte del Cuerpo y en predicados transitivos formados con clasificadores de Manipulación; f_1 es responsable de la interpretación agentiva asociada al constituyente argumental y de su comportamiento sintáctico como argumento externo. La presencia de f_2 se detecta tanto en predicados con clasificadores de Manipulación como en predicados con clasificadores de Entidad Completa, y es responsable de las propiedades de argumento interno del constituyente asociado a ella.

Para más detalles sobre este análisis, en particular, sobre el carácter agentivo y no causador de f_1 y sobre el uso de las operaciones de *merge* y *movimiento* para ocupar el especificador de f_1 , véase la sección 5.2 de Benedicto y Brentari (2004).

Conclusiones y nuevas líneas de investigación

En este trabajo hemos establecido que los morfemas clasificadores son entidades sintácticamente activas asociadas con un constituyente nominal que puede ser argumento interno o argumento externo, o con dos constituyentes argumentales simultáneamente (uno interno y otro externo). Así, dependiendo de ello, formarán tres tipos de predicados: inergativos, inacusativos o transitivos.

Asimismo, hemos podido establecer que, de hecho, los morfemas clasificadores son precisamente los responsables de que el constituyente argumental asociado sea interno o externo, o de que haya dos constituyentes a la vez. Así pues, podemos ubicar la fuente de alternancias argumentales que se pueden dar (inergativo-inacusativa y transitiva-inacusativa), en los morfemas clasificadores mismos, esto es, en la configuración manual. Por consiguiente, la base verbal, que puede permanecer invariable, no es responsable de estas variaciones argumentales, contrariamente a lo que los análisis lexicalistas habían propuesto.

Sobre la base de estas observaciones (específicamente, el carácter sintáctico funcional de los morfemas clasificadores junto con la invariabilidad de la base verbal), podemos concluir que las alternancias argumentales no constituyen un proceso léxico, sino que más bien son el resultado de un proceso morfo-sintáctico. Las alternancias argumentales que hemos observado son las siguientes: (a) la inacusativa-inergativa, representada por la alternancia correspondiente entre morfemas clasificadores de Entidad Completa vs Parte del Cuerpo, respectivamente; y (b) la transitiva-inacusativa que se obtiene a partir de la utilización de morfemas clasificadores de Manipulación y de Entidad Completa, respectivamente.

En lo que respecta al mecanismo morfológico mediante el cual se forma la seña compleja que se conoce como clasificador, hemos establecido en la sección 2 que tal mecanismo no puede ser el de incorporación (ya sea léxico o sintáctico) y que el candidato más plausible es probablemente el de composición de bases mediante movimiento sintáctico de núcleo (aunque pueden desarrollarse otras alternativas, basadas en el marco de la Morfología Distribuida). En todo caso, lo que es crucial es que la configuración manual es un morfema, simple o complejo, que es activo en la sintaxis.

Este trabajo abre ciertas implicaciones y cuestiones a debatir en el futuro. Una de ellas es la relevancia que puedan tener estas distinciones sintácticas en otras lenguas de señas. Ello es particularmente interesante por lo que puede implicar desde una perspectiva tipológica: si el patrón se repite, ¿nos encontramos acaso delante de posibles efectos de la modalidad visual? Por otro lado, si el mismo patrón puede encontrarse en lenguas habladas, ¿cuáles son las implicaciones para una teoría general del lenguaje humano? Con estos dos interrogantes, cerramos este trabajo.

Bibliografía

- BAHAN, B., J. KEGL, R. LEE, D. MACLAUGHLIN AND C. NEIDLE (2000) "The Licensing of Null Arguments in American Sign Language". *Linguistic Inquiry*, 31.1:1-27.
- BAKER, M. (1988) *Incorporation. A Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago: UCP.
- BAKER, M. (1995) "Lexical and Nonlexical Noun Incorporation", In U. Egli, P. Pause, Ch. Schwarze, A. von Stechow, and G. Wienold (eds.) *Lexical Knowledge in the Organization of Language*, 3-33. Amsterdam: John Benjamins.
- BENEDICTO, E. AND D. BRENTARI. (2004) "Where did all the arguments go? Argument-changing properties of Classifiers in ASL". In *Natural Language and Linguistic Theory* 22 (4), 743-810.
- BORER, H. (1994) "The projection of arguments". In E. Benedicto and J. Runner (eds.) *University of Massachusetts Occasional Papers 17*. GLSA, University of Massachusetts, Amherst.
- BORER, H. (1998) "Deriving Passive without Theta Roles". In S. Lapointe, D. Brentari, and P. M. Farrell (eds), *Morphology and Its Relation to Syntax and Phonology*, 60-99. Stanford, CA: CSLI.
- BORER, H. to appear. *Structuring Sense. An Exo-Skeletal Trilogy*, Oxford University Press, Oxford.
- CHOMSKY, N. (1995) *Minimalism Program*. Cambridge, MA: MIT.
- DELANCEY, S. (1999) "Lexical Prefixes and the Bipartite Stem Construction in Klamath". In *IJAL* 65.1, 56-83.

- ENGBERG-PEDERSEN, E. (1993) *Space in Danish Sign Language*. Hamburg: Signum Verlag.
- GLÜCK, S. AND R. PFAU. (1998) "On Classifying classification as a class of inflection in German Sign Language". In Cambier-Langeveld, T., A. Lipták and M. Redford (eds), *Proceedings of Console VI*, pp. 59-74. Leiden: SOLE.
- JACOBSEN, W. (1980) "Washo bipartite verb stems". In K.Klar (ed) *American Indian and Indoeuropean Studies: Papers in Honor of Madison S. Beeler*, pp. 85-99. The Hague: Mouton.
- JANIS, W. (1992) *Morphosyntax of the ASL verb phrase*. Doctoral Dissertation, State University of New York, Buffalo.
- KRATZER, A. (1996) "Severing the External Argument from its Verb". In J. Rooryck & L. Zaring (eds) *Phrase Structure and the Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- LIDDELL, S. AND R. E. JOHNSON. (1989) "American Sign Language: The Phonological Base". *Sign Language Studies*, 64:197-277.
- LILLO-MARTIN, D. (1986) "Two Kinds of Null Arguments in American Sign Language". *Natural Language and Linguistic Theory*, 4:415-444.
- LILLO-MARTIN, D. (1991) *Universal Grammar and American Sign Language*. Dordrecht: Kluwer.
- MCDONALD. B. (1982) *Aspects of the American Sign Language Predicate System*. Doctoral dissertation. SUNY Buffalo, Buffalo, NY.
- MEIR, I. (2001) "Verb Classifiers as Noun Incorporation in Israeli Sign Language". In *Yearbook of Morphology 1999*, 295-315. Providence, RI: Foris.
- MITHUN, M. (1984) "The Evolution of Noun Incorporation". *Language*, 60.4, pp.847-894.
- MITHUN, M. (1986) "The Convergence of Noun Classification Systems". In C.Craig (ed), *Noun Classes and Categorization*, pp. 379-397. Amsterdam: J.Benjamin.
- ROSEN, S. (1989) "Two Types of Noun Incorporation: A Lexical Analysis" *Language*, 65:294-317.
- SCHICK, B. (1987) *The Acquisition of Classifier Predicates in American Sign Language*. Doctoral Dissertation, Purdue University.
- SUPALLA, T. (1982) *Structure and Acquisition of Verbs of Motion and Location in American Sign Language*. Doctoral dissertation, University of California, San Diego.
- SUPALLA, T. (1985) "The Classifier System of American Sign Language". In C. Craig, (ed.), *Noun Classification: Proceedings of a Symposium on Categorization and Noun Classification*, 181-214. Philadelphia: John Benjamins.

ANÁLISIS PRELIMINARES SOBRE EL TEXTO DESCRIPTIVO EN LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA

Mónica Curiel y Laura Astrada
Universidad de Buenos Aires Argentina

Introducción

El objetivo del presente trabajo es realizar una primera aproximación al análisis textual en lengua de señas argentina (LSA), a fin de identificar características lingüísticas que den cuenta de la estructura textual descriptiva en la lengua, así como de las funciones y situaciones comunicativas en las que se desarrolla.

¿Por qué surge esta inquietud? El creciente desarrollo en nuestro país de programas de educación bilingüe para sordos plantea desafíos importantes a los estudios lingüísticos de la LSA, ya que hace imperiosa la inclusión de esta lengua no solo como un medio de comunicación habilitado en el sistema educativo sino como una materia del currículo escolar que permita el desarrollo de la reflexión metalingüística por parte de los niños sordos en su lengua natural (materia a cargo de usuarios sordos competentes de la LSA, formados adecuadamente).

Así mismo, el compromiso constante que constituye la enseñanza de la lengua escrita y la necesidad de encarar programas de lenguas comparadas – LSA y español-, hace imperioso el desarrollo de aspectos de la LSA presentes en los programas escolares y muchas veces desatendidos por las investigaciones sobre la lengua.

¿Por qué analizamos en primer lugar el texto descriptivo? Porque al ser la LSA una lengua viso-espacial, de articulación simultánea y secuencial, desarrollada en un espacio articulatorio tridimensional, la implementación de estrategias lingüísticas que describen las características y/o funciones de los referentes es altamente frecuente como estrategia en los diferentes niveles de la lengua - morfológico, léxico, sintáctico – así como en la constitución de ejemplares textuales específicamente descriptivos dentro de los hábitos comunicativos propios de la comunidad sorda.

Marco teórico

El marco teórico dentro del que desarrollamos nuestras observaciones ha sido la lingüística textual de orientación comunicativa (Gülich, 1986; Brinker, 1988; entre otros), que considera el aspecto accional de los textos y se basa en la convicción de que una tipología debe tener realidad empírica. Nuestra clasificación textual parte del conocimiento que los señantes sordos tienen acerca de las clases de textos compartidos por la comunidad usuaria y de cuáles son los elementos distintivos de

esos tipos textuales A partir de este saber general de los usuarios de la lengua, es decir, de la competencia sobre las clases textuales de los sordos, la tipología sistematiza este conocimiento, explicita su organización e interpreta los datos con un punto de vista lingüístico-teórico.

Gülich (1986), teórico de fuerte influencia conversacional, destaca que las clases textuales no están “objetivamente dadas sino que son creadas, constituidas por los hablantes en la interacción comunicativa”.

Brinker (1988), por su parte, define las clases textuales como esquemas de acciones lingüísticas complejas, válidas convencionalmente, que pueden describirse como conexiones típicas de rasgos contextuales (situacionales), funcional-comunicativos y estructurales (gramaticales y temáticos), que se han desarrollado históricamente dentro de la comunidad lingüística y que forman parte del saber cotidiano de los hablantes; facilitan la tarea comunicativa al mismo tiempo que tienen un carácter normativo, ya que dan tanto al hablante como al receptor orientaciones para la producción y recepción de los textos.

Por otra parte, consideraremos algunos desarrollos de la tipología de Werlich (1975) cuyo concepto central es el de bases temáticas como unidades estructurales. Según Werlich, la distinción de los tipos textuales básicos se correlaciona con las actividades cognitivas humanas y su presentación respeta un orden que va desde lo simple a lo complejo. Así distingue: 1- base descriptiva, 2- base narrativa, 3- base expositiva, 4- base argumentativa y 5-base directiva. Cada una de estas bases temáticas tiene en cada lengua estructuras lingüísticas típicas y también características generales comunes. Así mismo, establece ordenaciones y relaciones que se proyectan en las secuencias de oraciones, definen el orden normal de representación y responden además a principios cognitivos generales de atención y percepción, a saber: general-particular, todo-parte/componente, conjunto-subconjunto-elemento, fuera-dentro, entre otros.

Werlich propone que se podría pensar que los tipos textuales están condicionados primariamente por principios biológicos, a través de los cuales tanto la forma como también el alcance de la capacidad de conocimientos y de simbolización humanas se establecen por medio de los signos lingüísticos. Esta propuesta es motivada por la reflexión sobre el papel que tan evidentemente desempeñan las formas de percepción de espacio y tiempo en la estructuración textual de la descripción y la narración. Si se examina en qué medida también los restantes tipos textuales podrían estar marcados por formas de la capacidad humana del conocimiento, algunas cosas parecen hablar a favor de la hipótesis de que los tipos textuales no solo se correlacionan con los objetos y sucesos del mundo externo mediatizados por el lenguaje sino también con los procesos de categorización del conocimiento o del pensar humano. Así como la descripción y la narración reflejan la diferenciación y relación de percepciones en el espacio y el tiempo en forma de textos, también la exposición está relacionada de manera evidente con el proceso humano del

comprender con ayuda de conceptos: los conceptos generales se comprenden a través de la diferenciación mediante un análisis categorial y los conceptos particulares a través de la diferenciación por síntesis subsumidora.

Por último, constituye un aporte importante la tipología de Heinemann y Wiehweger (1991), incluida en el “vuelco cognitivo” de la lingüística del texto. Lo específicamente nuevo en este enfoque es la consideración de distintos sistemas de conocimientos o saberes en los hablantes para la descripción textual y el descubrimiento de procedimientos para su realización y procesamiento en el marco de motivaciones y estrategias de producción y comprensión textuales. Los autores consideran en su modelo un saber enciclopédico (conocimiento de mundo), un saber lingüístico (gramática y léxico), un saber interaccional (saber ilocucionario, máximas y normas comunicativas, etc.) y un saber sobre esquemas textuales globales (clases textuales).

Corpus y metodología

El corpus analizado para el presente trabajo está compuesto por producciones naturales en LSA realizadas por señantes sordos de la comunidad así como por material elicitado explícitamente para su estudio lingüístico. El mismo se completa con material recolectado en observación participativa dentro de la comunidad por parte de las investigadoras. Los ejemplares textuales analizados constituyen alrededor de dos horas de videofilmaciones, las cuales han sido glosadas y analizadas dentro del equipo de investigación constituido por personal especializado tanto oyente como sordo.

La pregunta que se utilizó para facilitar la producción de nuestro corpus con ejemplares textuales descriptivos fue: “Contame en LSA cómo es un animal, una persona, un lugar, un objeto.”

En el caso de solicitar la descripción de un animal se diferenciaron dos tipos de preguntas según se pedía información sobre las características físicas o de personalidad:

1. a. DECIR-EN-LSA-A-MÍ TU PERRO QUÉ int.rel. int.rel.
FORMA
“Contame cómo es tu perro (físicamente)”

b. DECIR-EN-LSA-A-MÍ TU PERRO CARACTERÍSTICAS-PROPIAS-DE-ÉL. int.rel.
QUÉ
“Contame cómo es tu perro (de carácter)”

Esta elicitación siempre se presentó en un contexto significativo para los informantes, acorde a los intereses de cada participante y en una situación comunicativa de confianza, en la que el conocimiento personal de los informantes

por parte de los investigadores facilitó la elección de temáticas pertinentes y motivantes.

Desarrollo

Nuestro análisis tendrá como ejes de observación las categorías de: situación comunicativa, función textual y estructuración textual en producciones descriptivas de la LSA. El término *función textual* es tomado como el propósito comunicativo del productor expresado en el texto a través de determinados recursos válidos convencionalmente, es decir, establecidos en la comunidad comunicativa dada. Estos recursos pueden ser inherentes al texto, es decir, recursos lingüísticos y otros trascendentes al texto, es decir, contextuales. Por lo tanto, la distinción de la función textual descriptiva implicará tanto criterios contextuales como criterios estructurales.

Consideramos que la clasificación por rasgos internos exclusivamente no dice nada acerca de qué se pueda hacer con los textos en la comunicación social; por lo tanto, explica poco sobre su funcionamiento comunicativo. Los rasgos textuales son un criterio necesario pero de ningún modo suficiente para la delimitación de distintas clases de textos. De igual modo, una clasificación que solamente se funde en los objetivos de los interactuantes deja de lado lo específicamente textual.

Para desarrollar el análisis tomaremos tres descripciones prototípicas de la LSA realizadas por señantes entrenados que nos permiten dar cuenta de las características más relevantes de este tipo textual. El primer ejemplar textual "PERRO POLICÍA" presenta una descripción de una mascota, en este caso, un perro.

Este texto fue producido por elicitación explícita, sin una especificación previa de un objetivo comunicativo. Posteriormente, se delimitó su función como informativa, típica de situaciones cotidianas y frecuentes dentro de un círculo de participantes con un relativo grado de confianza. Nuestro corpus contiene numerosos ejemplares similares a éste, recolectados en relatos espontáneos y en comunicaciones informales entre sordos. En este caso se marcó también una función aleatoria, que fue la didáctica, ya que este texto, así como otros con similar temática y estructura, fue considerado apto como pieza descriptiva modelo para el trabajo escolar con la LSA.

Este texto presenta una descripción propiamente dicha, es decir, un ejemplar en el que se dan datos precisos acerca de las características físicas y de carácter del animal referido. La ordenación elegida para desarrollarla es la de todo-partes-subcomponentes, ya que comienza con una presentación del animal y su raza –PERRO POLICÍA- y a partir de allí describe detalladamente diferentes partes de la cabeza y el cuerpo, a través de una sucesión de imágenes visuales y táctiles:

2) CLAS-PELO-LACIO-DISTRIBUIDO-EN-LA-CABEZA-HACIA-LA-IZQ-Y-HACIA-LA-DERECHA. CLAS-OBJETOS-CURVADOS-SOBRE-AMBOS-OJOS. CLAS-LUNARES-SOBRE-AMBOS-OJOS NEGRO LUNAR-EN-LA-DERECHA-DE-LA-CARA. CLAS-PECHO-CON-PELO-ABUNDANTE muy LOMO PELO CORTO.

“Tiene pelo sobre la cabeza, dos lunares sobre las cejas, un lunar en la cara en el lado derecho; su pecho es muy peludo. En el lomo el pelo es muy corto”

La construcción de las imágenes visuales se completa con la especificación de colores y su distribución:

3) TODO SER-NEGRO MITAD. PARTE-TRASERA SER-BLANCO DISTRIBUIDO-EN-FORMA-DE-ONDA-SOBRE-PARTE-DORSAL.

“Es todo negro hasta la mitad. En la parte trasera es blanco. Tiene como una onda blanca sobre la parte dorsal.”

El desarrollo de las imágenes visuales en la LSA presenta características verbales peculiares, ya que como podemos apreciar claramente en las glosas presentadas, hay una profusión de señas con diferentes tipos de clasificadores (CLAS), ya sean estativo-descriptivo, de contacto, de superficie, etc. (Kegl y Wilbur, 1976; Kegl, J., 1990; Liddell, S.K. y Johnson, R.E., 1987; Supalla, T., 1982, 1985; Schick, B., 1985; Benedicto, E. y Brentari, D., 2000; Massone, M.I. y Machado, M.E., 1994). Estas estructuras morfológicas, tan características de las lenguas de señas en general y de la LSA en particular, permiten una exhaustiva expresión de las características del objeto de la descripción, en este caso un animal, especialmente en la expresión de sutiles especificaciones espaciales locativas así como una sistemática referencia a las dimensiones espaciales implicadas: tridimensionalidad, lateralidad, distribución, por ejemplo:

4) COLA CLAS-OBJETO-LARGO-CON-PELO-DISTRIBUIDO-EN-ONDAS. CLAS-PARTE-INFERIOR-DE-PATA-DELANTERA-DERECHA-POCO-PELO. CLAS-PARTE-INFERIOR-DE-PATA-DELANTERA-IZQUIERDA-POCO-PELO TAMBIÉN. CLAS-PARTE-INFERIOR-PATA-TRASERA-DERECHA-PELUDA. CLAS-PARTE-INFERIOR-DE-PATA-TRASERA-IZQUIERDA - PELUDA

“La cola es larga y muy peluda; ambas patas delanteras, la izquierda y la derecha, en la parte inferior, tienen poco pelo; ambas patas traseras, la izquierda y la derecha, en la parte inferior son peludas”

Los clasificadores manuales en las LLSS pueden formar parte de señas nominales y verbales; se focalizan semánticamente en las cualidades y características de

El encadenamiento de párrafos narrativos dentro de una descripción es un recurso textual muy frecuente, ya que permite dinamizar la exposición, sin desviar la función esencial de permitir informar acerca de cómo es un determinado referente.

A continuación presentamos una síntesis de las características del texto descriptivo presentado:

PERRO POLICÍA

- Función textual: informativa
- Situación comunicativa: cotidiana y frecuente en la comunidad sorda, propia de participantes con un relativo grado de confianza
- Estructura y recursos analizados:
 - * características físicas y de carácter: imágenes visuales y táctiles
 - * ordenación: todo-parte-subcomponentes
 - * abundantes señas con clasificadores
 - * inclusión de párrafos narrativos

El segundo ejemplar textual es una descripción de un paisaje típico de una provincia del norte argentino, la provincia de Salta.

El señante produce el texto a partir de una elicitación explícita y lo enmarca como un recuerdo de una vivencia personal. La función del texto es informativa, ya que tiene como meta dar las características del lugar; sin embargo, se destaca una fuerte presencia del enunciador de primera persona que modaliza permanentemente las realidades descritas y redefine la funcionalidad de este texto como estético o poético.

Cabe señalar que este tipo de textos ha sido observado y registrado en situaciones comunicativas espontáneas, en ámbitos comunitarios sordos, reducidos, con interlocutores de confianza (amistades, familiares), con idénticas características.

Generalmente, surgen a partir de viajes personales o grupales, que se dan frecuentemente dentro de los círculos sociales de esta comunidad (asociaciones, clubes y grupos de amigos sordos).

En la descripción del paisaje salteño vamos a analizar especialmente las características estructurales del texto y los recursos lingüísticos que manifiestan la presencia del punto de vista del enunciador-observador.

Las descripciones de un lugar se estructuran generalmente a través de:

- a. la presentación de un plano y el establecimiento de las relaciones espaciales referidas a los elementos del lugar, o bien
- b. la presentación de un recorrido, temporalizado, en el que se toma como punto de referencia al observador que construye la descripción.

En nuestro ejemplar textual es fundamental, para definir adecuadamente el tipo estructural, establecer y analizar el punto de vista desde donde se realiza la descripción. Podemos considerar dos puntos de vistas básicos:

- a. exterior, cuando el enunciador no aporta más información que la que un observador puede poseer sobre el referente a describir.
- b. interior, cuando el enunciador describe la realidad que percibe como recuerdos y sensaciones, que le son peculiares a él y que no se derivan de la mera observación del referente.

En la descripción de Salta, el señante combina ambas estructuras, ya que va describiendo las características del lugar a medida que transcurre el viaje y estableciendo diferentes planos espaciales en relación, por una parte, a los distintos elementos del paisaje que van apareciendo en el trayecto y, por la otra, a él mismo como enunciador-observador situado adentro del vehículo.

De esta manera, se logra una temporalización de los elementos observados en un paisaje exterior al enunciador, al mismo tiempo que se van creando diferentes dimensiones espaciales en relación a ese mismo enunciador. El tiempo transcurre continuamente, casi interminablemente:

6) _____ intensivo _____ marcador dubitativo
 IR-CLAS-MICRO YO IR-CLAS-MICRO IR(cont) HORA(pl). LLEGAR DOS DÍAS

_____ marcador de pasado
 DIECISIETE VEINTE VEINTI-TRES MAS-O-MENOS HORAS MAS-O-MENOS PENSAR OLVIDAR
 _____ intensivo

_____ marcador de pasado
 PASADO YO VIAJAR YO IR (cont) JUSTO PRÓXIMAMENTE ANOCHECER. DORMIR (cont.)

_____ marcador de pasado
 DESPUÉS AMANECER

“Yo viajé en micro durante muchas horas... Sí, pienso que llegué como...en dos días, diecisiete..., veintitrés... horas más o menos, ya me olvidé... Yo iba viajando. Estaba por anochecer. Me dormí durante muchas horas y después amaneció”

Se observa la proliferación de verbos flexionados en el aspecto continuativo, que explicita la larga duración de las acciones referidas en una sucesión repetitiva de hechos que se dan una y otra vez (VIAJAR, IR, ANOCHECER, AMANECER etc.), junto a la modalización adverbial intensiva expresada en el marcador no-manual característico (ojos semicerrados, ceño fruncido, soplido).

Una vez situados en este tiempo interminable, comienza a aparecer el escenario, presentado desde el punto de vista del enunciador-observador, que vive el lugar desde el transporte en el que viaja. Las sensaciones subjetivas del enunciador nos van entregando la visión del paisaje.

7) YO VER PROBAR(hipotético pasado) VER NADA PLANICIE-CONTINUA-EXTENSA
 NADA IR (cont) IGUAL AGUA IGUAL SOL HACER-CALOR
 MD¹³: PLANICIE

_____ marcador de pasado
 VAPOR-SUBIR-POR-LA-PLANICIE ESTAR-CALIENTE VAPOR-SUBIR-POR-LA-PLANICIE

_____ marcador de pasado
 NOTARSE VOLAR AVE VER AVE CLAS-OBJETO-CON-ALAS-VOLAR-HACIA-ARRIBA

NOTARSE MUCHO DISTRIBUIRSE-POR-EL-CIELO IR(cont.)
 _____ marcador de pasado

NOTARSE IGUAL ESTAR-ROJO TODO-EN-FRENTE IR(intencionalidad próxima)
 SOL IR-APAGÁNDOSE SOL IR-APAGÁNDOSE
 _____ marcador de pasado

“Yo intenté ver si había algo. Pero nada, era una extensa planicie que se extendía a ambos lados del camino, nada, seguía yendo por la planicie. El agua era igual que el sol. Hacía calor. El vapor caliente subía y subía por la planicie. Se podía ver a lo lejos muchas aves volando hasta perderse en el cielo. Yo seguía andando. Frente a mí, se podía ver todo rojizo. El sol se iba apagando.”

El tiempo, el recorrido, el espacio se aúnan en el punto de vista del enunciador, quien va presentando los objetos del escenario y sus características a través de las sensaciones visuales y táctiles que en él despiertan:

- la planicie, que se extiende infinitamente a los laterales del vehículo, sensación que se enfatiza con la perseveración de la mano débil con PLANICIE cuando señala el verbo IR(continuativo),
- el sol, que acompaña el transcurrir del tiempo a través de los distintos momentos del día que él protagoniza: amanece y da calor, atardece rojizo hasta apagarse. De esta manera, los adverbios temporales manuales típicos – AL-OTRO-DÍA, A-LA-MAÑANA, DESPUÉS- son marcadores secundarios del tiempo de la descripción y es precisamente un elemento del paisaje el que muestra el paso del tiempo.
- el vapor, que sube por las planicies y las aves que van subiendo por el cielo hasta perderse.

Todos los elementos descriptos contribuyen a crear ese paisaje desolado y desértico. Nada se presenta “objetivamente”, todo depende de la visión y de la perspectiva establecida por el enunciador, constituyéndose en una texto casi modelo del punto de vista interno.

¹³ "MD" significa "mano débil" o mano menos activa (N. de la D.)

El enunciador de este texto se confunde con el texto mismo y se plasma en los contenidos seleccionados y en la organización temporal y espacial elegida. El observador-enunciador se sitúa “dentro” del panorama que describe, pero lo va presentando simultáneamente como un recuerdo; es clave la presencia a lo largo de todo el texto del marcador no-manual de pasado-recordado-presenciado: ojos semicerrados, cejas hacia arriba, torso levemente hacia atrás.

En el siguiente párrafo se puede apreciar cómo la sucesión de los verbos ACERCARSE con diferentes modalidades¹⁴ va construyendo la noción de distancia, cercanía y lejanía, que modifica la apariencia de los elementos del lugar. Se van combinando visiones panorámicas y próximas:

8) AMANECER IR(intencionalidad próxima) ACERCARSE(progresivamente) VER ESTAR-CERCA

IR MONTAÑA (plural) ACERCARSE(progresivamente). VER... SER-IMPONENTE.

_____marcador de pasado
SER-VERDE MONTAÑA(plural) COLORES CIELO ... SER-BELLO.

_____marcador de pasado
ACERCARSE ENTRAR MONTAÑA (plural) CLAS-OBJETO-ENCAJONADO
_____marcador de pasado
VEHÍCULO-IR-ENTRE-PAREDONES-SINUOSAMENTE(cont) MONTAÑA(pl) YO-VER

ESTAR-MUY-CERCA VER VER-HACIA-ARRIBA-EN-DISTINTAS-DIRECCIONES
MD:LADERA-ALTA-UBICADA-MUY-CERCA

VER-HACIA-DISTINTAS-DIRECCIONES CAMINO-SINUOSO JUSTO
_____intensivo

VEHÍCULO-IR-HACIA-ARRIBA DESPUÉS PLANO-BAJO SER-AMPLIO
MD: CON-FUERZA-Y-VELOCIDAD

“Yo iba acercándome, y al acercarme veía las montañas. Eran imponentes. Las montañas eran verdes y el cielo, color celeste. ¡Qué bello! Me fui acercando hasta entrar en las montañas; iba recorriendo el camino sinuoso entre los paredones de la montaña. Veía la ladera muy cerca mío y miraba hacia todas partes, hacia arriba ... Yo seguía por el camino sinuoso. El micro subía la pendiente acelerando. Abajo, todo era grande”

El paisaje que construye el observador aparece en varios planos y perspectivas. Las cosas cambian de tamaño según donde está ubicado. Los cambios de dirección y orientación de los verbos espaciales locativos, en general, y especialmente del verbo VER

¹⁴ Las modalidades se manifiestan a través de cambios en el tipo y cualidad de movimientos (rápido, lento, repetido, pequeño, ampliado) de la seña verbal así como en la formación de frases verbales con el verbo IR (intencionalidad próxima).

marcan claramente los diferentes posicionamientos, ya que permiten explicitar la presencia y las diferentes posiciones que va tomando el enunciador

Las siguientes son las características del segundo texto descriptivo:

YO VIAJAR SALTA

- Función textual: informativo- estético-poético
- Situación comunicativa: espontánea, en ámbitos comunitarios sordos, reducidos con interlocutores de confianza.
- Estructura y recursos analizados:
 - * Descripción de un lugar:
 - plano y relaciones espaciales referidas a los elementos del lugar recorrido temporalizado, con punto de referencia en el observador
 - * Punto de vista del enunciador-observador:
 - exterior
 - interior

El tercer ejemplar textual a presentar es la descripción de una flor. El señante produce el texto a partir de una elicitación explícita y de una elección temática personal, no condicionada por las investigadoras.

La función del texto es estética o poética, ya que el objetivo central de su realización es provocar placer artístico, generar un hecho creativo a partir de un hecho comunicativo. En este texto la función informativa, característica frecuente de los textos descriptivos, queda absolutamente desdibujada. Ejemplares con este tipo de funcionalidad textual no son tan frecuentes de registrar dentro de la comunidad sorda argentina en este momento histórico. La situación comunicativa en la que se genera esta pieza descriptiva es el ámbito privado, íntimo y personal, en la que el intercambio comunicativo es solo imaginario y proyectado a una recepción futura dentro de un círculo que acepte la convención artística.

Esta pieza descriptiva posee gran cantidad de recursos estilísticos cuyo análisis sobrepasa los objetivos de estas primeras observaciones. Dado que el texto está definido por la función poética, se observa una clara distancia entre la producción señada y las glosas que presentamos. Muchas de las modificaciones y matices que están marcando esta función han sido omitidos en el desglose, ya que su inclusión hubiera entorpecido su lectura y no hubiéramos logrado la claridad necesaria para los análisis que abordamos en este trabajo.

El texto comienza de una manera titubeante, en la que el señante parece estar pensando cómo armar su texto:

9) YO ANTES CAMINAR SEGUIR-ANDANDO(cont) HASTA VER(repentinamente) FLOR.

YO VER CONOCER VER SER-IMPORTANTE FLOR QUÉ VIDA SER-PROPIO- DE-ELLA

ASÍ SER-PROPIO-DE-ELLA ^{int.rel} QUÉ YO VER NUNCA YO PENSAR ^{af}

"Yo estaba caminando...andando hasta que de repente... ví y me llamó la atención una flor...Yo la ví, sí,... la ví y pensé que sería importante conocer cómo es su vida, cuáles son sus características. Yo nunca había pensado cómo es..."

En el párrafo de presentación, el señante explicita de qué aspectos de la flor se va a ocupar, al preguntar:

10) ^{int.rel} SER-PROPIO-DE-ELLA VIDA...SER-PROPIO-DE-ELLA QUÉ
"Cómo es su vida, cuáles son sus características; cómo es"

Es decir, que se pregunta acerca de la vida de la flor, de cómo es la flor en relación a sus características de carácter, dejando de lado los aspectos físicos. Este es el tema que tratará a lo largo de la producción, y las descripciones físicas se desarrollarán muy tangencialmente, solo como un apoyo para explicar la vida de la flor.

El texto está estructurado en base a tres bloques que giran alrededor de una idea central: la flor tiene un ciclo vital. En el primero se compara la flor con el transcurrir del día; en el segundo, se presenta la flor ante los cambios climáticos y en el tercero se explicitan las semejanzas de las reacciones humanas ante estos cambios.

La relación central va creciendo paulatinamente; al inicio la vida de la flor solo se expresa sutilmente a través de verbos que marcan acciones rutinarias desarrolladas en los distintos momentos del día:

11) CLAS-FLOR-DESPERTARSE / CLAS-SOL-SALE-POR-HORIZONTE,
"la flor se despierta / el sol sale por el horizonte"
CLAS-FLOR-ESTAR-ABIERTA / CLAS-SOL-IR-ELEVÁNDOSE
"la flor esta abierta / el sol va elevándose hasta llegar arriba"
CLAS-FLOR-CERRARSE / CLAS-SOL-BAJAR-AL-HORIZONTE
"la flor se cierra / el sol baja hasta ocultarse en el horizonte"

La segunda serie se abre a través de otro enunciado que retoma el punto inicial del texto.

12) SER-NATURAL SER-PROPIO-DE-ELLA YO PARECER ADENTRO VIDA. HABER VIDA+ SER-PROPIO-DE-ELLA ASÍ HABER
"A mí me parece que ella tiene vida, que dentro suyo hay vida; si así es, es propio de ella"

El último bloque expresa este eje temático a modo de conclusión, con la frase

^{aseverativo}
13) HAY ADENTRO VIVIR CÍCLICAMENTE HABER EN-PASADO.
"Hay vida dentro de ella, hay un ciclo vital. Sin lugar a dudas, es así."

Se presentan en este texto estructuras comparativas organizadas a través de diversos recursos y estrategias lingüísticas. Una de las formas de la comparación es la encabezada por el verbo de concordancia PARECERSE, el cual desarrolla un movimiento entre los locus correspondientes a las referencias personales de los términos de la comparación. En este ejemplo seleccionado el verbo se desplaza entre el locus que referencia a la flor y el que gramaticaliza al enunciador.

14) SER-IGUAL YO. YO PERSONA TAMBIÉN VIVIR SER-IGUAL (locus de primera persona)
 ____condicional _____ntensivo
 YO SI HACER-CALOR NECESITAR TENER-SED TOMAR-LÍQUIDO
 SER-IGUAL (locus tercera persona="flor") PARECERSE-ELLA-Y-YO (locus de primera
 persona= "enunciador") PARECER VIDA.

"También vive, igual que yo, que una persona... Si hace mucho calor, yo tengo sed y necesito beber. Ella es igual a mí... Parece tener vida..."

Por otra parte, también suelen formar parte de las frases comparativas las señas SER-MISMO y SER-IGUAL, funcionando como catafóricos o anafóricos de la relación comparativa. Es decir que, estos elementos constituyen presentadores, anticipadores de la comparación que posteriormente se desarrolla o sintetizadores y reforzadores de la comparación previamente expresada. En el siguiente ejemplo se puede observar esta función, ya que se anticipa la igualdad con las señas SER-IGUAL Y SER-MISMO y, luego, se despliega la explicación de los aspectos comunes para ambos elementos.

15) ELLA CLIMA SER-FRÍO HABER ELLA CLAS-FLOR-CERRARSE POCO, ESTAR-
 ARRUINADA. CLAS-FLOR-CERRARSE SER-IGUAL HABER SER-IGUAL YO PERSONA
 _____condicional
 SER-MISMO SER-IGUAL ESTAR-FRÍO PONERSE-ABRIGO(cont) (locus de 1º persona)
 _____disy _____disy
 ESTAR-FRÍO SEÑAR SER-IMPOSIBLE HABLAR SEÑAR SER-IMPOSIBLE ESTAR-FRÍO
 HABLAR (como con poco espacio y poca posibilidad de moverse) POCO CORTO CORTO
 _____aseverativo
 ELLA FLOR CLAS-FLOR-CERRARSE ESTAR-FRÍO TAMBIÉN

"Por otra parte, cuando hace frío la flor se cierra, se achica, queda un poco arruinada. Tiene frío, igual que yo, igual que una persona. Si hace frío, yo me abrigo bien, es imposible poder hablar o señalar, uno habla cortito, cortito (como maniatado)... la flor también se cierra, ella también tiene frío."

Por otra parte, también se han registrado comparaciones en las que se elide el nexos comparativo y solo aparecen los elementos comparados, señados simultáneamente, con la mano activa y la mano débil. Los ejemplos registrados ocurren cuando el contexto previo permite reponer sin ambigüedad la relación entre los referentes expresados.

- 16) MA: CLAS-FLOR-ACURRUCARSE-Y-CERRARSE
MD: CLAS-SOL-BAJAR-AL-HORIZONTE

Los elementos mencionados –SER-IGUAL, SER-MISMO, PARECERSE-identifican la estructura comparativa y constituyen los núcleos de las isoglosas comparativas que se despliegan en todo el texto a través de otras señas que sostienen y refuerzan la idea preponderante de las semejanzas: MISMA HORA, PARALELAMENTE, SIEMPRE, CIRCULAR-CONTINUAMENTE, CONTINUAMENTE-EN-CICLO.

El último bloque presenta estructuras sintácticas condicionales que enmarcan el desarrollo de la equiparación entre la flor y la persona:

- 17) _____condic _____condic _____neg
SI NOCHE DECIR-SÍ FLOR-CERRARSE. SI DÍA NO.
_____condic
ESTAR-FRÍO PONERSE - ABRIGO(hab) (locus de primera persona) ESTAR-FRÍO
_____condic _____intensivo
SEÑAR SER-IMPOSIBLE... SI HACER-CALOR SER-IGUAL HACER-CALOR
OCURRIR-EN-CONSECUENCIA ESTAR-CANSADO HABER CLAS-FLOR-MOVERSE-CON-
DEBILIDAD.

“Si es de noche, la flor se cierra. Si es de día, no..... Si hace frío y yo me abrigo bien, me es imposible señar....Si hace mucho calor, me canso. La flor es igual, se mueve con debilidad, como cansada”

Finalmente, presentamos las principales características del texto descriptivo N° 3:

VER FLOR(pl)

- Función textual: estético-poética
- Situación comunicativa: personal, íntima, ámbito privado, convención artística
- Estructura y recursos analizados:
 - * Organización textual: 3 bloques
 - Relación flor y partes del día

- Relación flor y cambios climáticos
- Relación flor y persona ante los cambios climáticos
- * Elementos comparativos
 - PARECERSE: verbo de concordancia
 - SER-IGUAL SER-MISMO: catafórico y anafórico (anticipadores y reforzadores de la comparación)
- * Isoglosas: SER-MISMO HORA, PARALELAMENTE, SIEMPRE, CONTINUAMENTE-EN-CICLO

Conclusiones

Los textos descriptivos en LSA presentan como función característica la informativa, desarrollada en situaciones comunicativas cotidianas y coloquiales; también desarrollan la función estético-poética en situaciones comunicativas más restringidas y personales. Los rasgos lingüísticos propios de este tipo textual, particulares de la organización gramatical de una lengua viso-espacial-gestual y manual como LSA, más frecuentes en las producciones descriptivas analizadas son:

- Profusión de uso de estructuras formadas por clasificadores para expresar detalles de características visuales y espaciales de los referentes descriptos.
- Profusión de uso de señas con clasificadores para generar expresiones metafóricas, personificaciones, imágenes visuales y táctiles, entre otros recurso estilísticos básicos de la comunicación lingüística.
 - Profusión de uso de verbos espaciales locativos, para manifestar las relaciones espaciales entre los elementos del espacio así como para marcar la perspectiva, los planos y el punto de vista del enunciador-observador.
 - Profusión de marcadores no-manuales a lo largo de toda la construcción textual con múltiples funciones: modalizadores oracionales (temporales y de modalidad), modalizadores verbales (especifican el modo en que se realiza la acción: alegremente, con atención y alerta, etc.), matizadores nominales adverbiales (intensificadores de diferentes matices).
 - Profusión de verbos con flexiones aspectuales (continuativo, habitual) y modales (tranquilamente, juguetonamente, etc.)

El análisis de los textos descriptivos aquí presentados da cuenta de la necesidad y la importancia de generar acciones escolares que tiendan a desarrollar en los niños sordos la producción de textos en LSA. Tales propuestas deberían considerar no solo los recursos lingüísticos propios de la lengua sino también las funciones y las situaciones comunicativas características, es decir, el papel de los textos en la interacción, su contribución a la realización de metas comunicativas sociales y objetivos individuales así como a la constitución de relaciones sociales

propios de la comunidad sorda, y no como prácticas aisladas, ya que el usuario de una lengua debe tener almacenado un saber sobre situaciones o modelos de situaciones que activa para la solución de situaciones comunicativas específicas.

Bibliografía

- BENEDICTO, E. Y BRENTARI, D. (2000) "Los clasificadores en Lengua de Señas Norte-Americana, ASL: Propiedades Argumentales". Ponencia presentada en el VI Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Hermosillo, México.
- BRINKER, K. (1988). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlín, Erich Schmidt.
- GÜLICH, E. (1986). *Textsorten in der Kommunikationspraxis: Kommunikationstypologie* (W. Kallmeyer de), Düsseldorf, Schwann.
- HEINEMANN, W. Y WIEHWEGER, D. (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer.
- KEGL, J Y R. WILBUR (1976) "Where Does Structure Stop and Style Begin? Syntax , Phonology and Morphology vs. Stylistic Variation in American Sign Language" *Proceedings of the Twelfth Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago Linguistic Society. Chicago. Illinois
- KEGL, J. (1990). "Predicate Argument Structure and Verb-Class Organization in the ASL Lexicon" In C. Lucas ed., *Sign Language Research: Theoretical Issues*, 149-175. Washington, DC:Gallaudet University Press.
- LIDDELL, S.K., and JOHNSON, R.E.[nd] *Aspects of American Sign Language Phonology and Morphology*. Ms, Gallaudet University.
- MASSONE, M.I. Y MACHADO, E.M. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- SCHICK, B. (1985). *The acquisition of complex classifier predicates in American Sign Language*. Doctoral Dissertation. Purdue University.
- SUPALLA, T. (1982). *Structure and Acquisition of Verbs of Motion and Location in American Sign Language*. Doctoral dissertation, University of California, San Diego.
- SUPALLA, T. (1985). "The Classifier System of American Sign Language." In C. Craig, (ed.), *Noun Classification: Proceedings of a Symposium on Categorization and Noun Classification*, 181-214. Philadelphia: John Benjamins.
- WERLICH, E. (1975) *Typologie del Texte*. Munchen, Fink.
- WILBUR, R. (1987). *American Sign Language. Linguistic and Applied Dimensions*. Boston, College- Hill Press.

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA

CUESTIONES DIDÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LENGUA DE SEÑAS¹⁵

Luis Ernesto Behares

Universidad de la República Uruguay

Una larga introducción necesaria

“¿Enseñanza en lengua de señas?. Lo más normal y sencillo del mundo”, me dijo un jardinero. “Si yo tengo unos niños que están todo el día comunicándose en eso, es en eso en lo que yo tengo que enseñarle las cosas. Si no, no van a entender y no van a aprender nada”. Docto en podas y en riegos, este jardinero era un ignorante en materia de educación, porque la lengua de señas no existe, los sordos oyen y enseñar es un meandro de confusiones sin sentido. No sabe nada de educación porque no ha sido capturado por el discurso que la constituye, donde - ironizando con Pêcheux (1990) - *un clavo es una clavija, que es una tuerca, que es un tornillo...*

Pensando en términos ingenuos - caso que todavía podamos - ¿qué otra cosa ha sido el debate sobre la educación de los sordos en los últimos 125 años que un “discurso delirante”? El sentido común no nos sirve para formar parte productiva de él, ni para desmontarlo. Por eso esta Introducción es necesaria y para nada trivial.

Cuando se habla de *sordera, sordos, discapacidad auditiva, hipoacusia, portadores de deficiencia, personas con capacidades diferentes* y otros términos relacionados, se actualiza una compleja y polifacética discursividad que moviliza materialidades históricas invariablemente dialécticas. Expresiones que de inmediato no descubrimos como opuestas, como “construcción de la realidad por el niño sordo” / “utilización de restos de audición”, no existen como manifestaciones aisladas de intenciones, aunque quienes las dicen así lo crean. Lo que ellas significan, en última instancia, solo es posible en un conjunto de construcciones de sentido que están más allá de las intenciones. En cierta forma, esas construcciones se han vuelto materialidades desde las cuales es posible decir algo, no como una libre designación, sino como un límite constante.

Según el libro de Lane (1984)¹⁶, desde el siglo XVIII hasta el presente, el debate sobre la educación de los sordos se describe en términos “épicos”. Si nos atenemos a las formas habituales de describir el proceso, la educación de los sordos

¹⁵ Una versión previa de este trabajo aparece en Behares (2002a).

¹⁶ Otras obras en las cuales se hace referencia a la historia de la sordera y a la de la educación de los sordos son Baker y Padden (1978), Fisher y Lane (1993), Sánchez (1990), Skliar (1997), Séguillon (1994), Behares (1987).

ha sido más un “campo de batalla” o una puja política que un campo teórico o un ámbito de reflexión. Aparentemente, hubo actores sociales, académicos, el “pueblo sordo” y los “educadores” implicados como sujetos singulares históricos en esa batalla. Las crisis conceptuales y los vaivenes de poder constantes parecen haber sido sus marcas más salientes. En rigor, hubo espacio para oposiciones teatralizadas muy espectaculares (por ejemplo, el Congreso de Milán o el “Poder Sordo” de 1988¹⁷), ejemplos de actos supremos de heroísmo (Massieu) y desprendimiento (Clerc), patriarcas santificables (de L’Épée, Gallaudet), personajes siniestros (Graham Bell), etc., etc...

Se trata de la visión de la Historia típica de las historiografías factualistas, para las cuales “lo que sucede sucede en sí”. Aunque pintorescas, sobre todo por el recurso a lo narrativo, tienen el sello de seriedad positivista consistente en la materialización del conocimiento, pero oscurecen algunos aspectos muy interesantes de lo que narran: la dialéctica, la persistencia y la repetición. Toda aquella “historia” se trasunta aún hoy en día como acontecimiento en el discurrir docente sobre la sordera mediante contradicciones, afirmaciones efectivistas, aporías o ambigüedades que generalmente transforman cualquier discusión en una verdadera deriva de sentidos no amarrados.

El Discurso Pedagógico sobre la Sordera manifiesta sin saberlo la dialéctica interna en el famoso discurso de Tarrá en el Congreso de Milán (1880)¹⁸, persiste en cuestiones que en lo explícito parecen superadas (como el paternalismo camuflado al estilo de Gallaudet) y repite aquello que no es representable (por ejemplo, la valoración de una lengua de señas en virtud de su semejanza con la escritura). Si esto se observa con cierta facilidad en el plano de las explicitaciones textuales, no se observa tan claramente en el acontecimiento didáctico, aunque en este último caso la dialéctica, la persistencia y la repetición se patentizan en actos o interpretaciones de actos.

Pongamos dos ejemplos. El primero: durante un congreso sobre educación de los sordos en España, por ejemplo, se repitió incansables veces una expresión, que a muchos les resultó extravagante:

“...transmitir a los niños sordos el instrumento de la lengua de señas, que les permite aprender a pesar de su déficit lingüístico...”¹⁹

Esta expresión revela un desvío de coherencia conceptual del cual no es responsable totalmente su autor original, seguramente bien intencionado. Desmontemos sus *nuances*:

¹⁷ Frase emblemática de los acontecimientos que rodearon a la “revuelta” de Gallaudet en ese año. Una crónica de la misma en Sacks (1991: Tres).

¹⁸ Véase en Behares (1987) un análisis de este discurso.

¹⁹ Trágicamente, esta expresión ha sido integrada ya a un documento programático de altísimo nivel oficial.

La lengua de señas se define como instrumento. Teniendo en cuenta que todo instrumento es para una acción o una eficiencia, en este caso se reduce la lengua de señas a instrumento didáctico.

*La referencia al “déficit lingüístico” nos dice de una concepción terapéutica de la sordera y, extrañamente, de la lengua de señas.

*En la alusión a “transmitir” (¿quiénes, cuándo, cómo?), la lengua de señas (que un trecho antes se había definido como “lengua natural de los sordos”) nos revierte a la “daduría” de lenguaje de la que nos habló siempre el oralismo terapéutico.

El *modus* de una frase de esta naturaleza revela al desmontarla la dinámica dialéctica que la constituye (el reconocimiento de que la lengua de señas es imprescindible didácticamente / su reducción a una técnica terapéutica), la persistencia de la concepción deficitaria de la sordera y la repetición de los actos discursivos de poder “normalizador” al hablar de los sordos. El *dictum*²⁰ del texto analizado aquí no significa linealmente, sino vía otras significaciones que lo ponen en deriva.

El segundo ejemplo, tomado de un episodio en clase con niños sordos de entre 6 y 7 años:

La instructora sorda cuenta en lengua de señas (LS) un libro que va leyendo y está sobre el pupitre. La maestra oyente está a su lado. El observador está al fondo del aula. Los niños sentados como en el cine.

Instructora sorda [en LS]: *Marca de pasado* chanco chico sube arriba chanco grande.

Niños [en LS]: *Gestos de espanto*. ¡Aplasta!, ¡aplasta!, ¡aplasta!...

Instructora sorda [en LS]: ¡No!, ¡no! Chanco grande chanco chico sube arriba.

Niños [en LS]: *Gestos de haber comprendido*. Chanco grande chanco chico sube arriba. *Gestos de asentimiento*.

Maestra [en LS]: chanco niño sube *marca de pasado* arriba espalda chanco padre.

Al observador [en español] - Si no, después lo entienden al revés.

De este acontecimiento didáctico²¹ podríamos extraer innumerables marcas discursivas (estructurales): la copresencia en el mismo acto de Instructor Sordo y

²⁰ Utilizo *modus* y *dictum* en el sentido retórico escolástico tradicional.

²¹ Aceptemos este término sin definir (cosa que haremos en 3).

Maestro Oyente, el nombre con el que los diferenciamos, la disposición física “oyente” de los niños en la clase y la elección de la técnica de leer en LS revelan dialécticas, persistencias y repeticiones. Pero me focalizaré en la secuencia de interacción, que podemos resumir así:

1. La instructora sorda lee y traduce en LS un libro de cuentos. El primer intento sigue un orden extraño a la lengua de señas uruguaya (LSU), semejante al orden del español (el agente de la acción de subir primero, aquello adonde se sube después). El texto dice: “El puerquito se subió encima del puerco grande” acompañado de un dibujo alusivo.
2. Los niños entienden al revés.
3. La instructora sorda corrige, ahora en el orden de la LSU (aquello adonde se sube primero, el agente de la acción de subir después).
4. Los niños repiten la frase en LSU, manifestando que ahora sí está claro.
5. La maestra (que tiene un dominio bastante bueno de LSU) corrige a la instructora, acendrando el orden del español en la frase en LSU (incluye “niño” para el diminutivo y “padre” para “grande”, coloca la marca de pasado después del verbo, incluye “espalda” que la seña de “subir encima” ya contiene). Se justifica porque busca la mejor comprensión, a partir del orden canónico del español. Exhibe la lámina del texto a los niños.

A pesar de utilizar una didáctica en LS, sobrevuela en este acontecimiento la persistencia discursiva del español como lengua de mayor jerarquía, lengua *target* de la propuesta pedagógica y, por ende, la negación de la lengua de señas en sí. El acontecimiento hace presente una interposición dialéctica no explicitada de la inferioridad de lo sordo como lugar de inconsistencias.

Los que provenimos de las llamadas “ciencias”, sean éstas médicas, sociales o de la educación, captamos rápidamente las limitaciones en el “decir restringido” (característico de nuestra formación) ante las propuestas o prácticas del enseñar en el mundo de la sordera. No se trata de que las prácticas científicas no estén afectadas también por la “deriva” discursiva, sino del hecho de que el deseo de “literalización” propio de la ciencia tiene como objetivo impedir lo “delirante”²². Por estos motivos creo necesario incluir en este trabajo algunas precisiones respecto al punto de vista desde el que pretendo hablar, aun cuando soy consciente de que a pesar de ellas no podré librarme de los efectos dialécticos derivados del discurso sobre la sordera. Estas precisiones tienen el carácter de “advertencias” tanto para los lectores como para mí, ya que ambos seremos efectos de este texto.

²² Sigo aquí la terminología utilizada por Milner (1989).

La primera hace referencia a la llamada “visión social-cultural” de la sordera, en el marco de la cual he aprendido a pensar sobre educación de los sordos. Como es sabido, este punto de vista surge en los años 60 en los Estados Unidos, como corolario de dos procesos confluyentes: la madurez social de las comunidades sordas en su reclamo por ser vistas como un “pueblo” (*deaf people*) y no como “pacientes”²³ y el “descubrimiento de W. Stokoe Jr.”²⁴ al describir a la *American Sign Language (ASL)* como una “lengua natural” con su correspondiente comunidad de hablantes, los sordos.

La referida “visión” aparece como una contradicción a la “visión médica”, según la cual el sordo es un sujeto aislado que padece una deficiencia auditiva que lo convierte en un “discapacitado del lenguaje”. En la “visión social-cultural” el sordo es visto como parte de una comunidad diferente a la oyente, hablante de una lengua minoritaria y portadora de una tradición cultural, ética y de valores. Como hemos expresado en otra oportunidad (Behares, 1999), el énfasis se pone en esta visión en la “posesión” comunitaria de atributos diferenciados y no en la “deprivación” individual que separa al sordo de la “normalidad”.

Como siempre sucede, la avalancha de investigaciones y textos que desde 1960 se han producido en esta dirección de pensamiento es de muy variada consistencia y no todas sus construcciones de saber son compatibles. Mi actual posición, aunque inscrita en ese marco de referencia que sigo considerando el más prolijo, se ha reconfigurado en una dirección que no es la más transitada, como el lector descubrirá a lo largo de estas páginas y al leer otros de mis trabajos. El percurso de mi reflexión me ha llevado a un relativismo que, en el fondo, es una radicalización: aunque partí de la composición de ideas posibles en el marco del funcionalismo instrumental respecto a las lenguas aliado a la noción anglosajona de identidad, derivé luego a una visión de la relación sordera-lenguas-identificaciones basada en el análisis del discurso marxista y en la teoría psicoanalítica lacaniana.

En el área educativa - que fue la *arena* principal de debates en las últimas tres décadas - la organización axiológica "visión social-cultural" se asocia con la llamada "educación bilingüe", a la cual sirve de justificativo técnico y conceptual. Como he expuesto en otras oportunidades, si se parte de una premisa social-cultural no es posible justificar al oralismo en cualquiera de sus formas, más bien es necesario mostrarlo como una agresión muy dañosa de los derechos lingüísticos de los educandos y como una barrera interpuesta al proceso propiamente educativo, por su desvío constitutivo hacia la terapéutica. Al mismo tiempo, también es inadmisibles la pretensión de conjugar la reivindicación de la lengua de señas como lengua de instrucción de los sordos con la llamada “inclusión”, en la cual en lugar de reforzar el vínculo de la escuela con la comunidad sorda se lo minimiza.

²³ Un análisis de este proceso en Lane (1984).

²⁴ Un análisis de este “descubrimiento” en Behares (1997b).

La segunda advertencia hace referencia al concepto de “didáctica”. Diferenciamos rápidamente, porque es una distinción obvia que se puede establecer *sans dire*, la Didáctica (corpus prescriptivo con una larga historia) de lo didáctico (aquel fenómeno empírico que puede ser estudiado). Normalmente, lo “didáctico” supone un grupo de niños en interacción con un docente, a pesar de las expectativas de algunos “teóricos” postmodernos de imaginarizarlo como “un niño-una computadora”. Como se ha visto en párrafos anteriores, dependiendo de la teoría que genere el análisis de lo didáctico tendremos objetos diferentes. El lector ya habrá captado en mi texto una vectorización teórica hacia el análisis del discurso, sobre lo cual volveremos a insistir más adelante²⁵.

En la didáctica empleada con los niños sordos (de acuerdo a la orientación pedagógica que se implemente: oralismo, comunicación total, bilingüismo, inclusión) se presentan circunstancias particulares y características, de orientación, formato y teleología. El estudio de lo didáctico en este recorte de la realidad pedagógica de nuestras sociedades tiene sus complejidades, que superan a las de cualquier otra circunscripción escolar. Trataré de analizar algunas de esas complejidades por un camino que pasa por explorar las relaciones del sujeto sordo con la(s) lengua(s).

Lengua, lenguaje y sordera

La primera vez que intenté “comunicarme” con un sordo de mi edad, a los 13 años, mi reacción fue de espanto y rechazo, lo que me fue muy útil años más tarde siempre que tuve que explicar el *Unheimlich* freudiano. Pocos años más tarde ya había tenido mis largas “conversaciones” con sordos, a pesar de no saber LS y de ellos no hablar español. La comunicación con las personas sordas es posible, lo cual es una conclusión obvia. También es obvio concluir que es posible a pesar de la relación de los interlocutores con las lenguas implicadas, por ejemplo el español y la LSU. La “conversación” con sordos es situacional y contexto-dependiente y está posibilitada por los recursos (¿naturales?) mímicos que todo ser humano parece poseer. Sin embargo, en estas “conversaciones” hay trechos de lenguaje, que se caracterizan por una gran variabilidad e indeterminación; es posible caracterizarlos como conjuntos inestables de “restos” de lenguas amparados por gestos naturales, expresiones y proxémica. Como esto no es lo “normal” entre oyentes, y tampoco entre sordos, debería llamarnos la atención. Y lo ha hecho entre psicolingüistas y sociolingüistas; a este fenómeno, cuando ocurre entre niño sordo y madre oyente,

²⁵ Estos desarrollos conceptuales en torno a lo didáctico como “acontecimiento discursivo intersubjetivo” han sido posibles gracias al trabajo desarrollado en la línea de investigación “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad” que oriento en el Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).

Tervoort (1960) lo denominó “*esoteric symbolism*” y otros autores lo han estudiado entre adultos como “*pidgin sign language*”, aunque esta última terminología sea bastante discutible (Lucas 1990)²⁶.

La adquisición del lenguaje en el niño sordo es un campo de amplio desarrollo, aunque los estudios que se han llevado adelante adolecen de grandes dificultades teóricas a la hora de tratar el lugar de la lengua dentro del proceso. La lingüística tradicional y los modelos de adquisición del lenguaje de base psicológica opacan la cuestión. La primera porque define a la lengua como una abstracción a partir de las regularidades del habla y los segundos porque conciben la adquisición de la lengua como la apropiación de un instrumento de comunicación en la propia práctica interactiva. En nuestro caso rechazamos estos postulados teóricos, al pensar la lengua como un orden simbólico, cuyo funcionamiento es, primero, externo y determinante del sujeto hablante y, segundo, el lugar del proceso de subjetivación del niño-cuerpo en niño-ser de lenguaje²⁷.

Hemos expuesto en otros trabajos (Behares 1996 y 1997a, Behares y Peluso 1997) nuestra interpretación del proceso de adquisición del lenguaje del niño sordo en términos de su relación con la(s) lengua(s), por lo que haré ahora un breve resumen. Habré de circunscribirme exclusivamente a los hijos sordos de padres oyentes, no solo porque sean siempre más del 95% de la población de niños sordos, sino también porque en este caso nos encontramos con los mayores conflictos.

Las madres oyentes y su entorno lingüístico mantienen en funcionamiento para el niño oyente la lengua que las contiene como hablantes. Cada niño es capturado por este funcionamiento e inscripto simbólicamente como hablante, primero como sujeto alienado en la lengua-otro (*lalangue*, registro del equívoco), interpretado pero no intérprete, y luego como sujeto que ha hecho signo y puede mantener una relación de dominio frente a la lengua (a pesar de que este dominio esté siempre “agujereado” desde *lalangue*).

El niño sordo también es capturado por la lengua en la cual su madre es capaz de interpretar y de constituirlo como “sujeto alienado”: la interacción madre oyente-niño sordo se caracteriza por un sujeto sordo dependiente de una interpretación alienada. Esta “posición²⁸” en su relación con la lengua (que se presenta exteriormente como lengua oral) no se trasunta luego en la otra posición, a pesar de la mejor voluntad de las madres y de las terapias y entrenamientos lingüísticos del mejor oralismo.

En su encuentro con la lengua de señas, temprano o tarde en su infancia o adolescencia, el sordo trasciende la posición alienada, y hace signo al reconfigurar su proceso de relación con la lengua y alcanzar la posibilidad de la propia

²⁶ Remito a mi discusión de estos conceptos en Behares (1996).

²⁷ Estas ideas parten de los trabajos de Lacan y del efecto que su lectura de la lengua pueden producir en lingüística. Es fundamental citar aquí a Milner (1978, entre otros) y a Lemos (2000, entre otros).

²⁸ Tomo el concepto de “posición” de Lemos (1997).

interpretación. Como ya he desarrollado en otros trabajos con mi más humilde esmero, el proceso de adquisición del lenguaje en el niño sordo supone siempre de la lengua de señas, no alcanzando a serlo sin ella.

La afirmación de que en la relación del sordo con las lenguas orales no se construye un ser de lenguaje (*être de langage, parlêtre*) completo es quizá demasiado asertiva, tanto desde una perspectiva psicolingüística como desde los vaivenes psicoanalíticos sobre estos temas. No me caben dudas de que el niño sordo frente a la lengua mayoritaria depende de la interpretación del otro que lo contiene alienado para hacer sentido, pero considero que se requiere investigaciones más consistentes para poder mantener esa asertividad. No obstante, la intuición nos dice, a mí y a otros que como yo consiguen pensar en semejantes términos teóricos, que corresponde a una empiria. Es muy probable que los instrumentos para elaborarla se encuentren entre las dinámicas que relacionan el *factum loquendi* y el *factum grammaticae*, tal como los define Milner (1989).

La relación de un niño sordo uruguayo con el español se restringe a un conjunto de "restos", a veces restos de oraciones o gestos verbales, otras restos estructurales caracterizables como señales externas (la imitación de paramétricas estructuradas de español al estilo de la *Fitzgerald Key*). Es evidente que la lengua no funciona en él como lo hace en los niños oyentes de su misma edad. Las secuencias de comunicación en las que él participa, que podríamos llamar lenguaje, existen de hecho, pero la lengua que debería interpretarlas le es ajena: requiere interpretación en un Otro que se manifiesta dialógicamente en sus interactores oyentes.

Caracterizada en el marco de referencia de la teoría psicoanalítica, se trata de una cuestión de represión. El niño sordo desde su nacimiento ha sido objeto como todo niño de una represión que lo constituyó como hablante: "no puede no hablar". Esta represión lo substrahe al Real y lo ubica en el Simbólico, haciendo de él un sujeto de lenguaje alienado. El niño oyente acaba "haciendo signo" en el Imaginario al tornarse intérprete e ilusorio Amo de la Lengua. En el caso del niño sordo en contacto únicamente con la lengua oral esa represión implica "no puede no ser significado por el otro" sin cambios posteriores. En cambio, en el caso del niño sordo en contacto temprano con la lengua de señas esa represión podría formularse en un primer momento igual, pero en un segundo momento también como "no puede no significar". En lo que respecta a los niños sordos, acuñaré la expresión represión por apelación al Real para representar la posición alienada y represión por el signo para representar la ilusoria maestría o dominio²⁹.

La represión por apelación al real se constituye desde la mirada del otro, para quien el sordo es un oyente que debe hablar y no habla. Sus vocalizaciones solo pueden interpretarse como manifestaciones de un funcionamiento lingüístico análogo al que interpreta (oyente). Es en este sentido que el sordo es reducido a un

²⁹ "Dominio" deriva del latín *domine*, "amo".

síntoma, la sordera, que puede “curarse” y que no debe oscurecer su naturaleza final de “hablante” (que esconde al deseado “oyente”). Esta mirada pretende, desde un imaginario al que se integra la familia, los médicos y la tradición oralista, tocar constantemente lo Real. “Estimulación verbal precoz”, “oralización”, “amplificación”, “potencialidad para implante”: no son sino retazos de esa mirada que lo constituye desde un Real obsesivamente llamado desde el Imaginario.

La represión por el Signo se constituye también desde el imaginario como la mirada de un otro. Todos los sujetos humanos son constituidos como un "uno" desde el Signo, lugar de la estabilidad, del reflejo *moi* de sus propios dichos, del dominio de las cosas a través de sus nombres. Para el sordo, esta posibilidad, como *terminus a quo*, se da cuando entra en contacto con la lengua de señas. A partir de este encuentro, cualquier experiencia de vida, incluyendo la escuela si ésta es en lengua de señas, sirve de reforzador para la estabilidad de sí, al enfrentar al niño a un orden imaginario donde se puede nombrar y ser nombrado, donde se puede constituir una intersubjetividad transparente, más allá de la sobrevivencia de *lalangue* que desestabiliza cualquier “universo humano” desde que el Imaginario no es la plenitud del Real.

Más sobre lo didáctico y la educación de los sordos

Después de esta exploración, necesariamente elíptica, de las relaciones de los niños sordos con la(s) lengua(s) y de las posibilidades de su conceptualización, volvamos a lo didáctico.

Estamos acostumbrados a concebir la “didáctica” como un *corpus* prescriptivo que rige un quehacer: el del maestro en su sala de aula. Así se la ha definido desde Comenio: “arte de enseñar todo a todos”. A pesar de los siglos transcurridos y del desarrollo y ramificación de esta arte o saber, su condición de elaboración conceptualizada para la práctica no se ha agotado. Alcanza con una lectura atenta a los textos más o menos recientes y más o menos difundidos, como por ejemplo Chevalard (1997), para aquilatar el *status quo* del carácter prescriptivo de la didáctica. Hace al carácter praxiológico de lo pedagógico, se me dirá, ¿o tal vez debamos decir al “activismo pedagógico”? En fin, lo cierto es que el *Corpus Didacticae* preside el accionar docente, la constitución de los sujetos en la escuela, los ritmos conceptuales de pensar lo didáctico y, en una palabra, la instanciación constante de un discurso a medias doxástico y a medias deóntico que puede identificarse con “la pedagogía”.

Como he argumentado en un trabajo reciente (Behares, 2002b), existe la posibilidad de diferenciar la “Didáctica” de “lo didáctico”, aun cuando definamos intuitiva y precariamente esto último como conjunto de fenómenos que se observan en la interacción que se da entre el niño y su maestra para la transmisión o

construcción del conocimiento. De esta forma abarcamos una fenomenología que va más allá de la escuela y que se intuye fácilmente en el dispositivo del relevo generacional propio de toda cultura para su permanencia y continuidad. En antropología se ha tratado esta cuestión en el marco de las interpretaciones del proceso de endoculturación, en algunas de las vertientes teóricas posibles como el interaccionismo simbólico o el funcionalismo norteamericano³⁰. Obviamente no puede haber una ciencia social para la cual no sea necesaria la inclusión de lo didáctico, ligado al desarrollo, al aprendizaje y al cambio/continuidad de lo social, aunque normalmente esta inclusión camufle el tema con otros nombres. De cierta forma que sería oneroso desarrollar aquí, lo que vincula todos esos abordajes parece ser la cuestión de la interacción entre los adultos y los niños.

Si analizamos el *quid* de la didáctica preceptiva, también en ella nos vamos a encontrar con un acto interactivo: ¿qué otra cosa son los *Corpora Didacticarum*³¹ que códigos que presiden una interacción, usualmente lingüística? Cada maestra y sus niños a través de secuencias lingüísticas participan de la transmisión (o construcción, en nuestro caso esto no hace diferencia) de conocimientos que se consideran objetivos, o, por lo menos, de base empírica. La interacción maestro-niños y la interacción niño-niño en sala de aula son acontecimientos interactivos, que pueden ser estudiados como tales, en relación o no con los *Corpora Didacticarum* en los cuales, en parte, se originan. En esta dirección ya se han escrito excelentes análisis desde la perspectiva interaccionista³².

Mi punto de vista sobre ese “acontecimiento interactivo” se aparta, no obstante, del interaccionismo empírico. Creo más adecuado describirlo como un “acontecimiento discursivo”: instancia en la que se actualiza una discursividad impersonalmente constituida por su propia historicidad. Lo que el niño o el maestro hacen allí, lo que formulan como evaluación de esos actos o lo que los convence de llevarlos a cabo son instanciaciones de una red de sentidos que es anterior al acontecimiento en sí mismo: un discurso, el discurso pedagógico occidental moderno³³. Es verdad que ese acontecimiento discursivo se instancia gracias a una ilusión de transparencia interactiva, con sujetos psicológicos autónomos, en el Imaginario. También es verdad que si no se admite la ilusión de intersubjetividad la posibilidad del acontecimiento quedaría anulada, pero para hablar de “intersubjetividad” deberíamos hilar mucho más fino de lo que permite el espacio que se nos ofrece. Alcance con decir que esto es teóricamente posible a partir de algunas ideas tardías de Lacan³⁴.

³⁰ Para citar los clásicos: Cooley (1902), Goffman (1959), Meed (1934).

³¹ Definámoslos como “las preceptivas rectoras del devenir en una sala de aula”.

³² Por ejemplo, Medina Rivilla (1989), Young (1993), Cook-Gumperz (1988), Gabbiani (2000).

³³ Remito a Pêcheux (1990) para los conceptos de “discurso” y “acontecimiento”, y a Orlandi (1987) para el alcance del concepto de “discurso pedagógico”, aunque con ciertas distancias teóricas que no es posible desarrollar en este texto.

³⁴ Fundamentalmente incluidas en el *Seminario, Livre XX: Encore* (Lacan, 1975). Un excelente análisis de los vaivenes lacanianos sobre el tema de la “intersubjetividad” puede leerse en Zizek (1991).

Todas estas cuestiones son lo suficientemente espinosas como para que las tratemos con guantes. Aun así, es posible que volvamos a la educación de los sordos para que, munidos de estas conceptualidades discursivas, podamos adentrarnos en el estudio de los *facta didacticarum* que en ella actúan como *diferenciales*.

El “oralismo” (y de hecho todo abordaje pedagógico que no parta de la lengua como un hecho dado³⁵) construye acontecimientos didácticos basados en una apelación al Real. Es, quizá, en este sentido que se puede decir que el oralismo no es un programa educativo sino terapéutico. Falta lengua y es necesario que el maestro logre que el niño la aprenda: se trata de la cura histórica de la sordera con la rehabilitación del habla. Esto es posible gracias al desplazamiento de los objetos pedagógicos habituales (el currículum, con sus conocimientos, valores, entrenamiento científico, etc.) para ocuparse de la lengua como “código” o de las conductas lingüísticas o hábitos fonolingüísticos que el niño no tiene. En definitiva, se trata de una “didáctica de la lengua” que se agota en sí misma.

Además de resultar un obstáculo para el desarrollo curricular, una didáctica de lengua exclusiva (con muy escaso desarrollo lingüístico en sí misma) ancla nuevamente al niño sordo a la alienación continuada, ya que su lugar es el de un interpretado sobrevaluado, a pesar de las “pseudocomprensiones” en las cuales estas prácticas se asientan. De hecho, el oralismo y su forma camuflada en la “integración inclusiva” han acabado por ser insustentables y su remanencia se explica únicamente por un ejercicio de refuerzo de la fantasmática “oyentista” de los padres.

Desde mi punto de vista, la llamada “inclusión” de los niños sordos al aula regular, se haga como se haga, es una “suspensión de la didáctica”, ya que la conformación de un acontecimiento didáctico en este caso es un imposible en lo que respecta a los niños sordos. Sin dudas, la didáctica en lengua se ve impedida por la imposibilidad de utilizar la lengua de señas como lengua de instrucción fuera de los patrones comunitarios que debe ser una escuela de sordos desde la más tierna infancia. Es probable que al introducir intérpretes sistemáticamente la ilusión didáctica se potencie un poco, sin embargo olvidamos la necesidad de interacción fluida en lengua entre los niños mismos. De hecho, las escuelas especiales oralistas, por fuera de su planificación, eran también comunidades sordas en lengua de señas en las cuales se producían ciertos aprendizajes culturales y sociales no controlados, los que en general superaban a lo que se podía “enseñar” en las secuencias didácticas formales. En las escuelas especiales, el acontecimiento didáctico oralista, ajeno a lo educativo propiamente dicho, ha estado siempre acompañado de procesos de socialización (incluyendo la transmisión pedagógica no-formal) en el ámbito de la comunidad sorda que les era inherente.

³⁵ Las concepciones que anteponen la comunicación a la lengua y que suelen registrar una larga serie de instrumentos que el niño debe aprender para comunicarse (Signed English, Clue Speech, bimodalismo o clases de lengua de señas dictadas por maestros oyentes).

Un maestro oyente y los niños oyentes a su cargo dan por sentado que entre ellos hay una lengua que permite la transparencia relativa que caracteriza a la interacción. Sin esta aceptación tácita no puede haber acontecimiento didáctico alguno. Hablaríamos aquí sin dificultades de una didáctica en lengua, que es la forma “normal” del acontecimiento didáctico. Se trata de partir de la ilusión de transparencia lingüística, donde la lengua no se percibe sino como un vehículo. Es, por lo tanto, una didáctica en el imaginario, en la que sus participantes hacen signo allí donde la palabra obtura y unifica³⁶. Una didáctica en el imaginario en la pedagogía de la sordera debería partir del mismo aserto: la lengua de señas es el lugar en el cual el maestro y el niño pueden construir un imaginario mutuo de aprendizaje escolar: una verdadera “didáctica en lengua”.

Es obvio que este acontecimiento didáctico va a tener todas las dificultades de cualquier otro; por ejemplo, la distancia entre las variedades de lengua del maestro y de los niños, la necesidad de establecer distinciones “gramaticales” que hagan “objetiva” la lengua, el problema del *stock* léxico insuficiente de los niños, en fin: lo que cualquier maestro experimenta sin dejar de partir de la lengua como un hecho dado. Es evidente, también, que una didáctica de este tipo supone la incorporación temprana del niño a la escuela, la que debe ser un ámbito pleno de sordera y lengua de señas, con el carácter de una comunidad sorda natural y fluida.

Referencias

- BAKER, C. Y C. PADDEN (1978) *American Sign Language: A Look at its History, Structure and Community*. T.J. Publishers, Silver Springs.
- BEHARES, L.E. (1987) *Lenguaje, Comunicación y Socialización del Sordo. Una visión de conjunto*. Universidad de la República, Montevideo.
- BEHARES, L.E. (1996) "Aquisição da linguagem e interações mãe ouvinte-criança surda" en *Anais do Seminário Repensando a Educação da Pessoa Surda*. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro.
- BEHARES, L.E. (1997a) “Rethinking the deaf child’s relation to language” *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 33: 61-67.
- BEHARES, L.E. (1997b) “Implicaciones teóricas (y de las otras) del “descubrimiento” de Stokoe” *El Bilingüismo de los Sordos* (Santa Fe de Bogotá) I, 3: 22-28.
- BEHARES, L.E. Y L. PELUSO (1997) “A Língua Materna dos surdos. Reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos” *Espaço* (INES, Rio de Janeiro): IV,6:40-48.

³⁶ Quizá es en base a este aserto que podríamos distinguir una situación analítica paciente-analista de una situación didáctica. También aquí se inscribe el lema freudiano respecto a la educación como “profesión imposible”.

- BEHARES, L.E. (1999) “Línguas e identificações. As crianças surdas entre o ‘sim’ e o ‘não’”. en Skliar, C. (Org.) *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação. Vol 2: 131-148.
- BEHARES, L.E. (2002a) “Didáctica de lenguas y didáctica en lengua en la educación de los sordos” *Surdez e Postmodernidade. Novos rumos para a educação brasileira*. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro.
- BEHARES, L.E. (2002b) *Pedagogía Lingüística en Uruguay. Ensayos de Interpretación*. Producto del Año Sabático 2001-2002 (inérito).
- CHEVALLARD, Y. (1997) *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- COOLEY, C.H. (1902) *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner’s Sons.
- COOK-GUMPERZ, J. (Comp.) (1984) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- FISHER, R. Y H. LANE (1993) *Looking Back. A reader on the History of Deaf Communities and their Language*. Hamburg: Signun-Verlag.
- GABBIANI, B. (2000) *Escuela, Lenguaje y Poder*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- GOFFMAN, E. (1959) *The presentation of the self in everyday life*. New York: Doubleday.
- LACAN, J. (1975) *Le Seminaire. Livre XX. Encore*. Paris: du Seuil.
- LANE, H. (1984) *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. New York: Random House.
- LEMOS, C.T.G. DE (2000) “Questioning the notion of development: the case of language acquisition”. *Culture & Psychology*, 6 (2):169-182.
- LEMOS, C.T.G. DE (1997) “Native speaker’s intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?” *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 33:5-14.
- LUCAS, C. (1990) *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. New York: Academic Press.
- MEDINA RIVILLA, A. (1989) *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- MEED, G. H. (1934) *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press, Chicago.
- MILNER, J. C. (1978) *L’Amour de la Langue*. Paris: du Seuil.
- MILNER, J. C. (1989) *Introduction à une science du langage*. Paris: du Seuil.
- ORLANDI, E.P. (1987) *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1990) *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- SACKS, O. (1991) “*Vejo una voz*” *Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya & Mario Muchnick.
- SÁNCHEZ, C.M. (1990) *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Seprosord.

- SEGUILLON, D. (1994) *L'Education de l'écolier sourd à l'Institution Nationale de Paris: une histoire "à corps e à cri"*. Institut National de Jeunes Sourds de Paris, Paris.
- SKLIAR, C. (1997) *La Educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- TERVOORT, R.T. (1961) "Esoteric Symbolism in the communication of young deaf children" *American Annals of the Deaf*, 106: 436-480.
- YOUNG, R. (1993) *Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula*. Barcelona: Paidós.
- ŽIŽEK, S. (1991) *Looking Awry*. London: The MIT Press.

LA LENGUA DE SEÑAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL BILINGÜISMO

Graciela Alisedo

Universidad Nacional General Sarmiento
Argentina

Introducción

Hacer mención del bilingüismo Lengua de Señas-Lengua Oral/Escrita en el campo de la sordera constituye aún hoy un enfoque inexplicable para muchos y una propuesta insostenible para otros. Las implicancias que este abordaje tiene sobre la problemática del alumno sordo exige definir lo más apropiadamente posible la noción de este bilingüismo particular que está integrándose al vocabulario de aquellos que intervienen en su educación sin que haya habido en todos los casos una reflexión sobre lo que significa y las alternativas reales que plantea.

En efecto, este programa, propuesto hoy como un hecho educativo que operaría un cambio casi mágico en el desarrollo escolar de los alumnos sordos, puede ocultar múltiples vicios y posibles resultados contradictorios. Dentro de los casos o situaciones que plantean problemas en un medio bilingüe creado *ad hoc*, merece especial mención el que se conoce como "semilingüismo" (Ben Rejeb, 1995), que consiste en la exposición precoz a una mezcla sistemática de lenguas cuyo riesgo es la doble incompetencia. Dos veces incompetentes, los hablantes están amenazados por una doble marginalidad desde el punto de vista social y por una restricción lingüística en los aspectos que corresponden a hechos ligados al contexto: reducción del léxico de cada lengua, limitación de la creatividad verbal e indigencia de connotaciones individuales desde el punto de vista cognitivo. El "semilingüismo" (Alisedo 1997b) designa una realidad presente aún en muchos lugares en donde las relaciones entre las lenguas están regidas por el desequilibrio (minorías lingüísticas, lenguas criollas, lenguas de mercaderes, sabires). Respecto del bilingüismo que nos convoca, esto suele ocurrir en casos donde la impronta de la lengua oral y la metodología oralista es aún muy fuerte y no se logra otorgar a la Lengua de Señas³⁷ (LS) su rol de lengua primera o bien los casos en los que no se cuenta con hablantes de la LS medianamente competentes.

³⁷ Las nomenclaturas más estandarizadas de las lenguas de señas particulares se escriben con mayúscula inicial: Lengua de Señas Belga (LSB), Lengua de Señas Francesa (LSF), American Sign Language (ASL), etc. Dado que la sigla del hiperónimo LS también está en mayúscula, hemos adoptado para la escritura correspondiente la mayúsculas iniciales: Lengua de Señas. Nuevamente nos encontramos frente a necesarias diferenciaciones: en el ámbito de las lenguas orales, español, francés, inglés, etc. no es obligatorio el uso del término lengua para hacer referencia a las mismas (lengua española, lengua inglesa, lengua griega) y menos aún el de lengua oral. Por otra parte, en algunas lenguas escritas, la nomenclatura de las lenguas orales se escribe con mayúscula.

Hacer hincapié en este aspecto del tema obedece a la necesidad de aportar al paradigma del bilingüismo instancias de alerta que permitan transitar un camino de innovación educativa en términos que aseguren la calidad de la misma (Alisedo, 2001). En efecto, a menudo el entusiasmo, sumado a las carencias de todo tipo de los alumnos y de los maestros, pone en marcha proyectos de educación bilingüe que sufren distorsiones y corren el riesgo de producir efectos perversos a nivel de la implementación.

Hacia una escuela como las otras

La escuela bilingüe tiene como objetivo acercar al niño sordo una lengua que pueda ser considerada como lengua primera (L1) para que garantice un desarrollo cognitivo en los términos adecuados. Dicha escuela deberá, además, hacerse cargo del aprendizaje de la lengua del oyente o lengua nacional como una segunda lengua (L2). También es trabajo de la escuela bilingüe ofrecer a los padres la enseñanza de la LS indispensable para facilitarles, lo más posible, la comunicación y el vínculo con su hijo sordo.

Lo dicho hasta aquí debe contribuir a precisar los términos de la situación educativa en la que opera el enfoque bilingüe. En primer término, y hasta el momento, se ha tratado de construir una institución escolar dentro de los parámetros que definen una *escuela clásica* en tanto modelo que hoy se aspira a alcanzar para el alumno sordo:

- adquisiciones escolares cuya pertinencia no es objeto de discusión,
- procesos de socialización y normalización tradicionales con recursos y valores en juego que no se cuestionan,
- una función alfabetizadora por definición,
- progresiones pautadas por una institución que estructura recorridos, competencias y acreditación.

La LS aparece en este panorama como la solución desde múltiples perspectivas, fundamentalmente la de alcanzar para los niños sordos los objetivos que la escuela se impone para todos los alumnos. La idea es contribuir al desarrollo socio-cognitivo de éstos como condición de base para lograr la mejor calidad en la educación de cada niño que garantice la existencia de instancias adecuadas para la integración social.

En el proyecto bilingüe, pues, la presencia de la LS como lengua de la escuela y de la enseñanza asegura a los alumnos jóvenes la adquisición espontánea de la lengua y a los menos jóvenes un baño de lenguaje que facilita y estimula el aprendizaje más formal de la misma. Dadas estas condiciones, el alumno sordo estará en “situación lingüística” para sostener los aprendizajes escolares.

En este sentido no se trataría de la eventualidad de que un niño sordo pueda acceder a la LS o no, sino que la LS se perfila como la condición *sine qua non*. Porque el niño es sordo y porque las barreras creadas por la sordera solo han sido sorteadas con efectiva eficacia por las propias comunidades sordas a través de la LS (Alisedo, 1997a).

Para que los procesos educativos formales integren esta instancia en la escuela, se impone un diseño curricular *ad hoc* que especifique en su Proyecto Educativo Institucional las adecuaciones curriculares necesarias para la atención de las necesidades educativas especiales de un alumno concreto, en un contexto determinado. En primer lugar, la institución que alberga un proyecto bilingüe se define como una entidad integral que aspira a constituirse en centro de reflexión y conocimiento de la problemática general del alumno sordo en relación con un concepto abarcador de su educación. Para ello incluye como capital lingüístico la LS en el proceso de instrucción, con miras a:

- *La incorporación de un bilingüismo complementario que provea una auténtica base de sustentación para que todo niño sordo construya aprendizajes que le permitan avances sólidos en el terreno escolar.
- La formación, por parte del alumno sordo, de redes conceptuales a partir de las matrices lingüísticas a las que llega gracias a actos de comunicación espontáneos, exigentes e intransferibles.
- La utilización de la LS como medio en términos de lengua de la explicación y la interrogación, del diálogo y de la argumentación, de la literatura y de la teatralización.
- La estimulación del área primaria visual a través de señales que utilicen otros canales de comunicación.
- La coordinación y cooperación para que desde la más tierna edad, el bebé sordo sea expuesto a la LS.
- La previsión de un modelo en constante revisión y adaptación, nunca perfecto ni definitivo que pueda plantear siempre nuevos problemas y ajustes.
- La acreditación de los alumnos para el pasaje de niveles según parámetros de expectativas de logros con relación a adaptaciones curriculares de orden estrictamente lingüístico y didáctico. Para ello, deberán implementarse procesos y procedimientos que constituyan la base operativa del abordaje.

- La transmisión de los contenidos metalingüísticos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, correspondientes al eje Lengua Materna, se hace a través de la LS. Los procesos cognitivos del orden de la riqueza léxica, la madurez sintáctica y las operaciones de relación semántica (como la inclusión, la oposición, la intersección y la identidad) son trabajados al interior del proceso comunicativo. Es en estas competencias que se apoyará toda la evaluación en lengua.
- Hacer de la lengua vehicular del país (lengua oral) un objeto de estudio obligatorio. Se pone el acento en la lengua escrita según una adaptación curricular que tendrá en cuenta los contenidos prioritarios del nivel, de acuerdo con los Contenidos Básicos Comunes. Aquí se plantea la necesidad de una ruptura con modelos estándar de aprendizaje y la urgencia de contar con un soporte de teorías lingüísticas, epistemológicas y psico-sociolingüísticas explícitas que permitan discriminar en cada caso qué enfoque o enfoques utilizar, de qué manera y en qué momento. Para ello es indispensable hacer la transferencia de nuevos paradigmas conceptuales mediante investigaciones contextualizadas en el aula, pues toda ruptura con un modelo tradicional no sólo se refiere al aprendizaje del alumno sino que requiere fundamentalmente de procesos paralelos de construcción y apropiación por parte del docente. Todo ello para que la situación de enseñanza redunde en un aprendizaje de la lengua escrita significativo, funcional y socialmente relevante.

La micro-comunidad lingüística

En la mayor parte de los casos, el niño sordo toma contacto por primera vez con la LS en una escuela que acepta y admite su libre uso y que se constituye en un micro-universo lingüístico apto para la adquisición y desarrollo de la lengua en cuestión. Su transmisión es asegurada por intercambios con distintos hablantes de la LS:

- Niños sordos más grandes que poseen un buen dominio de la LS.
- Adultos sordos pertenecientes a las comunidades lingüísticas sordas quienes ejercen fundamentalmente una función reguladora.
- Profesionales oyentes (profesores de sordos y maestros, fundamentalmente) con dominio de la LS, aprendida como lengua extranjera.

Hacia la construcción metalingüística

Por otra parte, el bilingüismo no usa solamente la LS en la comunicación y en la enseñanza de cada disciplina sino que también establece que su estructura gramatical sea enseñada en la escuela como se acostumbra hacer con la primera lengua en otras instancias escolares. La LS no es, pues, considerada solo como mero canal comunicativo utilizado para la transmisión de disciplinas escolares. También es objeto de reflexión.

Dentro de estas convenciones, los contenidos curriculares relativos al “saber gramatical” ocupan un espacio académico importante. ¿Cómo se abordaría este tema desde la perspectiva bilingüe que se considera aquí? Algunos conceptos de base estrictamente lingüísticos ayudarán a establecer el marco teórico necesario.

La adquisición de la L1 implica procesos cognitivos de internalización de los principios y parámetros de la estructura lingüística. El niño adquiere pues un conocimiento no consciente, implícito de dicha estructura. En efecto, los niños revelan desde muy temprana edad su competencia para operar reflexivamente con tales estructuras. Veamos algunos ejemplos:

- (1) Malena, uruguaya, tres años, cuenta a su mamá su diálogo con el zapatero:

Le dije: - me ponés el taquito y me ponés el botón.-

La madre pregunta: - ¿vos lo tuteás al zapatero? –

Malena reflexiona y responde: -Y, lo trato de “me” nomás. –

- (2) Santiago, dos años y medio, preguntó a su mamá:

- Mamá, ¿yo soy tu mío o tu tuyo? –

En ambos casos estos niños demuestran su competencia para “procesar” datos acerca de la “gramática” (o estructura) de la lengua de su entorno. Los procesos de reflexión sobre el lenguaje, de extrema importancia a nivel cognitivo, se instalan, pues, en el niño, natural y progresivamente. Por su parte, es sabido que los niños sordos juegan con la LS, crean señas, combinan otras, reducen a los rasgos mínimos las que les resultan más complejas, preguntan sobre el significado que deben atribuir a una seña desconocida, informan a sus compañeros, explican conceptos y corrigen a sus maestros oyentes. En todos los casos están operando espontáneamente sobre la estructura de la lengua.

La condición para que este proceso tenga lugar y tenga éxito es que el niño se apropie espontáneamente de dicha lengua (lengua materna), acerca de la cual se hace cuestionamientos profundos. Éstos están ligados al conocimiento que logra, progresiva y vertiginosamente, de la estructura lingüística gracias al proceso de inserción social mediatizado por las interacciones comunicativas de las que se siente miembro activo (hablante y testigo de los múltiples hechos de habla de su entorno).

La estructura lingüística no es transmitida por el entorno hablante del niño conscientemente o explícitamente; se trata de un hecho espontáneo regido por la progresiva adecuación de las competencias innatas (lingüística y comunicativa) del niño a los estímulos de las interacciones lingüísticas que se producen a su alrededor.

Las conocidas teorías chomskianas de la gramática generativa y del innatismo lingüístico sustentan estas afirmaciones. Según Chomsky, una persona que conoce una lengua determinada posee una gramática que genera el conjunto infinito de las estructuras profundas potenciales, traza el plano de las estructuras superficiales asociadas y determina las interpretaciones semánticas de estos objetos abstractos. Esta teoría explicativa es la de mayor sustento teórico porque atribuye al niño una competencia gramatical innata que le va a permitir adaptarse a la lengua que se habla en su entorno.

Es por eso que, en los proyectos educativos estandarizados, la escuela, en su función de ejecutora de los principios planteados por el concepto vigotskiano de la Zona de Desarrollo Próximo, confiere al estudio de la gramática de la lengua materna el papel activador de la reflexión en cuestión. En la base de este intento está la voluntad de aprovechar, para la formalización del conocimiento científico, esa tendencia natural de todo niño hablante a operar metalingüísticamente con su propia lengua.

El desarrollo de una metalingüística sobre el objeto " Lengua de Señas ", en términos de un trabajo cada vez más formalizado sobre la gramática de la misma es, pues, posible y recomendable. Recomendable porque dicha reflexión aseguraría los primeros planteos sobre los aspectos estructurales de la propia lengua y permitiría, desde lo cognitivo, no solo organizar la primera y básica red conceptual sino hacer emerger la gramática implícita y la consiguiente conciencia gramatical. Este proceso no es banal, la comprensión de la existencia de una estructura formal en la propia lengua es de fundamental importancia para los aprendizajes formales posteriores de la estructura de las otras lenguas a las que debe acceder.

Desde este punto de vista el conocimiento de la historia de la LS, de obras escritas por personas sordas, de obras de arte producidas en el seno de la comunidad, de los libros de Gramática de Lengua de Señas, de los diccionarios, de la diversidad de alfabetos manuales de otras lenguas y de la propia, sus orígenes, el conocimiento progresivo de los parámetros gestémicos, de la relación entre LS y dactilología, de los procesos de constitución de las señas, etc., son puntos de partida cognitivos para la reflexión explícita.

Todo ello programado según una progresión adaptada al interés de los niños, dará necesariamente lugar a todo un proceso de toma de conciencia de la complejidad estructural y cultural de su lengua. Por otra parte, en la medida en que una LS sirve para contar, narrar, argumentar, dialogar, arengar, mentir, seducir, otorga al niño y al maestro las condiciones de base para transformarse en objeto de estudio de disciplinas como el análisis del discurso, la gramática y la ficción en la

oralidad (que dará las condiciones fundamentales para la comprensión a posteriori de los textos ficcionales escritos).

La enseñanza de la lengua escrita: el eterno problema

Resulta, pues, sorprendente el hecho de que, en los diseños curriculares estandarizados de educación del niño sordo, estos procesos de reflexión metalingüística se implementan, básicamente, de manera progresiva y fuertemente pautada en el ámbito del aprendizaje de la lengua escrita correspondiente a la lengua oral del entorno. Una doble dificultad pone al alumno sordo en una grave situación de vulnerabilidad: por un lado, la lengua escrita es una lengua desconocida, de la que ignora inclusive todo antecedente lingüístico y, por otro lado, el niño carece de la experiencia de la progresiva acumulación de datos propia del mecanismo de adquisición espontánea de la lengua materna.

El rotundo fracaso de este aprendizaje no es, por lo tanto, sorprendente. El niño se ve impedido de ejercer la facultad para la reflexión metalingüística mencionada dado que el único objeto susceptible de análisis le es extraño. Y ningún niño está en condiciones de reflexionar sobre las características intrínsecas de un objeto que no conoce (Alisedo, 1987).

Es tarea de una didáctica específica y especial de la lengua escrita poner al alcance del niño sordo el conocimiento de esta lengua. La didáctica en cuestión debe sustentarse necesariamente en un marco teórico que enfoque el objeto lengua escrita desde la perspectiva semiótica de su independencia de la lengua oral correspondiente y prescriba la utilización de la LS como la lengua de la explicación, del sustrato semántico, del conocimiento del mundo. No es pues la “conciencia fonológica” (en términos de Marchesi, 1991) ni la lectura en voz alta y aún menos el conocimiento exhaustivo de vocales y consonantes la vía real para enseñar a leer y a escribir al niño sordo.

La universalidad de los hechos del lenguaje con características exclusivas y la homogeneidad biológica de los hombres sordos o no, permiten hoy a la educación del niño sordo abrir nuevos lugares de investigación, intentar otras vías de acceso e innovar el tipo de intervención pedagógica.

Referencias

ALISEDO, G. (2001) "La escuela inclusiva". Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva: una perspectiva desde la diversidad. Buenos Aires, Ministerio de Educación, p. 25-31.

- ALISEDO, G. (1997a) "Acerca de un bilingüismo particular", *Ecos Fonoaudiológicos*, Año I N° 3, Buenos Aires.
- ALISEDO, G (1997b) "Los aportes de la psicolingüística a la política lingüística". 1er. Seminario Sociolingüístico. Consejo General de Cultura y Educación. Dirección General de Cultura y Educación, Comisión del Mercosur de la Pcia. de Buenos Aires.
- ALISEDO, G. (1987) "Fundamentos semiológicos para una pedagogía de la lecto-escritura en el niño sordo". *Lectura y vida*, Buenos Aires.
- BEN REJEB, MOHAMED-RIADH. (1995) *Migration, Psychopathologie et psycholinguistique*. Alif, les Éditions de la Méditerranée.
- CHOMSKY, N. (1985) *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Planeta-Agostini
- CHOMSKY, N Y PIAGET, J (1983) *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica.
- MARCHESI, A. (1991) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid: Alianza Editorial.
- VIGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Lautaro (traducción española de 1962).

LOS RASGOS NO-MANUALES EN LA INTERACCIÓN EDUCATIVA

Silvana Veinberg y Rosana Famularo
Confederación Argentina de Sordomudos y
Universidad del Museo Social Argentino

Introducción

La escolaridad de los niños sordos, en especial su acceso a la lectura y escritura, es motivo de constantes estudios y discusiones entre los pedagogos que se dedican a investigar este proceso.

Los escasos resultados académicos encontrados entre los niños sordos que terminan su escolaridad han llevado a cuestionar los caminos por los cuales han transitado hasta ahora las prácticas pedagógicas. Este fracaso ha sido atribuido a las escasas habilidades lingüísticas que desarrollan los niños antes y durante su escolaridad. A partir de estas consideraciones muchas instituciones educativas se encuentran revisando la forma en la que los niños sordos acceden a los contenidos curriculares y a la lengua en particular.

La lengua de señas argentina (en adelante, LSA), como primera lengua y lengua de acceso a otras informaciones, es concebida como el factor más importante dentro de este cambio. Sin embargo, pensamos que se debería revisar la concepción de la LSA misma y su utilización dentro del aula entre quienes sostienen que esta lengua beneficiará el desarrollo de los niños en otras áreas.

Las lenguas de señas son lenguas biológicamente diseñadas por los sordos y están reguladas por la modalidad visual. Las señas pensadas como representaciones manuales en el espacio son solo una parte de esta lengua. Las imágenes visuales que no se encuentran en las manos del señante constituyen una parte crucial en los aspectos léxicos, sintácticos y discursivos de las lenguas de señas y representan algunos de los elementos más complejos de estas lenguas visuales. Se ha encontrado evidencia proveniente de la investigación lingüística que involucra los ojos, la cara, la cabeza y los movimientos del cuerpo y que demuestra que estas conductas no-manuales son parte de la lengua y no meramente conductas de fondo o simplemente conductas para demostrar emociones.

Nos preguntamos, entonces, cómo se sostiene y de qué manera está representada esta compleja estructura lingüística no-manual en las interacciones escolares y de qué manera influyen el conocimiento y la incorporación de los rasgos no-manuales en el contexto educativo.

Uno de los propósitos de este trabajo es analizar la función de los rasgos no-manuales en relación con su utilización por parte de los adultos en contacto

con los niños sordos, su expresión en el desarrollo de la conciencia metalingüística necesaria para el desarrollo de otras habilidades lingüísticas y su relevancia en la investigación del proceso de alfabetización en los niños sordos.

Lenguas de señas y rasgos no-manuales

La lengua de las manos, el lenguaje manual de los sordos, la lengua viso-manual, las manos cargadas de significado...¿Cuán exactas son estas formulaciones?; ¿en qué medida está representado el valor de los rasgos no-manuales (en adelante RNM), esos movimientos que no se encuentran en las señas manuales cuando hablamos de la lengua de señas?

Las lenguas de señas han sido desarrolladas biológicamente para ser comprendidas y producidas a través de estrategias lingüísticas visuales. Esto significa que entender estas lenguas desde el punto de vista manual es interpretarlas sólo parcialmente y en muchos casos lleva a conclusiones equivocadas. Por otro lado, analizar estas lenguas como compuestas por señas manuales acompañadas por señas o rasgos no-manuales también puede resultar una lectura parcial si no se tienen en cuenta las especificidades de este posible acompañamiento.

Así como en un momento las lenguas de señas habían sido descritas como “no-verbales” en contraposición a las lenguas orales “verbales”, los rasgos no-manuales que componen la lengua de señas son a menudo considerados las partes no-verbales de estas lenguas visuales. Los términos “verbal” y “no-verbal”, haciendo referencia a la validez lingüística de los componentes de una lengua, han sido discutidos por Baker ya en 1980. Si los componentes no-manuales son considerados “no-verbales” quedan excluidos de la lengua de señas, solo por utilizar otros canales de transmisión.

Las investigaciones sobre lateralización cerebral para las lenguas de señas han enfocado también los niveles no-manuales de las señas. Para los señantes, los RNM pueden funcionar en dos formas diferentes: lingüística y emotiva. Ambos tipos de RNM se encuentran diferenciados cerebralmente. Los RNM que denotan afecto están lateralizados, al igual que los transmitidos por personas parlantes, en el hemisferio derecho del cerebro (Bellugi y Klima, 1990). Aquellos que funcionan como marcadores lingüísticos, se encuentran en el hemisferio izquierdo.

En el discurso lingüístico en lengua de señas, es sabido que la expresión facial juega un papel importante en la transmisión de sentimientos y mensajes emotivos y también representa un componente lingüístico significativo (Baker, 1976, 1977, Baker y Padden, 1978; Baker-Shenk, 1983, 1985; Liddell, 1977; Veinberg y Massone, 1992). Debido a que la expresión facial transmite estos dos

tipos de información, ha sido comparada con la función de la entonación en las lenguas orales.

No solo los RNM sino también algunos aspectos de las señas manuales han sido estudiados en relación con la transmisión de sentimientos y emociones. Las diferencias en la intensidad de la seña, la duración, el tamaño y el ritmo señalan, además de diferencias lingüísticas, diversos estados emocionales (Reilly, McIntire y Seago, 1992). La diferencia entre estos dos tipos de funciones, -la lingüística y la emotiva-, es que los marcadores sintácticos no-manuales comienzan y terminan junto con los constituyentes gramaticales a los que modifican, mientras que los marcadores no-manuales que denotan afecto no se corresponden necesariamente con los límites gramaticales (Liddell, 1977; Wilbur, 1990)

El simple hecho de que en una conversación los señantes se miren a la cara y no a las manos (Siple, 1978) sugiere que en la cara se encuentran muchas de las pistas que contribuyen al sentido del enunciado.

Los RNM parecen tener un papel más significativo como señales gramaticales que como marcadores léxicos. La investigación enfocada hacia los RNM demuestra que la intención original de Stokoe (1960) había sido correcta: la clave para entender la estructura de una oración se encuentra en las conductas no-manuales que presentan un rasgo constante en el uso de la lengua de señas. Su trabajo ha demostrado que estas conductas juegan un papel decisivo en el estudio y comprensión de este tipo de lenguas (Veinberg, 1993).

Los RNM han sido descriptos en gran cantidad de lenguas de señas del mundo. Sus funciones fonológicas, léxicas, adverbiales, sintácticas, semánticas y discursivas deben ser, entonces, tenidas en cuenta a la hora de diseñar ambientes lingüísticos accesibles para los sordos.

Es nuestro interés describir brevemente las funciones lingüísticas de estos componentes, su relevancia en el proceso interactivo escolar y las posibles consideraciones vinculadas con el desarrollo de la alfabetización.

Los rasgos no-manuales en la lengua de señas argentina

En la LSA, los RNM han sido descriptos como marcadores léxicos (formando parte de la seña), marcadores morfosintácticos y marcadores discursivos.

A nivel léxico, pueden funcionar como rasgos distintivos en pares mínimos, esto es, dos señas que se realizan con la misma configuración manual, la misma orientación, dirección, ubicación y movimiento se diferencian exclusivamente por el RNM. Asimismo, la seña puede estar conformada únicamente por uno o varios RNM, sin componente manual. En este mismo nivel, se han descripto RNM que tienen función deíctica y otros que marcan

referencias locativas (Veinberg y Curiel, 1993).

A nivel sintáctico, han sido descriptos los RNM que marcan algunos tipos oracionales como la negación, la aseveración, la interrogación absoluta y relativa, la condicionalidad, la duda y la exclamación, y otros que marcan límites sintácticos.

A nivel discursivo, la mirada es uno de los componentes más relevantes en la marcación de turnos conversacionales.

La negación en la LSA se expresa a través del movimiento alternado de la cabeza [CAalt] acompañando generalmente lexemas negativos, lo que sugiere que esta conducta no manual podría estar de alguna manera condicionada por la presencia del lexema. De esta manera, este RNM podría ser interpretado como parte del lexema o como modificador obligatorio (en la mayoría de los casos) de la seña manual. Este rasgo ocurre generalmente acompañado por otras conductas no-manuales como el descenso de las comisuras de los labios, los ojos semicerrados y el ceño fruncido. Todos estos rasgos no-manuales que acompañan con mayor o menor frecuencia una secuencia de señas determinada, conforman el adverbio no-manual de negación, que en ocasiones puede aparecer como único marcador de negación (Veinberg, 1993). En las proposiciones aseverativas, el cabeceo ([CAB]) es el marcador más significativo, que se encuentra generalmente acompañado por otras conductas no-manuales, como los ojos semicerrados ([Ojsc]) y la protrusión labial ([Laprot]). A pesar de que se observaron tres tipos de [CAB] diferentes, ninguno de ellos puede considerarse como característico de un tipo específico de aseveración (Veinberg, 1993).

Los RNM difieren según se trate del tipo de interrogación relativa (que hace referencia a la pregunta que supone cierto conocimiento sobre aquello que se está interrogando y solicita la otra parte de la información) o interrogación absoluta (que pregunta sobre la totalidad y requiere una respuesta positiva o negativa).

El movimiento de la cabeza hacia atrás, acompañado por los ojos semicerrados y el ceño fruncido, fue observado como el marcador no-manual más significativo en las interrogaciones relativas. El RNM ocurre conjuntamente con un pronombre manual interrogativo (QUÉ, DÓNDE, QUIÉN, etc.) o puede ocurrir como único marcador de este tipo de oración.

A diferencia de la interrogación relativa, el marcador no-manual más frecuente observado en la interrogación absoluta fue el movimiento de la cabeza hacia delante, acompañado con mayor frecuencia por el elevamiento de las cejas. En ambos tipos de interrogación se alarga la detención final en la última seña de la proposición (Veinberg, 1993).

Es interesante señalar la diferencia entre los marcadores no-manuales para los diferentes tipos de interrogación, que será retomado más adelante en relación con la relevancia de la pregunta en el desarrollo de la lengua y de la construcción subjetiva.

Otros tipos oracionales como las oraciones dubitativas, exclamativas y condicionales son también marcadas mayoritariamente a través de componentes que no se encuentran en las señas manuales.

Los RNM que corresponden al significado de duda se relacionan preferentemente con movimientos de los labios distendidos y levemente presionados. Los ojos semicerrados ocurren, generalmente, en este tipo de enunciados con los verbos modales PENSAR y DUDAR. Los enunciados dubitativos con el verbo SER-POSIBLE se realizan, generalmente, con una elevación de las cejas (Veinberg, 1994).

Aunque la LSA posee la seña manual SI para marcar la cláusula subordinada, en las oraciones condicionales, se ha observado que este tipo de oraciones está marcada por diversos mecanismos no-manuales (Veinberg y Curiel, 1996). En este tipo de oraciones los RNM funcionan como marcadores tanto de la prótasis como de la cláusula principal o apódosis de forma independiente. El movimiento de las cejas hacia arriba y el movimiento de la cabeza hacia adelante son conductas típicas en estas oraciones. Hemos observado que el pestañeo ocurre casi sistemáticamente al finalizar la prótasis. El pestañeo como marcador de límites sintácticos y de turnos conversacionales ha sido descrito para la LSA (Veinberg y Curiel, 1993) y para otras lenguas de señas (Baker y Padden, 1978; Liddell, 1977). Las oraciones exclamativas en la LSA presentan como rasgo característico la tensificación y/o lentificación de la/s seña/s manual/es que se encuentran dentro del foco exclamativo. Esta modificación en la seña misma puede ocurrir como único marcador de este tipo de oraciones. Sin embargo, frecuentemente otros RNM acompañan a estas señas: el cierre total o parcial de los ojos, el ceño fruncido y el movimiento de la cabeza hacia adelante han sido las conductas no-manuales más comúnmente observadas. Los pronombres interrogativos-exclamativos han sido reemplazados por conductas no-manuales, que se traducen al español por pronombres interrogativos-exclamativos (Veinberg, 1994).

A nivel discursivo, la mirada en la LSA desempeña un rol preponderante en la marcación de turnos durante una conversación. Este RNM en sus diferentes formas ocurre sistemáticamente en las conductas de alternancia de turnos.

La sincronización de las interacciones comunicativas conlleva a intercambios fluidos entre ambas partes, lo que presupone un conocimiento previo de la lengua y de sus variables contextuales (Gumpertz, 1982). La ausencia de un pestañeo durante la emisión de un mensaje, por ejemplo, puede conducir a una incomprensión del enunciado. De la misma manera, un pestañeo prolongado podrá ser interpretado por el interlocutor como una intención de ceder el turno, cuando en realidad el señante deseaba mantenerlo.

En resumen, los RNM cargan dentro de su estructura información que, junto a la seña manual o de manera independiente, es indispensable para la adecuada interpretación de la lengua.

La construcción de una lengua: el caso de los niños sordos

Los niños sordos han sido denominados tradicionalmente como niños "con retraso del lenguaje". Esta visión hacia los niños sordos tiene que ver con el parámetro que se usa para evaluarlos. La lengua que se evalúa es una lengua oral/sonora, y las estrategias de adquisición de la lengua son en realidad, mecanismos de enseñanza de una lengua que por sus características sonoras resulta inaccesible para ellos. Es desacertado entonces, juzgar la situación lingüística de los sordos a través de esta perspectiva, y sería atinado considerarlos como "privados de una lengua" (Kuntze, 1998).

Los niños - sordos u oyentes - entran a la lengua no solo a través de hablantes de esa lengua que proporcionan el medio lingüístico apropiado para el desarrollo del niño, sino a través del deseo de la madre de comunicarse con él. Los hablantes naturales de la lengua poseen la capacidad de utilizarla en todas sus dimensiones; existen fuertes evidencias que apoyan la necesidad de un ambiente de interacción apropiado para el niño y que se basan en la relevancia del habla dirigida al niño en el desarrollo de su lengua (Veinberg y Silinger, 2000).

Las características que han sido descriptas en referencia a los intercambios comunicativos entre los padres oyentes y sus hijos sordos no concuerdan con los parámetros establecidos para los padres e hijos que utilizan el mismo código lingüístico. Algunos estudios que han sido llevados a cabo sobre la interacción entre la madre oyente y su hijo sordo indican que las madres tienen mayores dificultades para establecer la alternancia comunicativa, los juegos de anticipación y la referencia conjunta. La frustración que ésto produce conduce, en numerosas ocasiones, a disminuir las expresiones orales y los juegos de alternancia y a controlar en forma más directa la atención del niño. Este control más directo lleva al niño a una actitud más pasiva y menos interesada en los intercambios comunicativos. Las conductas de los padres en relación a la comunicación con su hijo son menos igualitarias y espontáneas y más controladoras que las que se mantienen con los hijos oyentes. Los padres tienden a tomar la iniciativa en los intercambios y estructuran el uso de las funciones comunicativas del niño sin darle demasiadas alternativas: giran la cabeza del niño para que preste atención, colocan el objeto del que van a hablar delante de él, y formulan preguntas con solo dos alternativas de respuesta. Los contenidos de los intercambios están determinados por el contexto presente, lo que es visible, ya que requiere de una menor complejidad lingüística. Las dificultades para hablar sobre lo que no está presente, sobre lo que va a suceder, limita el conocimiento del niño sobre las acciones futuras y limita sus posibilidades de planificar (Marchesi, 1987).

Las lenguas de señas están reguladas evolutivamente por las restricciones de la modalidad visual. En consecuencia, cuando el ámbito en el que se desarrollan estos niños es biológicamente adecuado, las reglas que rigen el desarrollo de la lengua concuerdan con sus capacidades visuales.

Los padres sordos de niños sordos que utilizan la lengua de señas emplean estrategias de habla dirigida a su hijo sordo que se adaptan a las estructuras de las correspondientes lenguas de señas y a las necesidades de su hijo pequeño. Las señas que las madres sordas dirigen a sus hijos aparecen en forma simplificada y redundante, tal como ocurre con las lenguas orales. Los padres tienden a colocar su cuerpo y el de sus hijos como para maximizar la atención, intercalan actos afectivos no-vocales con interacciones lingüísticas, utilizan modalidades alternadas o simultáneas para comunicarse con sus niños y repiten las señas varias veces (llegando en ocasiones a repetir doce veces la misma seña). El tamaño exagerado de las señas parece corresponderse con una entonación exagerada en las lenguas orales.

En el habla dirigida al niño, los padres lo proveen con gran cantidad de pistas acerca de la estructura de la lengua; ellos no le hablan *al* niño sino que hablan *con* el niño. En sus intercambios, los padres responden a preguntas, expanden el habla de su hijo, preguntan, repiten, marcan los diferentes tipos de oraciones mediante la prosodia y señalan los turnos conversacionales (Schick, 1998).

Las señas que los padres eligen para utilizar con sus hijos pequeños tienen que ver con el desarrollo anatómico de los niños, sus destrezas motoras y sus capacidades visuales. De acuerdo con este desarrollo los padres simplifican aquellas señas que sean motora o visualmente complejas para sus niños (Justo y col, 1999).

La interacción entre padres sordos e hijos sordos y oyentes ha sido estudiada extensivamente por Fernández Viader (1996), quien destaca la importancia de los ritmos de la interacción, de las modalidades y las estrategias que se comparten para una exitosa comunicación. La comunicación se construye en un marco de significados compartidos, requiere de una negociación entre el adulto y el niño y de la comprensión mutua de los diferentes gestos y señales. Una respuesta adecuada depende de que este proceso comunicativo se cumpla eficientemente.

Para que los intercambios sean beneficiosos para los padres y su hijo, es imperioso que ambas partes encuentren satisfacción en la comunicación, que se comprendan mutuamente, y que sean competentes en el mismo código lingüístico (la lengua de señas, en este caso). Es así como aumentan las posibilidades de una comunicación fluida y de una conversación satisfactoria (Marchesi, 1987).

Se trata de que no sea el adulto el que le habla al niño, sino que le ofrezca un lugar en el diálogo, un espacio para preguntar, para criticar, para dudar, para quejarse, para sentir el deseo de comunicarse, para pensar en el pasado y proyectarse en el futuro.

La interacción educativa

Para que un niño pueda extraer significado y sentido del habla adulta, es necesario, entonces, que el hablante y su interlocutor compartan un código lingüístico

coherente. La coherencia en este caso, significa que gestos, signos y símbolos son compartidos por ambas partes.

En el contexto áulico, para que la interacción sea exitosa, maestros y alumnos deben compartir una vía de intercambio comunicativo en la que todos sus componentes sean comprendidos apropiadamente. En este ámbito, la base sobre la que se sustenta una interacción exitosa está compuesta principalmente por la función de las producciones interrogativas y la regulación de las situaciones conversacionales.

Hemos descrito en un apartado anterior las funciones de la mirada y del pestañeo en la regulación de turnos conversacionales. Las conversaciones en lengua de señas difieren sustancialmente de las conversaciones habladas en que un hablante (señante) no puede comenzar exitosamente una conversación hasta que su interlocutor lo mira. Los gestos de requerimiento de atención, que representan un 50% de las producciones adultas en relación con los niños, son también patrones indispensables en la iniciación de una conversación (Justo y col, 1999). Las sutiles diferencias en los RNM que pueden parecer fáciles de resolver entre dos personas adultas, se agravan cuando se trata de una situación escolar donde el maestro debe interactuar en forma constante y fluida con varios alumnos. Mather (1987) describe por lo menos dos tipos de mirada dentro del aula: la mirada dirigida hacia un solo individuo y la mirada dirigida hacia el grupo. Esta diferencia es muchas veces responsable del tipo de respuesta que recibe el maestro, de la participación de los alumnos en la clase y de la fluidez en la interacción en el aula. La mirada, un rasgo que no se encuentra en las señas manuales sino que forma parte de la pragmática de la lengua, puede ser un factor decisivo en la efectividad dentro del aula.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los enunciados interrogativos constituyen una parte indispensable de la interacción áulica. Como hemos visto, los diferentes tipos de interrogación están marcados por RNM específicos, y cada uno de ellos requiere de una respuesta diferente. La misma cadena de señas puede producirse con la cabeza hacia delante o con la cabeza hacia atrás. El movimiento de la cabeza puede comenzar en una o en otra seña y terminar marcando una u otra proposición. Esto significa, dentro de un contexto áulico, que el maestro no solo debe dirigir su mirada hacia uno u otro/s interlocutor/es en el momento y forma apropiadas, sino que debe expresarse correctamente utilizando estrategias visuales que para un ojo poco entrenado pueden resultar imperceptibles.

Teniendo en cuenta que la lengua del maestro es la que regula el proceso interactivo en el aula y es la que sirve como andamio para la construcción de la lengua del alumno, y teniendo en cuenta que el éxito de la interacción educativa depende principalmente del uso que el maestro haga de factores que no se encuentran en las señas manuales, es indispensable reconsiderar la participación de señantes nativos dentro de este proceso.

El uso de la lengua y la alfabetización

A través de la mediación y el andamiaje, el habla adulta facilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas que van a servir como base para el desarrollo de la alfabetización. La lengua del adulto debe incluir todos los aspectos lingüísticos que conforman esta compleja lengua.

Numerosos estudios demuestran que para acceder a la lengua escrita es necesario haber desarrollado previamente una conciencia metalingüística en la primera lengua, que permita desarrollar la segunda (Pertusa y Fernández Viader, 1999; Prinz y Strong, 1998).

El desarrollo de la conciencia metalingüística en relación con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura está vinculado con la conciencia fonológica. El conocimiento o conciencia fonológica que ha sido descrito por Pertusa y Fernández Viader (1999) como uno de los factores más importantes y necesarios para el acceso a la lectoescritura comprende el conocimiento de la rima y la aliteración, el conocimiento silábico e intrasilábico, el conocimiento fónico y el fonémico. Estas autoras concluyen que a través de este conocimiento se facilita la adquisición de la lectura alfabética.

Hemos visto que los RNM forman parte de la fonología de las señas: los componentes fonológicos de las señas incluyen aspectos manuales y no-manuales. Por otro lado, los aspectos no-manuales pueden ser los únicos componentes de la seña, en cuyo caso podrían estar listados en el léxico como lo están las señas manuales.

La competencia lingüística de los señantes (maestros y alumnos, adultos y niños) y el desarrollo de una conciencia metalingüística que permita a los niños conocer la función y el uso de cada uno de los componentes de su lengua, especialmente de aquellos que constituyen la base sobre la cual se construirán sus relaciones con el medio, es indispensable para una exitosa educación. Cuando un niño es competente como comunicador, es más factible que participe más activamente de su medio ambiente, y la habilidad de participar y de extraer información se correlaciona positivamente con el desarrollo de las habilidades para alfabetizarse.

Consideraciones finales

Los RNM no son análogos a la entonación ni a los movimientos faciales que denotan emociones, de la misma manera que las señas manuales no son equivalentes a la palabra de los parlantes. Es necesario incorporar estos componentes al considerar tanto el diseño de un ambiente lingüístico-educativo para los niños sordos como el diseño curricular en el área de la educación de los sordos.

En la interacción escolar, si alguno de los participantes de una conversación no conoce en profundidad la lengua de señas, especialmente la función que en ella cumplen los componentes no-manuales, es posible que aparezca alguno de estos escenarios:

- que uno de los participantes requiera una respuesta de su interlocutor y éste no responda adecuadamente porque desconoce y por ende es incapaz de decodificar el significado exacto de la emisión. En este caso el señante recibirá una respuesta inadecuada, incoherente o una información distorsionada por parte de su interlocutor. Esta situación ocurre generalmente cuando el maestro no comprende completamente la lengua de señas y en consecuencia su respuesta no satisface ni coincide con la demanda del alumno.

- que el señante deje de lado algunos aspectos de la interacción visual que producen que el interlocutor no comprenda el mensaje en su totalidad y responda en consecuencia. Este es el caso de los maestros que al no incorporar los rasgos lingüísticos discursivos, emiten mensajes cuyo significado no coincide con su intención original. La respuesta inapropiada del alumno es generalmente juzgada como incorrecta por el maestro.

Los malos entendidos suceden en muchas ocasiones debido al uso incompleto de la lengua.

En todas las culturas y para cualquier lengua, el habla adulta es un factor imprescindible que facilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas que van a servir como base, entre otras, para el desarrollo de la alfabetización. Sin embargo, para muchos niños sordos, este factor facilitador está ausente, lo que deriva en un aislamiento social, cultural y lingüístico, que de ninguna manera puede llevarlos a una positiva alfabetización. La complejidad lingüística de la lengua de señas, especialmente sus componentes pragmáticos, deben ser tenidos en cuenta dentro del ámbito escolar, ya que es este espacio, en general, aquel que va a servir como cimiento en la construcción de sus discursos significativos, interacción social y diálogos culturales.

Referencias

- BAKER, C. (1976). "What's not on the other hand in American Sign Language?". *Papers from the Twelfth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- BAKER, C. (1977). "Regulators and turn-taking in American Sign Language discourse". En L. Friedman (ed.) *On the other hand: New perspectives on American Sign Language*. New York: Academic Press.
- BAKER, C. (1980). "On the terms "verbal" and "non-verbal"". En Ahlgren, I. & B.

- Bergman (eds). *Papers from the First International Symposium of Sign Language Research*.
- BAKER-SHENK, C. (1983) *A microanalysis of the nonmanual components of questions in American Sign Language*. Disertación doctoral. University of California, Berkeley.
- BAKER-SHENK, C. (1985). "The Facial Behaviors of Deaf Signers: Evidence of a Complex Language". *American Annals of the Deaf*, 103, 297-304.
- BAKER, C. & C. PADDEN (1978) "Focusing on the nonmanual components of American Sign Language". En Siple, P.(ed.): *Understanding Language through Sign Language Research*, New York: Academic Press, 27-57.
- BELLUGI, U. & E. KLIMA (1990) "Properties of visual spacial languages". En Prillwitz, S y T. Volhaber (eds.) *Sign Language Research and Application. Proceedings of the International Congress*. Hamburg.
- GUMPERTZ, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIDDELL, S. (1977) *An Investigation into the Syntactic Structures of American Sign Language*. Disertación doctoral. University of California, San Diego.
- KUNTZE, M. (1998) "Literacy and deaf children: the language question." *Topics in language disorders*, 18:4, 1-15.
- FERNÁNDEZ VIADER, P. (1996) *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: PPU.S.A.
- JUSTO, M., G. JUNCOS, A. CAMAÑO et al. (1999) "Características del "Input" que reciben los niños pequeños de sus padres sordos". *Rev Fon Audiol* XIX (1): 11–18.
- LIDDELL, S. (1986) "Head Thrust in American Sign Language Conditional Marking". *Sign Language Studies*, 52, 243-262.
- MARCHESI, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- MATHER, S (1987). "Eye gaze and communication in a deaf classroom". *Sign Language Studies*, 54, p.11-30.
- PERTUSA, E. Y P. FERNÁNDEZ VIADER. (1999) "Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos". *Rev Fon Audiol*. XIX (1):2-10.
- PRINZ, P Y M. STRONG (1998) "ASL proficiency and english literacy within a bilingual deaf education model of instruction". *Topics in language disorders*. 18:4, 47-60.
- SIPLE, P. (1978). "Visual constraints for sign language communication". *Sign Language Studies*, 19, 95-110.
- REILLY, J.; M. MCINTIRE & H. SEAGO (1992). "Affective Prosody in American Sign Language". *Sign Language Studies*, 75, 113–128.
- SCHICK, B. (1998). Language Development Home Page. <http://stripe.Colorado.EDU/~schick>.
- STOKOE, W. (1960). *Sign Language Structures: An Outline of the Visual Communication*

- System of the American Deaf*. University of Buffalo, Occasional Papers, 8, Silver Spring, MD: Linstok Press, (Revisado en 1978).
- VEINBERG, S. (1993) "La función lingüística de los rasgos no-manuales en la aseveración, la negación y la interrogación en la Lengua de Señas Argentina". *Signo & Seña*, N°2.
- VEINBERG, S. (1994) Primer informe de la beca de perfeccionamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- VEINBERG, S. Y M.I. MASSONE (1992) "Lengua de Señas Argentina: los rasgos no-manuales". *Fonoaudiológica*, 38/1.
- VEINBERG, S. Y M. CURIEL (1993). "Está todo a la vista; solo hay que saber usarlo." Simposio Internacional de Lengua de Señas y Educación del Sordo. San Pablo, Brasil.
- VEINBERG, S. Y M. CURIEL (1996) "Conditionality in Argentine Sign Language". Trabajo presentado en la Fifth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research. Universite du Quebec a Montreal (UQAM), Canadá.
- VEINBERG, S. Y E. SILINGER (2000). "Acuerdos y controversias en intervención temprana con niños sordos". *El bilingüismo de los sordos*. Instituto Nacional para Sordos. Volumen 1, No.4. Marzo. Imprenta Nacional. Santafé de Bogotá, Colombia.
- WILBUR, R. (1990). Intonation and Focus in American Sign Language. In: No, Y. /Libucha, M. (eds.) ESCOL 90: Proceedings of the Seventh Eastern States Conference on linguistics. Columbus, OH: Ohio State University Press. 320-331.

El lenguaje escrito y el proceso de alfabetización en personas sordas: conocimiento de los aspectos gráficos y ortográficos en jóvenes sordos hablantes de lengua de señas

*Mónica Báez, Ana Baldomá, Gabriela Dotto, Viviana Martínez,
Elsa Cavacini, Florencia Cúneo, Graciela Simonetti, Silvia Sarrú*
Universidad Nacional de Rosario - Argentina

María Ignacia Massone
CIAFIC y CONICET
Argentina

Introducción

El presente trabajo se basa en los avances obtenidos en el desarrollo de un trabajo de investigación más amplio³⁸ acerca del conocimiento de los aspectos gráficos y ortográficos del español escrito en niños y jóvenes en proceso de alfabetización³⁹ pertenecientes a contextos multilingües. Nos centraremos en este caso en el análisis transversal de veintisiete textos producidos por jóvenes sordos, no oralizados, hablantes de lengua de señas en proceso de alfabetización. Nuestra investigación se desarrolla a partir del sustento teórico y metodológico que han aportado las investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética y los estudios antropológico-culturales respecto de la sordera y la comunidad sorda.

Los desplazamientos generados por las investigaciones desarrolladas por Ferreiro y sus colaboradores (1979; 1985, en adelante) permitieron reformular y reubicar los aspectos en discusión acerca de quién, qué y cómo se aprende a leer y escribir; temática que se transforma, desde entonces, en nuevo objeto para la indagación científica. Al evidenciarse la complejidad conceptual de ese proceso, se plantea la necesidad de interrogar los parámetros vigentes respecto de las relaciones entre oralidad y escritura, tanto como los que orientan la determinación de la

³⁸ Este trabajo forma parte del proyecto "La construcción de la noción de palabra" Subproyecto: "Estudio comparativo acerca de la construcción de los aspectos gráficos y ortográficos del español escrito en niños pertenecientes a contextos multilingües diversos" que se lleva a cabo en la Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR, en el marco del Programa de Incentivos de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR - N° de cod. 19/M-102/. También deriva, en parte, del Proyecto: "Revisión de las relaciones entre oralidad y escritura a partir de un estudio descriptivo acerca de los conocimientos gráficos y ortográficos en niños en proceso de aprendizaje del lenguaje escrito" (Med 8/SECYT-Programa de Incentivos 2002) llevado adelante por el mismo equipo.

³⁹ Un antecedente directo de nuestro trabajo lo constituye el desarrollado por Ferreiro (1999) respecto de un corpus de textos producidos por niños oyentes hablantes de español de México, Argentina y Uruguay, analizados también comparativamente con los obtenidos en italiano y portugués (Brasil) y reseñado en el artículo "Sistema gráfico y sistema ortográfico (o bien: no todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía)". Revista *Etá Evolutiva*. Número Especial 1999.

"normalidad" y la "patología" de los procesos que desarrollan niños en vías de alfabetización. Cabe señalar que en el marco de nuestro trabajo se interpretan dichas investigaciones como una teoría psicolingüística específica, que ofrece categorías de análisis cuyo valor heurístico radica en proveer nuevos esquemas de interpretación para el abordaje de problemáticas y poblaciones aún no abordadas. Por ello, nuestro propósito no consiste en corroborar un proceso de hipotetización ya descrito sino recuperar los aspectos nodales de la teoría que habilitan la formulación de nuevos interrogantes.

Desde una concepción socio-antropológica de la sordera, se considera al sordo "no como un individuo portador de una patología que debe ser rehabilitado para convertirlo en oyente o por lo menos en hablante (...), sino como miembro de una cultura distinta con su propia lengua que en este caso no es hablada sino señada. Puesto que una lengua vehiculiza una concepción de mundo diferente, los sordos poseen una cultura distinta producto de una interacción particular y del hecho de percibir el mundo de una manera especial" (Massone et al, 2000). En orden a lo antedicho, en este trabajo se conceptualiza a los sordos como miembros de "un grupo minoritario con su propia lengua y cultura" (Massone y Johnson, 1990; Massone y Machado, 1994). El predominio de una cultura oyente y "letrada" ha sustentado el hecho de que históricamente y aún en la actualidad se conciba al sordo como un sujeto "carente de" (Massone y Simón, 2000). Si en cambio, se interpreta la dimensión cultural que implica la sordera, es posible reconocer a los sordos como miembros de una comunidad lingüística particular, inserta en una comunidad oyente. En este sentido, los sordos son potenciales individuos multilingües, partícipes de contextos interculturales.

Se considera, entonces, necesario articular una perspectiva socio-antropológica de la sordera con una perspectiva psicolingüística de base psicogenética respecto de la escritura para dar cuenta de las particularidades de los procesos cognitivos desarrollados por todos los sujetos considerados, frente a un campo de saber común: la escritura y el lenguaje escrito. El interés de nuestro trabajo, radica, de este modo, en aportar datos sobre un campo no suficientemente explorado respecto de la población sorda.

Una problemática crucial que debe considerarse en la alfabetización del sordo es el carácter ágrafo de la lengua de señas, lo que constituye una diferencia compleja y sustancial respecto de los alfabetizandos oyentes. Éstos ingresan a la escolaridad con saberes previos a partir de sus posibilidades de participación en experiencias y discursos que involucran algún modo de interacción con materiales escritos, proceso de construcción de saberes del que, como ya señaláramos, se cuenta con amplia información (Ferreiro-Teberosky, 1979, entre otros). Para los aprendices oyentes la escritura es un objeto cultural y social cuyo conocimiento deriva en gran parte de las prácticas de lectura y escritura de la que son partícipes en su entorno, aún antes de ingresar a la escuela. Para los sordos se plantea como un saber

prioritariamente escolar, y no se disponen de datos suficientes respecto de los procesos de hipotetización que estos sujetos realizan frente a aspectos generales y/o específicos del sistema de escritura.

A partir de las líneas teóricas mencionadas anteriormente, surge como hipótesis de nuestro trabajo la necesidad de relevar e interpretar las producciones escritas en términos de los *saberes* que evidencian sus escrituras.

La alfabetización y los sujetos sordos

En la alfabetización de los sordos siguen vigentes modelos educativos conductistas y neocognitvistas que privilegian la oralidad como vía de acceso al lenguaje escrito; perspectiva que es puesta en cuestión por las investigaciones de base constructivista antes citadas.

Es así que, en el caso de la minoría sorda, el fracaso de esos modelos educativos se evidencia en los altos índices de analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo que se constata aun cuando niños y jóvenes sordos permanecen durante mucho tiempo en situación de escolaridad (Massone, Simón y Gutiérrez,1999).

Acerca de la alfabetización de sordos, existen diversos trabajos y experiencias educativas (Ramsrott, 1994; Fernández y Pertusa, 1996; Cambra Vergés, 1994; y Silvestre et al, 1998; Massone, Simón y Gutiérrez, 1999) que sugieren, desde diferentes enfoques y metodologías, *cómo enseñar* al sordo a leer y escribir de manera más eficaz, pero no se ha hallado investigación sistemática que provea información respecto de *cómo aprenden*. Sería necesario indagar cuáles son los procesos cognitivos que articulan la naturaleza específica y compleja de nuestro sistema de escritura con los esquemas conceptuales de que dispone el sujeto sordo, teniendo en cuenta que la pauta sonora no constituye una fuente de información accesible y que, además, la lengua de señas posee un tipo de organización lingüística específica y particular. Si consideramos que dicha lengua es ágrafa y que los sordos constituyen una minoría marginada de una cultura crecientemente gráfica, sus prácticas sociales respecto de lo escrito están, en la mayoría de los casos, circunscriptas al ámbito escolar; ámbito en el cual, como señaláramos, aún es dominante una concepción "clínica", íntimamente ligada a los denominados métodos orales u oralismo, perspectiva desde la que "se concibe a los sordos como discapacitados a ser reeducados y que transforma a las escuelas especiales en instituciones terapéuticas" (Massone y Simón, 2000:3)

Se hace indispensable para la educación de las personas sordas la elaboración de una propuesta multilingüe–intercultural, a partir de la cual sea posible una mejor competencia no solo en lengua de señas y lengua oral, sino también en lenguaje escrito. Avanzar en la constitución de un modelo educativo

como el citado requiere de "investigaciones más exhaustivas en la construcción (o dominio) de la lengua escrita (LE) por parte de sordos, por qué leen y escriben los sordos que leen y escriben". (Massone, Simón y Gutiérrez , 1999:32)

En este sentido se considera necesario articular una perspectiva socio-antropológica con una perspectiva psicogenética que permita dar cuenta de las particularidades de los procesos cognitivos desarrollados por todos los sujetos considerados, frente a un campo de saber común.

Aportes de una investigación en marcha

Los aspectos gráficos y ortográficos en los textos relevados.

Sobre la base del sustento teórico y metodológico asumido en nuestro trabajo de investigación, se solicitó la re-escritura de dos textos narrativos a toda la población indagada. Nos focalizaremos en los 27 textos producidos por jóvenes sordos no oralizados -asistentes a un programa de alfabetización para adolescentes y adultos, instancia institucional de carácter provincial y pública que se lleva a cabo en la ciudad de Rosario. En este caso nos limitaremos a un análisis transversal de la producción escrita de la población mencionada.

A partir de los límites que nos hemos propuesto para este trabajo, nos referiremos a un recorte de los datos relevados, centrados en los aspectos gráficos vinculados a los límites de palabra, que se refieren a una segmentación del texto escrito según los parámetros convencionales vigentes. Es pertinente precisar que la distinción entre sistema gráfico y ortográfico, utilizada por diversas investigaciones (Pontecorvo y Ribeiro Moreira, 1996; Ferreiro, 1999) se basa en la propuesta de Gak (1976) quien define como sistema gráfico a los medios de que dispone una lengua para expresar los sonidos y reserva la denominación "sistema ortográfico" para las reglas que "determinan el empleo de las letras según las circunstancias" (cotextuales) (Gak, 1976:10-12). Así, las alternativas de elección de una grafía entre un conjunto de grafías posibles, en tanto permiten expresar un mismo sonido, estarían determinadas por el sistema gráfico, pero los cotextos en los que se impone el uso de determinada grafía, y no otras, es de dominio ortográfico.

En nuestro caso, abordamos el empleo de marcas gráficas que integran el repertorio del sistema notacional disponible para la representación escrita del español, pero que no remiten a correspondencias sonoras sino conceptuales, en tanto delimitarían estructuras significativas de índole lingüística específica (palabra, oración, texto). De este modo, nos focalizamos en el análisis de aspectos ideográficos de nuestro sistema de escritura que permiten interpelar las relaciones entre oralidad y escritura, así como la naturaleza metalingüística de este aprendizaje.

Los siguientes gráficos permiten visualizar los resultados seleccionados para esta presentación respecto de la distribución y tipos de segmentación gráfica textual -convencional, hiposegmentaciones (uniones no convencionales) e hipersegmentaciones (separaciones no convencionales)-, convencionalidad o no del tipo de grafía empleada en el comienzo y final de palabra, empleo de signos de puntuación y distribución de mayúsculas. Para una interpretación adecuada de los mismos es pertinente señalar la escasísima experiencia de los sujetos seleccionados, respecto de la lectura y textualización escrita (re-escritura) de un texto narrativo como el propuesto, en forma autónoma, pese a su tránsito frustrado por diferentes instancias del sistema escolar formal. La experiencia previa de los mismos en lectura y escritura estaba centrada en secuencias gráficas breves (listados de palabras y oraciones, fundamentalmente), por lo que la producción de un texto escrito les propuso desafíos de índole lingüística y cognitiva al poner en juego los saberes adquiridos dentro y fuera del contexto escolar.

Gráfico 1

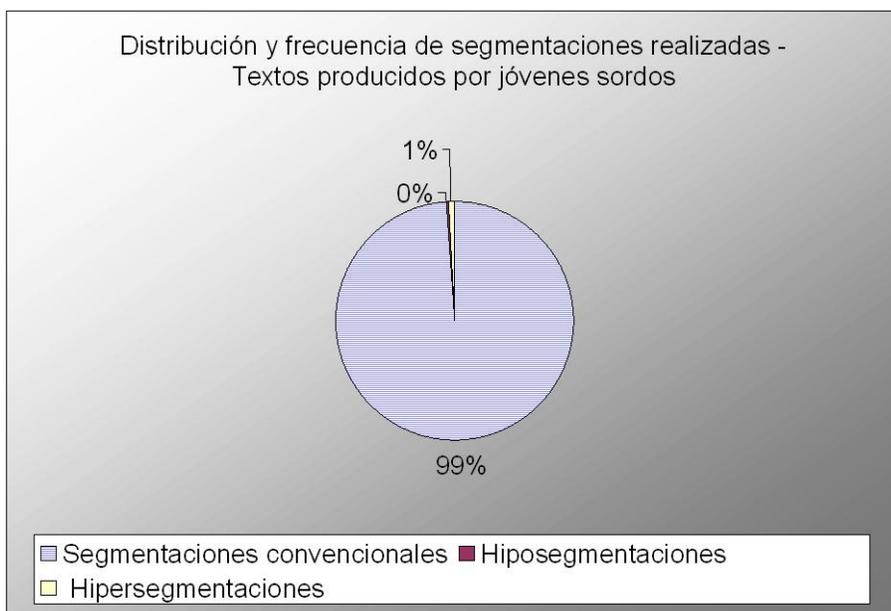


Gráfico 2

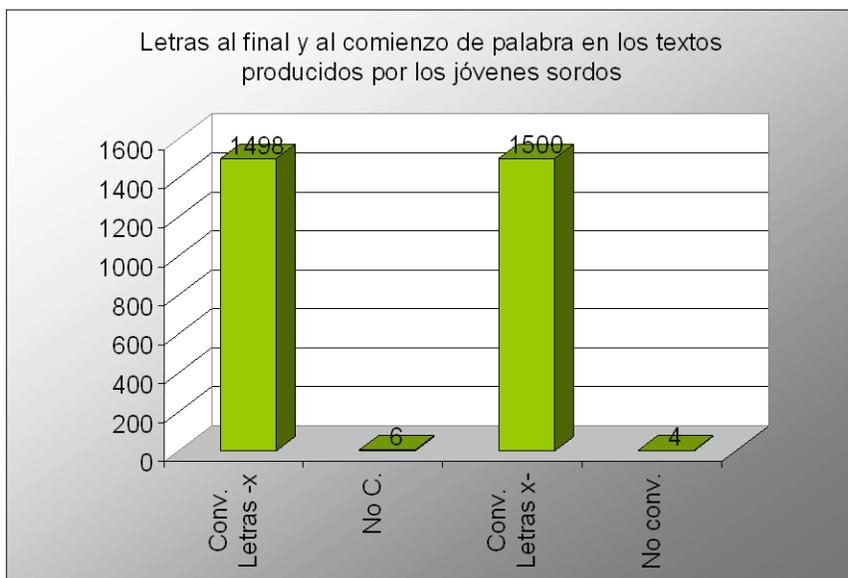


Gráfico 3

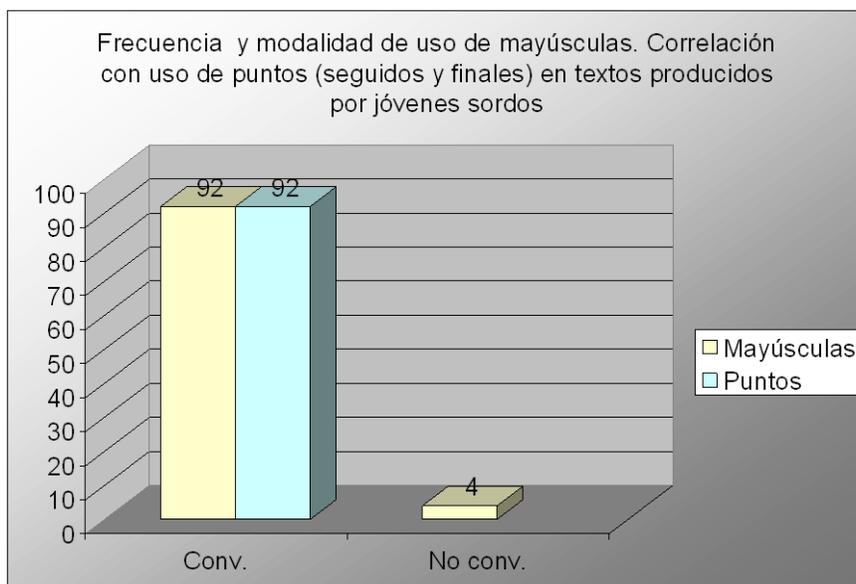
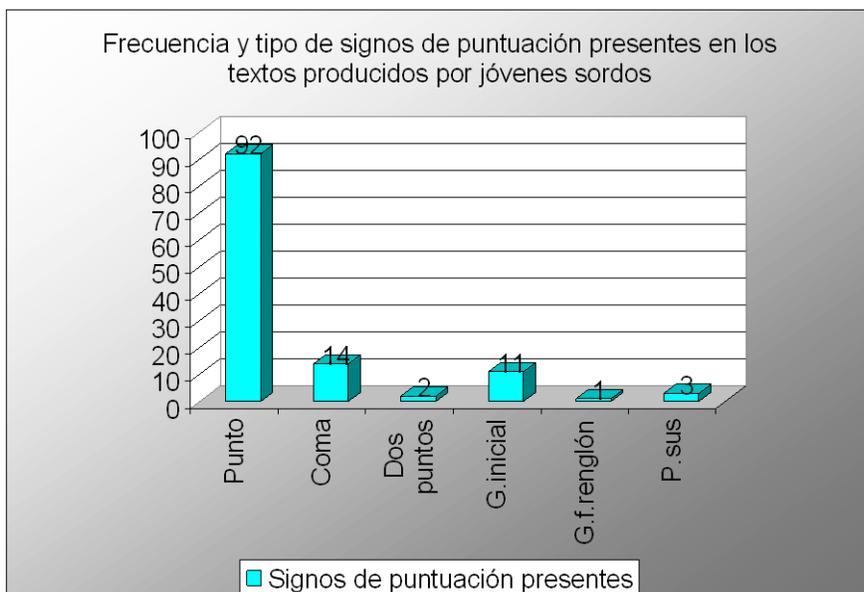


Gráfico 4



Los saberes que evidencian los textos producidos por jóvenes sordos en proceso de alfabetización.

Por una parte, los datos precedentes permitirían visualizar una tendencia coincidente con datos analizados por otras investigaciones respecto de poblaciones oyentes (Ferreiro, 1999) que indicaría, en sujetos en proceso de alfabetización, el conocimiento temprano del uso convencional de marcas gráficas y ortográficas específicas de nuestro sistema de escritura (Gráficos 2, 3 y 4), así como la coherencia con los datos relevados por investigaciones relativas a la distribución de los blancos gráficos en el texto (Ferreiro, 1996; Báez, 1999) (Gráfico 1). Por otra parte, se evidenciaría la incidencia del modelo de enseñanza escolar en el uso predominante de puntos por sobre otras marcas de puntuación (Gráfico 4) y la correlación existente entre el uso de los mismos y las mayúsculas (Gráfico 3). El alto grado de convencionalidad observado en la delimitación de palabras y en los usos de elementos gráficos específicos, teniendo en cuenta las características de los sujetos de esta muestra, permitiría corroborar una vez más que nuestro sistema de escritura no es un sistema de transcripción de la oralidad, sino que involucra relaciones lingüísticas y por ello procesos conceptuales más complejos, que promueven dialécticamente el desarrollo de la competencia metalingüística de los sujetos –concebidos no solo como

sujetos de aprendizaje sino también de conocimiento. El aprendiz sabe precozmente que cuando se escribe no solo importan las relaciones entre letras y sonidos para que el texto signifique. Es a partir de la organización gráfica, gramatical y ortográfica del texto escrito que es posible reconstruir conceptos metalingüísticos tales como oración o palabra, además de identificar variaciones morfémicas y lexicales. La noción de palabra que intuitivamente sustentamos los alfabetizados y la convencionalidad de los elementos gráficos que determinan las posibilidades de segmentaciones gráficas del texto escrito, no constituirían entonces, un pre-requisito para la lectura y la escritura sino una consecuencia de ellas.

Reflexiones finales

“una nueva perspectiva no debería simplemente conformarse con la denuncia del fracaso”
Skliar, C. (1998)

Los datos presentados, susceptibles de un análisis más minucioso, revelarían el conocimiento temprano de la organización del material gráfico propio del español escrito, ya constatado por otras investigaciones en población de oyentes (Ferreiro, 1999); saberes que pondrían de manifiesto procesos de índole lingüística y cognitiva construidos más allá y a pesar de la modalidad de las intervenciones pedagógicas, que frecuentemente los ignoran.

Si consideramos que leer y escribir constituyen prácticas significativas a partir de la relevancia social de la circulación y usos de lo escrito, su aprendizaje no consistirá en la apropiación de un sistema de marcas gráficas, sino en comprender la naturaleza simbólica de las mismas, es decir, implicaría la posibilidad de producir e interpretar modos de textualización lingüísticos particulares. Desde este punto de vista, la escritura constituye otro lenguaje, que como tal, construye sentidos y no es transparente. Esta distinción parece haber sido comprendida por los sujetos de la muestra, en tanto demuestran conocimiento acerca de aspectos no tratados escolarmente. Si se considera el tipo de marcas gráficas analizadas, se pondría de manifiesto, entonces, que el aprendizaje de la lengua escrita no exigiría como condición previa el dominio de la lengua oral. Esta afirmación interpela las prácticas educativas y terapéuticas que se fundan en el dominio de lo oral como garantía de acceso a la escritura. También a aquellas que demoran el acceso al texto, unidad básica de significado, privilegiando prácticas vacías de significación y centradas en aspectos que el aprendiz ya dominaría.

Negar a los sordos el acceso al sentido de las prácticas sociales que caracterizan a una cultura letrada, que, como tales, vehiculizan poder y conocimiento, es someterlos una vez más al silencio.

Referencias

- BÁEZ, M. (1999) "La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolingüística." En Báez, M. y Cárdenas V. (1999). *Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición*. Rosario: Homo Sapiens.
- CAMBRA VERGÉS, C. (1994) "Proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos". *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol XIV N°2, pp. 96-101. España.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. Y PERTUSA, E. (1996) "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos." *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol XVI N°2, pp. 79-85. España
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY , A. (1979;1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1999) "Sistema gráfico y sistema ortográfico (o bien no todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía)." *Revista Etá Evolutiva*. Número especial (en prensa)
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO MOREIRA, N., Y GARCÍA HIDALGO, L. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- MASSONE, M.I. Y JOHNSON, R.E. (1990). "Kinship terms in Argentine Sign Language". *Sign Language Studies* 73: 347-360.
- MASSONE, M. I. Y MACHADO. E. M. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires, Edicial Universidad.
- MASSONE, M.I (1998) "La minoría sorda". Manuscrito inédito. Conferencia presentada en el Seminario "Linguagem e Constitucao do Sujeto". Universidad de Campinas. Brasil.
- MASSONE. M.I. Y M. SIMÓN (2000) "Los sordos como minoría lingüístico-cultural" (en prensa).
- MASSONE, M.I. , SIMÓN M. Y GUTIÉRREZ, C. (1999). "Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda". *Revista Lectura y Vida* Año XX N° 3- Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. pp.24-33.
- MASSONE, M.I. y colaboradores (2000). *La Conversación en Lengua de Señas Argentina*. Edicial-Libros en Red, Internet
- RAMSPOTT, A. (1994) " Comprensión y reproducción de textos: el resumen como actividad escolar en sordos y oyentes" en *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol XIV N°2, pp 85 - 90. España
- SILVESTRE, N et al. (1998) *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Ed. Masson.
- SKLIAR, C. (comp.) (1998) "Una mirada sobre nuestra visión acerca de la sordera y las diferencias" en *La sordera: un enfoque sobre las diferencias*. Puerto Alegre: Editorial Media Sao.

LA PSICOGÉNESIS DE LA ESCRITURA EN NIÑOS SORDOS NO ORALIZADOS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE PALABRA*

*Mónica Báez, Sandra Bellini, Verónica Biglione, Gabriela Dotto,
Carolina Fagoaga, Paula Migliarini y Omar Safón*
Universidad Nacional de Rosario- Argentina

Introducción

El fracaso de los modelos educativos en general vigentes para la alfabetización de sordos se evidencia en los altos índices de analfabetismo e “iletrismo” que se constata aún cuando niños y jóvenes sordos permanecen durante mucho tiempo en situación de escolaridad (Massone, Simón y Gutiérrez, 1999). Las desigualdades que vive la minoría sorda inserta en una cultura oyente, así como las que se plantean al interior de la misma, según se trate de hijos sordos de padres oyentes o sordos hijos de padres sordos, inciden en el desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas (Massone y Machado, 1994) tanto como, creemos, las oportunidades con que cuentan para participar de la cultura escrita. Por ello, consideramos que lograr cambios cualitativos en la alfabetización de sordos exige la profundización y multiplicación de herramientas conceptuales que permitan abordar la complejidad de este hecho educativo sin reduccionismos ni simplificaciones.

En este sentido, estimamos necesario articular una perspectiva socio-antropológica con una perspectiva psicolingüística de base psicogenética, para dar cuenta de las particularidades de los procesos cognitivos y lingüísticos que desarrollan los sordos frente al lenguaje escrito, lenguaje específico que caracteriza las prácticas, representaciones y discursos de un entramado social particular, el de una cultura letrada/oyente, y que, por ello, se transforma en “saber a enseñar”. Desde el enfoque que adoptamos, se concibe al niño sordo como un sujeto cognoscente y competente lingüística, comunicativa y pragmáticamente en una lengua natural particular, la lengua de señas. De modo que desde el dominio de esta lengua, el sordo abordaría la reconstrucción de la escritura como segunda lengua. En orden a lo antedicho, procuramos indagar las hipótesis que caracterizarían al proceso de alfabetización de un sujeto sordo y en qué medida la lengua de señas incide en la reconstrucción de la escritura.

El presente trabajo se focaliza en los datos obtenidos en la etapa exploratoria de la investigación, respecto de un momento específico del proceso citado, referido a

* Este trabajo deriva del Proyecto “La construcción de la escritura en niños y jóvenes sordos” (Med 95-Secretaría de Ciencia y Tecnología/UNR). El Equipo de Investigación que constituye este proyecto está compuesto por sordos y oyentes, miembros del Círculo Rosarino de Sordos, docentes – investigadoras de la Escuela de Fonoaudiología de la UNR y docentes de Escuelas para sordos de la ciudad de Rosario.

las interpretaciones que atribuyen niños sordos no oralizados a un texto escrito acompañado de imagen. Dado que se trata de una investigación en marcha, las conclusiones que elaboramos sobre los datos obtenidos acerca de un recorte de la misma tienen carácter provisorio. No obstante, las consideramos válidas para ofrecer un marco de debate posible, desde el cual se promueva la revisión y reformulación de las prácticas vinculadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos de sordera.

El marco teórico de referencia y la alfabetización de la minoría sorda

En el ámbito de la alfabetización de los sordos sigue sosteniéndose, desde ciertos modelos educativos - conductistas y neocognitivistas -, el privilegio de la oralidad como vía de acceso al lenguaje escrito. Con ello no solo se simplifican las relaciones entre oralidad y escritura y se consolida una representación monocultural y etnocéntrica, sino que también se encubre la complejidad de un proceso que involucra dialécticamente a un sujeto y un objeto de conocimiento específico: la escritura y el lenguaje escrito.

Existen diversos trabajos y experiencias educativas (Silvestre et al, 1998; Massone, Simón y Gutiérrez, 1999, Domínguez y Velasco Alonso, 1999, entre otros) que sugieren, desde diferentes enfoques y metodologías, *cómo enseñar* al sordo a leer y escribir de manera más eficaz. Respecto de las producciones escritas de sordos, un grupo de trabajos se centran, desde enfoques descriptivos, en los *errores* que evidencian las mismas (Fernández Viader y Pertusa, 1995, entre otros); otro grupo de indagaciones se focalizan en la argumentación de las *causas de tales errores*, basándolas en la relación entre el nivel de la competencia en lengua oral y en lengua escrita (Bellés y Teberosky, 1989, por ejemplo). En estos últimos trabajos se señala la incidencia de las diferencias en la competencia lingüística verbal entre los sujetos sordos y oyentes en la representación inicial del lenguaje escrito.

En el marco de nuestro trabajo, consideramos los aportes derivados de las investigaciones llevadas a cabo por Ferreiro y colaboradores (desde 1979 en adelante) en niños pertenecientes a diferentes medios socio-culturales y económicos respecto del español escrito, así como la corroboración de dichos procesos en niños que aprenden otros sistemas de escritura de base alfabética (portugués, francés, hebreo), como una *teoría* de índole psicolingüística. Esta afirmación, que requeriría de precisiones que exceden el marco del presente trabajo⁴⁰, se sustenta básicamente en que los trabajos citados poseen valor heurístico, en tanto habilitan la delimitación de nuevos problemas, la formulación de nuevos interrogantes y proveen de las herramientas conceptuales y metodológicas para su abordaje. En

⁴⁰ En este sentido, se puede consultar a Báez (2000)

este sentido, es aplicable a la teoría fundada por Ferreiro lo que ella misma afirmara respecto de la teoría piagetiana “la contribución más profunda de una teoría no consiste en las verdades que establece sino en su capacidad para generar nuevas preguntas” (Ferreiro, 1999:1).

Desde esta perspectiva teórica, el dominio de la escritura, antes que implicar el desarrollo de habilidades que requieren entrenamiento, constituye un logro intelectual, interpretable desde el concepto de función semiótica, en tanto permite al aprendiz apropiarse de un modo de comprensión particular: dilucidar cómo lo dicho puede representarse mediante un conjunto de marcas gráficas y diferenciar en ese proceso lo no escrito. En este sentido, es posible afirmar que estas investigaciones nos permitieron descubrir y describir a un niño *escritor*. En este contexto empleamos el término "escritor" en tanto sujeto capaz no solo de leer y de escribir, desde sus propios esquemas de conceptualización, sino también de reflexionar acerca de lo escrito y lo leído, un sujeto que, en suma, procura apropiarse del "lenguaje que se escribe". Esto involucra no solo las capacidades cognitivas, sino también la consideración de la competencia lingüística del sujeto así como las condiciones sociales que marcan su acceso a la escritura.

Por otra parte, la consideración de un enfoque socio-antropológico implica cuestionar las ideas dominantes respecto de los sordos y la sordera. Como ha precisado Massone (1998), desde esta concepción se considera al sordo como “miembro de una cultura distinta con su propia lengua que en este caso no es hablada sino señada. Puesto que una lengua vehiculiza una concepción de mundo diferente, los sordos poseen una cultura distinta”. De modo que las personas sordas no son definidas como “carentes de” o portadoras de una patología, sino como sujetos de lenguaje, miembros de una minoría lingüístico-cultural específica. La lengua de señas argentina (LSA) tiene una manifiesta función intragrupal y por ello es fundamental en la construcción subjetiva de la identidad. A partir de los '90 comienza a divulgarse en nuestro país la noción de multiculturalismo, perspectiva desde la cual “se comienza a reconocer la experiencia de prejuicios y discriminación sufrida por los grupos minoritarios y estos comienzan a hacer oír sus voces.” (Massone, 1998:3). Así, desde esta visión, se hace indispensable para la educación de sordos la elaboración de una propuesta multilingüe-intercultural, a partir de la cual sea posible para el niño sordo alcanzar una mejor competencia comunicativa y lingüística. Esta perspectiva involucraría también el dominio de la lengua escrita, en tanto constituye el lenguaje que atraviesa los intercambios, discursivos o no, que realizan los miembros de una cultura escrita; lenguaje que es, simbólica e históricamente, vehículo de saber y de poder.

A los fines de este trabajo es pertinente subrayar un aporte fundamental de la concepción que comentamos: poner en evidencia el carácter ágrafo de la LSA – fenómeno frecuente en culturas minoritarias y, por lo tanto, sometidas - y proveer un análisis lingüístico de la lengua de señas argentina (Massone y Machado, 1994).

La segmentación gráfica del texto y la noción de palabra como problema psicolingüístico

Si consideramos que “la imagen gráfica, resultante ya ella misma de un análisis, fue uno de los instrumentos más vigorosos de análisis de la lengua a través de los siglos” (Desbordes, 1990:257) es posible pensar que es la escritura, en tanto sistema gráfico y lingüístico, la que promueve una reflexión metalingüística que confiere significación a términos como "palabra", "letra", "sílabas". Dada la naturaleza cultural de la misma y de los modos de escribir, es pertinente asumir una perspectiva respecto de la segmentación gráfica en la que la interpretación de los procesos históricos referidos a ella, permita comprender los desafíos conceptuales que implica su dominio. Dichas fragmentaciones gráficas son el resultado, en realidad, de un largo proceso histórico, en el que las disponibilidades tecnológicas se combinaron con una reflexión lingüística a menudo colectiva, anónima. Así, la *scriptio continua* caracterizó a las escrituras derivadas del griego y del latín hasta avanzado el siglo XV, aun cuando habían comenzado a circular textos impresos que incluían, difundiéndolos y estandarizándolos, los “blancos gráficos” que habían sido introducidos por monjes irlandeses hacia el siglo VII.

El formato gráfico actual de cualquier texto escrito, cuyas modalidades de fragmentación – espacios entre palabras, espacios entre párrafos, espacios márgenes, espacios entre títulos y texto, etc. – hoy aceptamos como naturales, nos proveen una información que interpretamos como pautas necesarias para la lectura, es decir para la construcción del significado y nos obliga a adoptar una noción, intuitiva, de “palabra”. Es decir, la escritura establece una definición de “palabra” al determinar cuándo corresponde escribir “junto” o “separado”. Es evidente que los espacios en blanco entre palabras no corresponden a pausas reales en un enunciado oral (Ferreiro y Teberosky, 1979:179). Así, por ejemplo, el diccionario de la R.A.E. (1977) registra tanto “en seguida” como “enseguida” es decir, una palabra escrita o dos para un mismo significado. Aún más, no todas las lenguas sostienen el mismo criterio a la hora de segmentar, las indoeuropeas lo hacen según criterios semánticos (ej., el inglés) o en sílabas (ej., el español). Sin embargo, ambos criterios de hecho coexisten en el español: hay normas que consideran una segmentación silábica (segmentación al final del renglón) sin valor semántico, y a la inversa (ej. *a*, *ab* o *abs*: prep. inseparable que denota alejamiento, privación, etc.). Por ello, los límites de la palabra aparecen en algunos casos como arbitrarios (ej. *cantóle* - *le cantó*).

Desde una perspectiva lingüística, las unidades teóricas que se han elaborado para identificar al término “palabra”: *morfema*, *monema*, *unidad sintáctica mínima*, etc., constituyen términos técnicos extraños al usuario habitual del lenguaje. Por lo tanto, la definición de “palabra” entendida como: “colección de letras entre dos espacios” (Coulmas, 1996:82) remite a una conceptualización basada en una evidencia puramente gráfica, pero que provee la definición que de manera intuitiva sustentamos

los alfabetizados y que, como docentes, requerimos de nuestros alumnos. La fragmentación gráfica del enunciado escrito mediante espacios “en blanco”, nos ofrece una suerte de evidencia explícita de unidades-*palabra* que conduce a que el concepto que subyace a las mismas permanezca implícito.

De manera que esta noción, habitual y “transparente” para los adultos alfabetizados, resulta “opaca” para quien aún no domina las características de la escritura y su construcción; supone, entonces, procesos cognitivos y lingüísticos complejos. Aún más si consideramos que el aprendizaje del español escrito refleja un tipo de análisis lingüístico que difiere de los que vehiculiza la LSA. La misma, como señaláramos, constituye una lengua ágrafa cuya organización gramatical implica modos de representación (sintáctica, morfemática, lexical, pragmática) de las categorías lingüísticas que definen a esos niveles (Massone y Machado, 1994) que no se corresponden con los presupuestos del español escrito.

El proceso de construcción de la escritura en niños sordos: la interpretación de textos con imagen

Las investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética que sirven de sustento a este trabajo pusieron en evidencia que para el niño, a diferencia de los adultos alfabetizados, no todas las palabras deben estar escritas para atribuir significado a la escritura. En tanto, desde el encuadre que asumimos, no se considera a la escritura un sistema de transcripción de la oralidad, la atribución de significado a los segmentos constitutivos de un texto escrito, implicaría un proceso complejo, particularmente para el aprendiz sordo, ya que debe reelaborar las conceptualizaciones lingüísticas de que dispone para coordinar y dar sentido a los fragmentos gráficos que la escritura le propone. Las investigaciones precitadas, desarrolladas sobre poblaciones de niños oyentes pertenecientes a diferentes contextos socio-culturales (Ferreiro y Teberosky, 1979) revelaron que, para el niño, el texto escrito sirve para provocar o sugerir un enunciado, pero no lo determina ni transcribe totalmente, “de la misma manera que el texto de un telegrama sugiere una oración completa, sin reproducirla en su totalidad” (Ferreiro y Teberosky 1979; 1985:145).

Consideramos necesario señalar dos cuestiones que definen nuestro trabajo: a) la definición del *proceso de alfabetización en español* en sujetos sordos como un *proceso de traducción*. Esta consideración implica asumir que para un niño hablante de una lengua señalada, que posee particularidades gramaticales y sintácticas específicas (Massone y Machado, 1994), la interpretación de las características gráficas y lingüísticas del español escrito involucra la categorización y reformulación de los conocimientos lingüísticos disponibles en esa lengua; b) no buscamos corroborar las hipótesis ya descriptas por las investigaciones que dan base a nuestro trabajo como categorías

predeterminadas (aunque no descartamos la posibilidad de reencontrarlas), sino aproximarnos a la comprensión del proceso de conceptualización que presuponemos que realizan los niños sordos al igual que los oyentes. De modo que, al igual que dichas investigaciones, lo que nos interesa es develar la actividad constructiva del sujeto sordo en este campo, sobre la base de los presupuestos teóricos y empíricos ya citados. Por ello, sobre la base de los protocolos empleados por Ferreiro et al. (1978; 1979), nos propusimos indagar los procesos que caracterizan la reconstrucción de la escritura en diez niños sordos no oralizados, hablantes de variedades dialectales de la LSA, aún no alfabetizados convencionalmente, asistentes a instituciones escolares especiales de la ciudad de Rosario (Pcia. de Santa Fé) y de la ciudad de San Nicolás (Pcia. de Bs. As.). Nos orientó el interés en analizar la compatibilidad de procesos puestos en evidencia por niños oyentes, con los que realizarían estos niños pertenecientes a otra realidad lingüística y comunicativa, frente al mismo objeto: el español escrito.

Consideramos que el análisis por parte del sujeto que aprende, acerca de las características gráficas que el texto impone, constituye un indicio inicial y fundamental para la interpretación del tipo de análisis lingüístico que presupone la construcción de la noción de palabra. Para ello propusimos a los niños la “lectura” de tarjetas que presentaban una imagen y una secuencia escrita. En ocho tarjetas esta secuencia consistía en una palabra y en nueve, en un texto oracional vinculado también a la imagen. En esta presentación nos centraremos en este último instrumento. Cabe señalar que agregamos y modificamos en algunos casos las palabras y oraciones propuestas en las investigaciones de Ferreiro teniendo en cuenta las posibilidades comunicativas de los niños en cuanto a su dominio de la LS y las características de la misma para traducir ciertas categorías. Esta tarea se orientó a la exploración de las hipótesis de los niños indagados acerca de las relaciones entre el dibujo y la escritura, qué significación atribuyen a los segmentos gráficos que componen a esta última y si articulan las propiedades del texto con la anticipación que les posibilitaría la imagen. En todos los casos, mantuvimos con cada niño entrevistas que tuvieron en cuenta las características del método de exploración crítica (Ferreiro y Teberosky, 1979) y se desarrollaron empleando prioritariamente la LS, aunque en algunos momentos el entrevistador oyente utilizó la lengua oral. Los niños emplearon diferentes registros y variedades de la LSA, determinadas por las posibilidades que han contado para emplear e interactuar con y en la misma. En las entrevistas participó un adulto sordo alfabetizado y miembro del equipo de investigación, a fin de controlar y supervisar nuestras intervenciones e interpretaciones de lo que los niños enunciaban.

Algunos de los avances de nuestro trabajo

Presentaremos algunas de nuestras observaciones a través de fragmentos de

los protocolos transcriptos que ilustran comportamientos constatados repetidamente en cada niño a lo largo de todas las entrevistas y observados en más de un niño. En ellos se hace referencia a los siguientes instrumentos constituidos por tarjetas ilustradas con imágenes extraídas de revistas infantiles y las siguientes oraciones:

- (1) El pato nada.
- (2) Los patos nadan.
- (3) El gato come. (Imagen de un gato comiendo pescado)
- (4) El gato toma leche. (Imagen de un gato junto a un pote que dice leche”)
- (5) Nicolás toma la leche. (Imagen de un niño tomando de una taza)
- (6) La ranita salió de paseo.
- (7) La tortuga salió de paseo.
- (8) Raúl rema en el río.
- (9) Los chicos reman en el río.

Teniendo en cuenta las interpretaciones relevadas, en términos generales reencontramos modalidades de interpretación ya descritas por las investigaciones desarrolladas por Ferreiro y Teberosky (1979). Sobre la base de las mismas, categorizamos las respuestas de los niños, que permiten aproximarnos a sus ideas respecto de lo escrito, agrupándolas según las relaciones que establecieron los niños entre imagen y texto y la interpretación que dieron al mismo atendiendo a sus características gráficas. De manera provisoria, consideramos los siguientes momentos, que, creemos, responden a una secuencia evolutiva:

1. Indiferenciación dibujo de escritura: la respuesta la atribuyen indistintamente al texto o al dibujo. De la pequeña muestra que aquí consideramos, dos niños (uno de la ciudad de Rosario y otro de la de San Nicolás) comparten este criterio: Johnatan y Florencia.

Johnatan 2 (8; 11)⁴¹ - Frente a tarjeta 1

- | | |
|---|-----------------------------|
| E ⁴² . Esto (qué es) (?) (señalando la imagen) | J. Pato |
| E. Dónde- leer (?) | J. Señala el dibujo |
| E. Dónde – pato- leer (?) (señalando el texto) | J. Señala el dibujo |
| E. Aquí–decir -“nadar-pato”. Dónde “pato” decir (?) | J. Señala el dibujo de pato |
| E. Dónde “nada”- decir (?) ⁴³ | J. Señala el dibujo de pato |

⁴¹ Los datos entre paréntesis indican edad del entrevistado en años y meses respectivamente. El número siguiente al nombre se utiliza para distinguir niños con igual nombre.

⁴² E : entrevistador

⁴³ La fundamentación del criterio adoptado para la transcripción excede los límites de este trabajo, no obstante es pertinente indicar que se asume que el registro de los diálogos no responde estrictamente a los empleados usualmente para la transcripción del español oral (generalmente mediado por la lengua escrita) ni a los empleados para la transcripción de LSA (glosas). La modalidad de transcripción adoptada, procura diferenciar

2. Diferenciación entre dibujo y escritura

2.1. La imagen asegura y complementa la interpretación del texto: el texto constituye una unidad significativa con la imagen y ambos son interpretados como complementarios.

Johnatan 1 (8,8)- Frente a la tarjeta 7

- | | |
|---|--|
| E. Esto (qué es) (?) | J. Tortuga (señalando el dibujo) |
| E. Dónde - algo – leer (?) | J. Señala la escritura |
| E. Dónde “tortuga”- decir (?) | J. Señala el dibujo |
| E. Aquí (señalando el texto)-leer “la tortuga salió de paseo”. Dónde “tortuga” escribir (?) | J. Señala en el texto “la tortuga salió” |
| E. Y dónde - “paseo”- decir (?) | J. Señala la imagen |
| E. Aquí qué – escribir (?) (señalando “de paseo”) | J. Tortuga |

Débora (9,1)– Frente a tarjeta 3

- | | |
|---|--|
| E. Qué – aquí- decir (?) (señalando el texto) | D. Gato – pez- comer |
| E. Dónde -”gato”- decir (?) | D. Señala “gato” en el texto |
| E. “comer” (?) | D. Señala “come” |
| E. “pez” (?) | D. Señala “come” y el pescado del dibujo |
| E. aquí (?) (señalando “el”) | D. No-saber |

2.2. La escritura representa el nombre de los objetos dibujados, aunque puede atribuírsele un enunciado completo asociado a la imagen

Leonel (5,8) -Frente a Tarjeta 5

- | | |
|---|--|
| E. Dónde - algo – leer (?) | L. Señala la escritura |
| E. Qué decir (?) | L. Nene –leche- tomar |
| E. Qué-aquí–escribir (?) (señalando “Nicolás”) | L- Taza (señalando la taza del dibujo) |
| E. Aquí (?) (señalando la palabra “toma”) | L. Nene (señalando al nene dibujado) |
| E. Aquí- poder-decir- “tomar” (?) (señalando “leche”) | L. No. Silla (señalando la silla del dibujo) |
| E. Qué- aquí- decir (?) (señalando “la”) | L. No sé. |
| E. Qué–todo-antes- decir-a mí (?) (señalando todo el texto) | L. Nene- tomar - leche |

los modos de interlocución cara a cara en LS de las modalidades oral y escrita del español y, a la vez, proponer una lectura accesible a un lector no entrenado en la interpretación de glosas.

2.3. Segmentación del texto en dos términos significativos

Rocío (8,1) – Frente a Tarjeta 4

E. Qué- decir (?)

R. Gato (señalando “el gato”)-
leche (señalando toma leche”)

E. Decir “Gato-leche-tomar (?)

R. Niega (vuelve a señalar en el
texto igual segmentación y dibuja
un gato y un sachet de leche,
según explica)

3 Consideración de las propiedades gráficas del texto

3.1. Atribución de un significado a cada segmento del texto con independencia de los objetos de la imagen

Anabella (8,3) – Frente a Tarjeta 2 (presenta tres segmentos gráficos)

E-Dónde leer (?)

A. Deletrea dactilológicamente la
oración sin que se lo solicite

E. Qué decir (?)

A. Pato

E. Dónde “pato” decir (?)

A. Señala “nadan”

E. Aquí (?) (Señalando la palabra “patos”)

A. “Patitos”

E. Aquí (?) (Señalando la palabra “Los”)

A-Levanta los hombros.

E. “Patos nadar” poder-decir (?)

A. Nadar (dudando)

E. Qué todo decir (?)

A. Nadar (señala “Los”)-Patito

(señalando todo el texto)

(señala “patos”)- Pato
(señala “nadan”)

Cabe señalar que Anabella deletrea dactilológicamente todas las oraciones que le presentamos sin que se lo solicitemos, lo que no le garantiza una lectura convencional de las mismas, ni la construcción del sentido del texto.

3.2. Están escritos solo nombres, con independencia de la imagen, en correspondencia con las segmentaciones del texto escrito

Ezequiel (8,5)– Frente a Tarjeta 8 (la oración presenta cinco segmentos gráficos)

E. Qué decir?

Ez. Bote – pescado – tortuga – caracol – pájaro
(señalando cada segmento del texto)

Leonardo (8,2)– Frente a tarjeta 3 (la oración presenta tres segmentos gráficos)

E. Qué decir (?)

L. Gato – hombre – pez- anaranjado

E. Dónde “gato”- decir (?)

L. (señala “gato”)

E. “hombre” (?)

L. (señala “El”)

E. Dónde “pez” (?)	L. (luego de dudar, señala el dibujo)
E. Anaranjado (?)	L. (señala “come”)

3.3. Todo está escrito excepto los artículos

Ariel M. (9,2)- Frente a Tarjeta 3

E. Qué dice (?)	A. M. Gato-comer
E. dónde dice “gato” (?)	A. M. (señala “gato”)
E. dónde dice “comer” (?)	A. M. (señala “come”)
E. Qué dirá aquí (?) (señalando “el”)	A. M. No - saber

1. Todo está escrito, incluso los artículos

Martín (10,1), en una toma inicial, expresa una interpretación con un punto de contacto con Leonardo, frente a la misma tarjeta 3 :

E. Aquí-qué-leer (?) (señalando todo el texto)	M. Gato-comer –pez (haciendo corresponder cada significado con cada segmento del texto)
E. ”Gato” dónde- decir (?)	M. Señala “gato”
E. ”Comer” dónde (?)	M. Señala “come”
E. Aquí qué decir (?) (señalando “el”)	M. Hombre

El mismo Martín, en una toma posterior, señala, frente a la Tarjeta 4

E. Aquí-qué-leer (?) (señalando todo el texto)	M. Gato-tomar-leche (señalando todo el texto)
E. ”Gato” dónde- decir (?)	M. Señala “gato”
E. ”Tomar” dónde leer (?)	M. Señala “toma”
E. ”leche” (?)	
E. Aquí qué decir (?) (señalando “el”)	M. El (apelando al sistema dactilológico)

Si bien los ejemplos transcritos y su interpretación son objeto de un análisis más minucioso en otro trabajo, en este contexto nos interesa señalar que:

- Al igual que en lo investigado respecto de niños oyentes, pareciera plantearse una progresión evolutiva que va desde la indiferenciación de dibujo y escritura,- lo que no implica afirmar que el niño no reconoce las diferencias entre una y otra manifestación gráfica- momento en el que los dos sistemas simbólicos permiten de manera indistinta atribuir significado, hacia un análisis en el que las características gráficas se

constituyen en indicadores lingüísticos que se articulan con la emisión señalada: en un primer momento la escritura sugiere un enunciado completo, aunque no estén escritos todos los términos.

- Estos niños, a partir de la escolaridad y de la asistencia fonoaudiológica, dominan tempranamente el sistema dactilológico, sin embargo éste recién se convertiría en una fuente productiva de información cuando el niño ha reconstruido algunos de los aspectos conceptuales con que nuestra escritura los desafía. (ej. Anabella y última toma de Martín)
- En los momentos iniciales los niños parecen distinguir entre "decir" y "leer", sugiriendo una diferenciación ajena a las prácticas de los adultos alfabetizados.
- En este momento de nuestro trabajo, podemos afirmar la lógica interna y la compatibilidad entre las ideas de los niños sordos indagados y las exploradas en niños oyentes por Ferreiro desde 1979 en adelante; pero ello no implica afirmar su identidad, dado que consideramos necesario concluir tanto el proceso de ampliación de la muestra y análisis de datos recogidos transversalmente, así como un estudio longitudinal. Sí creemos que nuestros datos reivindican los hallazgos de dichas investigaciones respecto del carácter conceptual del proceso de apropiación de la escritura, la naturaleza compleja de la misma y la actividad constructiva de un sujeto que, como afirma Ferreiro (2000:24) “realiza trabajos formales mientras indaga aspectos que nos parecen más concretos e inmediatos, y que, en suma, construye sistemas. Y un constructor de sistemas merece nuestro mayor respeto” (Ferreiro, 2000:24).

Referencias

- BÁEZ, M. (2000) "El descubrimiento del niño como escritor" en Ferreiro et al (2000) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- BELLÉS, R Y A. TEBEROSKY (1989) "Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias." Proyecto de investigación. Universidad de Barcelona, 1985-1989 en *Revista Logopedia, Foniatria y Audiología*. Vol XVI N°2.
- DESBORDES, F. (1995) *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*. Barcelona: Gedisa.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ A.B. Y C. VELASCO ALONSO (coords) (1999) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca. Publicaciones Universidad de Salamanca

- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. Y E. PERTUSA (1995) "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos" en *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol XVI N°2. España.
- FERREIRO E. Y A. TEBEROSKY (1979;1985) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- FERREIRO, E. (1999) "Sistema gráfico y sistema ortográfico (o bien no todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía)." *Revista Etá Evolutiva*. Número especial (en prensa)
- FERREIRO, E. (2000) "A veinte años de la publicación de "Los sistemas..." en Ferreiro et al. (2000) *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- MASSONE, M.I., M. SIMÓN Y C. GUTIÉRREZ (1999). "Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda". *Lectura y Vida Año XX N° 3*. Bs.As.: Asociación Internacional de Lectura pp.24-33.
- MASSONE, M.I. Y E. MACHADO (1994) *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*.Bs.As.: Edicial
- MASSONE, M.I (1998) "La minoría sorda". Trabajo presentado en el Seminario "Linguagem e Constitucao do Sujeto", Universidad de Campinas, Brasil.
- SILVESTRE, N. et al. (1998) *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Ed. Masson.

CUENTOS EN LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA: MATERIAL PEDAGÓGICO PARA NIÑOS, MAESTROS Y PADRES DE NIÑOS SORDOS

Gabriela Bianco

UBA & Asoc. de Artes y Señas (ADAS)

Cristina Banfi

U.N. de Córdoba & Asoc. de Artes y Señas (ADAS)

Argentina

Introducción

El presente trabajo describe un proyecto en curso a cargo de las autoras, en el contexto de la Asociación de Artes y Señas, para la producción de cuentos en lengua de señas argentina (en adelante LSA) registrados en video, y de material didáctico para el uso de estos cuentos con propósitos pedagógicos. Entre los objetivos centrales del proyecto se encuentra la necesidad de acercar a los niños sordos a la literatura infantil a través del medio que les resulta más accesible: la lengua de señas. Según explica Liesbeth Pyfers en un estudio comisionado por la Unión Europea sobre la producción, publicación y distribución de libros señados en Europa (véase Pyfers, 2000), si bien desde los años 50 se ha producido un enorme número de libros en audio para niños y adultos sordos, comparativamente, la aparición de libros señados es mucho más reciente y muchísimo menor en número (como mucho 0,5% de los títulos producidos en audio han sido producidos como material señado).⁴⁴

Esto implica que los niños sordos, sus docentes y sus padres no tienen acceso a la literatura infantil en forma equivalente a la de sus pares oyentes. En este sentido, Lewis (1995:72), en la descripción de un programa bilingüe para niños sordos en Dinamarca, plantea que "la lengua de señas no tiene literatura, o sea, no tiene una forma artística expresada a través de la palabra escrita. Por otro lado, se ha desarrollado un arte narrativo gestual de gran riqueza. Un buen cuento le habla no tan solo al intelecto, sino que involucra el sentido estético, la imaginación y los sentimientos. La fascinación con la narración de cuentos puede también residir en la habilidad de realizar los deseos subyacentes, una forma de utopía."⁴⁵ Para que los niños sordos puedan desarrollar su "fascinación con la narración de cuentos" es necesario que cuenten con cuentos que les sean accesibles.

⁴⁴ Sin embargo, recientemente, ha crecido significativamente la producción de libros señados. Véanse, por ejemplo, las numerosas experiencias de diseño de materiales en lengua de señas, particularmente en Europa y Estados Unidos tal cual lo detallan Pyfers, Robinson & Schmaling (1999).

⁴⁵ Todas las citas de textos originalmente escritos en inglés han sido traducidas por las autoras.

En este sentido, también es importante lograr que los cuentos seleccionados y traducidos a la LSA permitan establecer un puente firme y creativo entre la cultura oyente y la cultura de la comunidad sorda, asegurando así, el derecho a la participación, educación y fortalecimiento de la dignidad de todos los seres humanos, sin ningún tipo de distinción. A través de los cuentos clásicos y populares, los niños sordos también tendrán acceso a la cultura de la comunidad mayoritaria.

Otro aspecto del presente proyecto, es la creación de material didáctico para la exploración de la LSA en forma sistemática y sirviendo de disparador para tareas de aula en otras áreas disciplinares. Este componente cubre una necesidad dado que el material didáctico en LSA diseñado específicamente para niños sordos y sus docentes es prácticamente inexistente en la actualidad. Si concordamos con Lewis (1995:24) en que “para lograr el fin último del bilingüismo activo es importante que los niños sordos logren una base sólida en su primera lengua o lengua materna, o sea la lengua que se adquiere sin enseñanza explícita – la lengua de señas” no podemos ver esta situación como menos que dramática. Es imprescindible para permitir la tarea docente y el desarrollo completo de la lengua de señas, que se pueda contar con materiales específicamente diseñados para tal propósito. Esto se evidencia en la importancia que se le da al desarrollo de materiales educativos multilingües/multimedia en ámbitos tales como la Comisión de Educación de la Federación Mundial de Sordos⁴⁶.

El tipo de material diseñado como parte de este proyecto tiene implicancias directas sobre el desarrollo cognitivo de los niños sordos. Tal como lo señalan Hoffmeister y Bahan (1999), es importante desarrollar en los niños las habilidades académicas y metalingüísticas en primer lugar en su lengua materna, o sea la lengua de señas, como base para el desarrollo de dichas habilidades en una segunda lengua.

Para poder llevar adelante planes de estudio bilingües para niños sordos son necesarias herramientas específicas diseñadas con este contexto en mente. En este sentido, la Comisión de Educación de la Federación Mundial de Sordos, entre sus recomendaciones a la Comisión Directiva señala que "es necesario realizar investigaciones y desarrollar estrategias e instrumentos válidos para la enseñanza y la evaluación de las distintas características de la lengua de señas, tales como las habilidades lingüísticas generales, las habilidades lingüísticas académicas y un detallado conocimiento de la gramática y del uso de la lengua." Las escuelas no cuentan actualmente con profesores sordos dentro de sus aulas como modelos lingüísticos ni con materiales pedagógicos apropiados que faciliten y optimicen la tarea. El propósito de estos materiales es intentar en alguna medida apoyar la tarea docente en el aula. El video de cuentos acompañado de una guía con consignas precisas para maestros y sugerencias de actividades para los niños será una

⁴⁶ Ver Actas del *XIII Congress of the WFD* realizado en Brisbane, Australia en julio de 1999.

herramienta valiosa para el desarrollo cultural, lingüístico y emocional de los alumnos. La relevancia del uso de video se ve claramente en experiencias con largos antecedentes como la descrita por Lewis (1995:55) cuando explica que “durante el transcurso de nuestro proyecto empleamos video-grabaciones en lengua de señas como un medio valioso y práctico a través del cual era posible expandir el marco conceptual y el vocabulario de señas de los alumnos.”

Si bien el ámbito inicial de aplicación de estos materiales será el aula, también se considera importante incluir a los padres en el proceso de desarrollo de la LSA y de acercamiento de los niños sordos a la literatura infantil. Es necesario que los padres puedan participar activamente en la formación de sus hijos acompañando sus posibilidades de crecimiento y compartiendo instancias significativas. Los cuentos en manos de las familias permitirán un nuevo espacio de acción sobre la vida de su hijo sordo.

Características del material

El presente proyecto consiste en la realización de un video de seis cuentos para niños narrados íntegramente en LSA. Cada cuento tiene una duración aproximada de 10 minutos, incluyendo estímulos visuales para actividades pre y postnarración. Los cuentos están ilustrados por dibujos, fotografías, y objetos que incentivan la imaginación de los niños a través la diversidad de estímulos visuales. La intención de las autoras es incluir la mayor variedad posible en cuanto a tipos de cuentos (clásicos y contemporáneos, folklóricos, mitos, de distintas tradiciones culturales, etc.) y en cuanto a las características de los narradores (de distintas edades, narrando solos o de a pares, etc.).⁴⁷

El video está acompañado de material didáctico impreso que cuenta con las siguientes secciones:

- Introducción. Esta sección está dedicada a docentes y padres y brinda pautas e ideas sobre cómo implementar el uso del material. Asimismo, contiene referencias a otras fuentes de información que pueden ser de utilidad para docentes y padres.
- Una sección de actividades correspondiente a cada cuento, que incluye subsecciones dirigidas a los niños, los docentes y los padres.

⁴⁷ Lewis (1995) comenta cómo en su proyecto emplearon videograbaciones para presentar “diversas variedades de lengua de señas: la lengua empleada por la gente mayor, los distintos dialectos, la lengua de los niños y las lenguas de señas de otros países.” (p.70). Más específicamente en una narración de la historia de los Sordos los narradores pertenecen a distintas generaciones y distintos ámbitos sociales y provienen de distintas partes del país. Según señala la autora, “a través de su experiencia, los niños han confrontado distintas formas de vida. Descubrieron que existen muchas posibilidades distintas y que estas variedades cambian constantemente.” (p.72)

- Transcripciones de los cuentos. El objetivo de esta sección es ayudar a los padres y docentes a acceder al contenido del material en castellano. En esta etapa no se considera que este material sea empleado para el desarrollo de la lengua escrita, aunque ésta podría ser una posibilidad a futuro.

Etapas del proyecto

La etapa más ardua de este proyecto es la de preparación del material para su posterior grabación e impresión. Esta etapa de preproducción comienza con la selección de cuentos. Los mismos son seleccionados de acuerdo con su potencial para la exploración de conceptos lingüísticos y culturales, las posibles conexiones con diversas áreas del currículum escolar y criterios de complejidad narrativa. También se tiene en cuenta la secuencia en la cual aparecen los cuentos para ordenarlos según el grado de dificultad en sus distintas facetas.

Una vez seleccionados los cuentos, se procede a la traducción de los mismos a la LSA, que incluye una instancia de cotejo con hablantes nativos y correcciones de las distintas versiones.

Una vez realizada esta primer etapa se trabaja con miras a la producción del video en sí. Esto requiere la realización de un guión, la preparación de utilería y vestuario a emplear, la selección de ilustraciones y el trabajo con narradores. Para lograr el objetivo de incorporar la mayor variedad posible al material, se seleccionan distintos narradores lo que implica una etapa de trabajo intensa y extensa. Luego de esta etapa de ensayo, se realiza una primer versión de los cuentos. Este material de prueba es empleado en una experiencia piloto con niños y docentes en CIBES – Centro Integral Bilingüe de Educación para Sordos de Vicente López, Buenos Aires. Finalmente se graba y edita el material definitivo incorporando las modificaciones resultantes de la experiencia piloto.

Paralelamente a la realización del video se trabaja en la producción de material didáctico para su posterior impresión. Se realiza una selección de objetivos lingüísticos (por ej. áreas de vocabulario, estructuras gramaticales, funciones discursivas, etc.) a trabajar con cada cuento y se diseñan actividades didácticas para ser empleadas conjuntamente con el material en video en la experiencia piloto anteriormente descripta. Entre las fuentes utilizadas en la realización de actividades didácticas para el desarrollo lingüístico, se utiliza el texto de Morgan y Rinvolucrí (1983). Las actividades diseñadas contienen información acerca de los objetivos lingüísticos a desarrollar, el grado de dificultad de los mismos, sugerencias para su implementación e ideas para las conexiones interdisciplinarias que se pueden establecer. Se incluyen actividades de predicción (a realizarse antes de la narración del cuento), de comprensión y de producción y reflexión sobre componentes

específicos presentes en cada cuento. Se exploran, en la medida de lo posible, las características distintivas de la LSA, así como también aspectos discursivos de la narración y el género de cuentos. El material impreso es otro ámbito donde se busca que aparezca la mayor variedad posible en cuanto a tipos de actividades, clases de elementos lingüísticos trabajados, etc. La razón para esta variedad es brindarle a los docentes, principalmente, ideas que puedan aplicar con otros cuentos y otras actividades de clase.

Un aspecto importante a tener en cuenta al momento de desarrollar las actividades didácticas son las particulares circunstancias demográficas de las clases de niños sordos: la disparidad de las edades de los niños en una misma clase y las diferencias en el manejo de la LSA entre los niños de un mismo grupo. Por esta razón, se busca que las actividades contemplen la posibilidad de que los niños puedan intercambiar y elaborar las actividades en forma grupal para poder aprender, no solo del docente, sino también de sus compañeros. Esta forma de trabajo grupal, hace que el rol de los docentes como monitores y los asistentes sordos se vuelva central para conducir y guiar a los alumnos en el descubrimiento de conceptos y el desarrollo de actividades.

La etapa de postproducción del video y material didáctico se divide en dos momentos básicos, la distribución y la difusión. Con referencia a la distribución, el objetivo es lograr distribuir el material en forma gratuita a las instituciones que lo puedan emplear de manera provechosa. Estas incluyen: escuelas especiales, asociaciones de sordos y bibliotecas de todo el país. También se espera poder dar acceso a particulares que soliciten a la Asociación ejemplares del material. Con referencia a la difusión, se realizarán jornadas y otras acciones de difusión para informar sobre la existencia de este material a los directamente interesados: docentes, padres y también público en general. Esta es una etapa fundamental del proyecto dado que es, principalmente, a través de los docentes que los niños tendrán acceso a este material y si el docente no está familiarizado con la filosofía que lo sustenta y la metodología para su implementación en la práctica, es imposible que los objetivos se logren plenamente.

Conclusiones

La presente ponencia describe un trabajo en curso de realización de material con objetivos pedagógicos, culturales y de desarrollo lingüístico para niños sordos, sus docentes y sus padres. A través de este material los niños podrán tener acceso a ejemplos de literatura infantil, elementos de la cultura oyente así como también podrán reflexionar sobre su uso y conocimiento de la LSA. Los docentes podrán utilizar este material para fomentar en los niños la reflexión sistemática de la LSA así como también la realización de trabajos interdisciplinarios a través de la

LSA. Finalmente, los padres podrán compartir con sus hijos los cuentos y las actividades que los acompañan.

Postscriptum

Cuentos a Mano fue presentado el 16 de agosto de 2005. Este proyecto fue posible gracias al British Council, UNICEF, Fondo BA, TEA Imagen, Netizen y la cesión de derechos de los cuentos por parte de las autoras, Graciela Montes y María Elena Walsh. Se puede obtener más información sobre el mismo en www.adas.org.ar

Bibliografía

- HOFFMEISTER, R. Y B. BAHAN (1999) "Evaluating First Sign Language in Deaf Children and Their Influence on Learning to Read Second Language." *XIII World Congress of the World Federation of the Deaf "Diversity & Unity"*, Brisbane, Australia.
- LEWIS, W. (1995) *Bilingual Teaching of Deaf Children en Denmark: Description of a project 1982 – 1992*. Aalborg: Doveskolernes Materialcenter.
- MORGAN, J. Y M. RINVOLUCRI (1983) *Once Upon a Time: Using stories in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PYFERS, L. (2000) "Guidelines for the production, publication and distribution of Signing Books for the Deaf in Europe" www.signingbooks.org (Access 20/05/02)
- PYFERS, L., J. ROBINSON, Y C. SCHMALING (1999) "Signing Books for the Deaf in EU-Countries: State of the Art" www.signingbooks.org (Access 20/05/02)

LEXICOGRAFÍA Y DICCIONARIOS DE LENGUAS DE SEÑAS

Dora Adamo Quintela

Universidad Metropolitana de Cs. de la Educación
Chile

Lexicografía

Breve historia

Los trabajos lexicográficos tienen sus comienzos en la Antigüedad clásica, entre los sumerios y los acadios, a veces en forma de diccionarios, pero muy poco de estos ha llegado hasta nosotros. Es probable que los trabajos más antiguos de la lexicografía tuvieran la finalidad de recopilar y explicar aquellas palabras que habían caído en desuso en la comunidad hablante debido a la evolución de la lengua y la cultura, y por lo tanto ya no se sabía lo que esas significaban. Los glosarios de la Antigüedad y la Edad Media tienen este origen. Se supone que hubo varios autores griegos que realizaron diccionarios entre los años 445 y 386 a. de C.; por otra parte, los latinos, en general, se dedicaron desde el siglo I a la recopilación de léxicos para el estudio de la lengua utilizada por los grandes escritores. Esas obras se denominaban *lexicón*, dado que las denominaciones de *vocabulario* y *diccionario*, aun en su forma latina, aparecen recién a fines de la Edad Media. La invención de la imprenta hacia el año 1440 provoca el despertar del interés por la cultura en todo el mundo, y los diccionarios, como todos los libros en general, aparecen como los portadores de la cultura. Cuando los religiosos de Port-Royal aplicaron a la filosofía de la gramática una lógica recta y profunda, la lexicografía comenzó a extenderse y los diccionarios se fueron multiplicando y abarcaron todas las formas del saber (Martínez de Sousa, 1995).

La lexicografía, ¿es un arte, una técnica o una ciencia?

Esta pregunta ha sido planteada desde hace mucho tiempo, y parece que es muy difícil dar una respuesta radical y precisa en un sentido u otro. Casares (1969:10) ya había expuesto el problema y daba esta respuesta: “y de la misma manera que distinguimos una ciencia de la gramática y un arte de la gramática, podemos distinguir dos facultades, que tienen por objeto común el origen, la forma y el significado de las palabras: la lexicología, que estudia estas materias desde un punto de vista general y científico, la lexicografía, cuyo cometido, principalmente utilitario, se define acertadamente en nuestro léxico como ‘el arte

de componer diccionarios”. El diccionario de la Real Academia Española, en las ediciones de 1984 y 1992, define así lexicografía: “Técnica de componer léxicos o diccionarios. 2. Parte de la lingüística que se ocupa de los principios teóricos en que se basa la composición de diccionarios”. Es decir, se tienen en cuenta aquí las dos vertientes de la palabra: técnica (lexicografía) y teórica (lexicología). Desde esta perspectiva se podría considerar la lexicografía una ciencia en la medida en que así se considere la lexicología. Sin embargo, a pesar de la segunda acepción con que actualmente la Academia enriquece la palabra *lexicografía*, los estudios realizados hasta ahora parecen no ir en esa dirección.

Al revisar definiciones y opiniones de distintos autores es posible señalar que los especialistas parecen estar de acuerdo en que la lexicografía solo alcanza la categoría de técnica o arte, pero también se reconoce su necesaria dependencia de la lingüística, de manera que no parece posible que alguien sin unos mínimos conocimientos de lingüística pueda llamarse lexicógrafo. Como dice Reinhold Werner (en Haensch y otros, 1982): “Muchas disciplinas científicas han desarrollado una metodología propia; lo mismo ocurrió también con la lexicografía. El que se dedica a tareas lexicográficas de cierta envergadura (sobre todo a la elaboración de diccionarios) necesita amplios conocimientos teóricos sobre las posibilidades y los supuestos metódicos de esta actividad. En estos supuestos metódicos repercuten, por un lado, los conocimientos de todas las ramas de la lingüística, y por otro, las condiciones y exigencias de trabajo prácticas, tecnológicas y socioeconómicas”. Este criterio coincide con la conclusión a la que llega Fernández-Sevilla (1974: 15) (en Martínez de Sousa, 1995): “Tal como se viene entendiendo y practicando —cuando se practica bien— en nuestra época, la lexicografía es una *técnica científica* encaminada a estudiar los principios que deben seguirse en la preparación de repertorios léxicos de todo tipo, no solo diccionarios sino también vocabularios, inventarios, etc.”. Por el momento podemos decir que aquí tenemos la solución al problema: la lexicografía es una *técnica científica*. Aun cuando la lexicografía puede no ser una ciencia, inevitablemente ha de ser científica la metodología aplicada a los trabajos lexicográficos. Y volviendo a citar a Haensch y otros (1982), es evidente que no se puede concebir una lexicografía que no tenga en cuenta datos lexicográficos; pero es cierto también que las tareas de la lexicografía son mucho más fáciles de llevar a cabo si se tiene en cuenta, para eso, la totalidad del sistema lingüístico individual o colectivo, es decir, si se tienen en cuenta los enfoques lexicológicos.

Diccionarios

La clasificación de las obras lexicográficas (diccionarios, vocabularios, glosarios, etc.) resulta ser una tarea muy ardua que plantea bastantes problemas, tanto

teórico-lingüísticos como prácticos. La clasificación de tipos de obras lexicográficas resulta muy difícil, en primer lugar, porque han influido, desde su nacimiento y desarrollo, tanto criterios lingüísticos como factores históricos y culturales; en segundo lugar porque las obras lexicográficas existentes presentan, por lo general, una combinación de rasgos que corresponden a categorías de clasificación totalmente diferentes.

La mayor parte de las codificaciones lexicográficas tienen por objeto el léxico de todo un sistema lingüístico colectivo, que se presenta, por lo general, mediante un método de descripción idealizante. Por "sistema colectivo" se entiende aquí la lengua de una unidad étnica o de una comunidad cuyos miembros pueden comunicarse entre sí sin dificultad.

Desde la perspectiva de los diferentes enfoques de descripción lingüística, es posible distinguir muchos tipos de codificación lexicográfica. La mayoría de estas codificaciones tiene en cuenta o bien el papel de un emisor lingüístico, o el de un receptor, o los dos papeles. El papel del emisor se manifiesta evidentemente considerado en los diccionarios onomasiológicos (ideológicos, por materias o por conceptos), en los que se parte de conceptos y de determinadas materias, indicando los significantes lingüísticos que les corresponden.

La lexicografía semasiológica (cuyo representante más conocido es el diccionario semasiológico *stricto sensu*) tiene en cuenta el papel del receptor lingüístico. El procedimiento semasiológico parte del significante léxico para indicar contenidos realizados (discurso individual o colectivo) o virtuales (sistema individual o colectivo). Los diccionarios que se orientan, ante todo, de acuerdo con el papel del emisor lingüístico son, por lo general, monolingües. En el diccionario semasiológico, el contenido de los significantes pueden explicarse en la lengua de donde estos proceden; pero también cabe la posibilidad de explicarlos en otra lengua. El diccionario plurilingüe, en la mayoría de los casos, se propone indicar no solo los contenidos de los significantes, sino también posibilidades de traducción a otras lenguas. Según el número de lenguas que considere el diccionario, se distingue entre diccionarios monolingües (una lengua) y diccionarios plurilingües, los que a su vez se subdividen en bilingües (dos lenguas) y multilingües (más de dos lenguas) (Martínez de Sousa, 1995).

En la bibliografía reciente sobre problemas de la descripción semántica en el diccionario bilingüe se afirma, como si fuera algo normal y natural, que el diccionario bilingüe da –en lugar de la definición monolingüe del significado- equivalentes por traducción. Así se podría dar la impresión de que los diccionarios bilingües sirven exclusivamente, o en parte, como instrumento de traducción. Teóricamente se podría establecer una gran diferencia entre la descripción lexicográfica del diccionario semasiológico monolingüe y la del diccionario de traducción bilingüe, diferencia que consistiría en que el primero describe qué contenidos pueden corresponder a determinados significantes de una lengua, y el segundo, qué significantes de una

lengua de destino pueden corresponder a determinados significantes de una lengua de origen. De hecho, los diccionarios bilingües son usados con frecuencia no solo como instrumentos para la traducción, sino también del mismo modo que los diccionarios semasiológicos y onomasiológicos (Haensch y otros, 1982).

Al concebir el diccionario bilingüe como diccionario semasiológico u onomasiológico, en su elaboración y utilización se encuentran pocos problemas teóricos importantes que no se den también en la elaboración de los diccionarios monolingües. En la tarea de elaboración de estos diccionarios se presenta el problema de que en la práctica, nunca es posible encontrar en la lengua de destino un conjunto de significantes al que corresponda un contenido que se componga, desde el punto de vista semasiológico, exactamente de los mismos elementos que el contenido que corresponde al conjunto de significantes dado en la lengua de origen. Desde luego, resulta evidente que es imposible que un diccionario de traducción enumere, para cada unidad léxica de origen, todas las posibilidades de traducción que pueden darse en cualquier contexto. Según Haensch y otros (1982) parece que la solución más razonable consiste en dar como ‘equivalentes de traducción’ (se emplea aquí el término ya consagrado por el uso, aun cuando no es el más acertado, porque precisamente no se trata de relaciones de equivalencia), en el diccionario de traducción, aquellas unidades léxicas de la lengua de destino que contengan, por lo menos un semema que concuerde en su composición, con un semema, al menos, de la unidad léxica dada en la lengua de destino.

El artículo

El diccionario tradicional se divide en los llamados artículos. En el tipo de diccionario más frecuente, el diccionario semasiológico tradicional, el artículo está compuesto de dos partes principales: una es el significante léxico sobre el que se ha de dar información y otra, la que contiene dicha información. Un elemento esencial de esta última, llamada con frecuencia ‘parte definitoria’, es la definición semántica propiamente tal, de la que se supone que por sí sola cumple con la función de una explicación del significado. El significante léxico que aparece al principio del artículo y sobre el cual el diccionario da información se suele llamar ‘lema’, ‘entrada’, ‘palabra clave’ o ‘voz guía’. El concepto de ‘lema’ no se basa en una definición de la lingüística moderna sino en una definición plurisecular de la lexicografía. En un diccionario de lengua, el más simple de los artículos debería encerrar tres tipos de información lexicográfica: la entrada, la categoría gramatical y la definición (Martínez de Sousa, 1995).

Para los diccionarios semasiológicos surge la pregunta más específica: ¿qué tipos de significantes léxicos hay que poner como lemas?

En la mayoría de los diccionarios de las lenguas de cultura de origen europeo (como, por ejemplo, del español) no se toman como lemas, monemas, sino ‘palabras’ llamadas en español, a menudo, también ‘voces’ o ‘vocablos’. Como es

natural, ante esto surge la pregunta de qué es una palabra. La bibliografía que existe en la lingüística puramente teórica que trata este tema, esa pregunta ha dado lugar a un sinnúmero de respuestas totalmente distintas y ninguna de las muchas soluciones propuestas ha encontrado gran acogida. El tratamiento teórico de este problema ha tenido poca influencia sobre la sistemática de la lexicografía práctica. Las observaciones hechas por Hausmann y otros (1989-1991) (en Martínez de Sousa 1995: 288) sobre la unidad ‘palabra’, se acercan bastante a lo que es la realidad lexicográfica: “Para el lexicógrafo la palabra es ante todo una unidad gráfica en el marco de la convención ortográfica”. En el modo de ser de la lengua llamado ‘discurso’, entendemos por ‘palabra’ una unidad gráfica entre dos espacios en blanco.

Después de la entrada léxica, el artículo contiene dos enunciados o dos tipos de información bien diferentes: el primero se refiere a la información que se proporciona acerca de la entrada en tanto que palabra o signo, y la segunda, a su contenido. El primer enunciado está constituido por todas las informaciones que puede proporcionar la descripción lingüística, como a qué categoría gramatical corresponde (sustantivo, adjetivo, verbo, etc.); mientras que el segundo corresponde a la definición.

Estos dos elementos del artículo lexicográfico pueden terminar con algún tipo de información adicional o complementaria, sea gramatical o de otro tipo, como pueden ser ejemplos de uso.

Definición lexicográfica

La definición es la parte más importante de los diccionarios de lengua, sin la cual este no existiría; es la parte del diccionario que requiere, para su tratamiento y construcción, de mayores conocimientos; es, según P. Imbs (1960) (en Martínez de Souza, 1995) el arte supremo de la lexicografía.

El método de la definición semántica en los artículos de los diccionarios se basa, como tantos otros elementos de la lexicografía práctica, en una larga tradición. Llama la atención que, aun cuando se han aprovechado para la definición lexicográfica las teorías y los resultados de la semántica teórica, casi no se ha propuesto un método totalmente nuevo para la definición semántica en los artículos de los diccionarios, ni tampoco se ha intentado en la práctica. Sin embargo, la mayoría de los autores no se ha planteado el problema de cómo tendría que ser la estructura de la definición lexicográfica para que esta corresponda de la mejor manera a la estructura del significado. En cambio, se ha planteado el problema de cómo el resultado de un análisis semántico, realizado de acuerdo con una determinada teoría semántica, puede enmarcarse en las estructuras tradicionales

de las definiciones lexicográficas. También se ha prestado más atención a las posibles descripciones del contenido referencial de las unidades léxicas.

En la parte definitoria del artículo, además de las indicaciones sobre la combinación de los significantes, los ejemplos de uso de la unidad léxica que figura como entrada y, cuando corresponda, las informaciones etimológicas, aparecen distintos tipos de indicaciones que pretenden informar al usuario del diccionario sobre qué contenido se le debe atribuir al significante de un enunciado. La parte central contiene de algún modo una formulación metalingüística, generalmente la descripción de posibles contenidos referenciales de una unidad léxica. Si la definición lexicográfica sirve para dar a los usuarios de la lengua instrucciones sobre el uso y la comprensión de significantes léxicos, entonces, no hay duda de que la definición del contenido de unidades léxicas en el diccionario representa una comunicación en el plano metalingüístico. Independientemente de las diversas teorías lingüísticas, podemos afirmar que el objeto de la definición lexicográfica del diccionario semasiológico monolingüe de tipo tradicional o del diccionario bilingüe es dar al usuario una instrucción que le permita usar o interpretar correctamente signos léxicos según su papel de emisor lingüístico, receptor lingüístico o traductor (Haensch y otros, 1982).

Redacción de la definición

En el artículo del diccionario, la unidad léxica que forma la entrada ha de definirse por medio de términos conocidos que figuren en el propio diccionario. La definición ha de ser clara, precisa, sencilla, y al mismo tiempo exacta, concisa y correcta. Por lo tanto la redacción de la definición debe cuidarse al extremo.

Además de cumplir con las normas lexicográficas en la redacción de una definición, se deben tener en cuenta otros aspectos como son el nivel de lengua, el registro idiomático, la competencia lingüística del usuario, etcétera. Sin perder de vista el nivel cultural del lector medio para el cual está dirigido, el redactor debe cuidar que la redacción sea neutra, impersonal, sin introducir subjetivismos, ya sea si se trata de un diccionario de lengua como si es uno monográfico o enciclopédico (Martínez de Sousa, 1995).

Material lexicográfico

Un diccionario, por la naturaleza del material que presenta, nace viejo: el lenguaje, la ciencia, la técnica, etc., se desarrollan y avanzan con tal rapidez que exigen que cada cinco años sea necesario una renovación, una actualización. Como una solución han tenido bastante éxito los suplementos que pueden aparecer entre

una edición y otra. Los diccionarios, por lo tanto, debido al proceso dinámico, abierto y cambiante del léxico y la cultura, no son nunca obras terminadas ni definitivas. Una vez publicada una edición, se hace necesario ya trabajar en la siguiente; y como dice Martínez de Sousa (1995), no en la siguiente reimpresión, porque esa no precisa de trabajo lexicográfico, sino en la siguiente reedición.

Diccionarios de lenguas de señas

Desde que los estudios lingüísticos sobre las lenguas de señas, iniciados con William Stokoe en la década de los 60, se difunden y por ellos se comienza a reconocer el medio de comunicación de las personas sordas como un sistema lingüístico con todas las propiedades y características de una lengua, se despierta un creciente interés, por parte de personas sordas y oyentes, por la elaboración de diccionarios de lenguas de señas. Es así como surgen diccionarios que recopilan el léxico de las comunidades de sordos. Algunos de sus autores son profesores de escuelas de sordos y elaboraron este tipo de diccionarios con el propósito de facilitar el aprendizaje de esta lengua a los padres de niños sordos y también para utilizarlo como material didáctico para la escuela. Otros manuales de vocabulario de señas han sido contruidos para los cursos de lengua de señas que imparten las personas sordas.

Los grupos de investigación, en las comunidades de sordos de los distintos países, se han centrado en primer lugar en las descripciones de los distintos aspectos de la lengua de señas como sistema. En general, estos estudios han servido de aporte para fundamentar la validación de las lenguas de señas y su reconocimiento oficial como la lengua natural de las personas sordas. Así mismo, en el ámbito educativo, han contribuido para el reconocimiento del derecho que tienen las personas sordas de ser educadas en su propia lengua. También estos grupos de estudio se han abocado a la elaboración de diccionarios de lenguas de señas resultados del trabajo de investigación lingüística. El primero de estos diccionarios basado en “principio lingüísticos” es el diccionario de lengua de señas americana, de William Stokoe, D.C. Casterline y C. G. Croneberg (1960); otros diccionarios también basados en estos principios, según datos aportados por M.I. Massone y otros (en prensa) son: el diccionario de lengua de señas australiana (AUSLAN) de Johnston (1989); el diccionario de lengua de señas de Thai (N.A.D.T., 1990); el diccionario bilingüe elemental de la lengua de señas italiana de Radutzky y otros (1992) y el *Primer diccionario bilingüe de lengua de señas argentina español/ inglés* de M. I. Massone (1993).

El equipo de investigación de la Universidad de Barcelona encabezado por M. I. Massone y P. Fernández Viader está desarrollando un diccionario bilingüe en papel sobre la lengua de señas catalana (LSC) (en Massone y otros, en prensa).

Como afirma Massone y otros (en prensa), el análisis lexicográfico es el primer paso para el desarrollo de proyectos en las áreas de los diccionarios técnicos o temáticos, materiales didácticos interactivos, diseños de hipermedia, evaluaciones interactivas, aprendizaje en contexto en multimedia, desarrollo de cursos, etcétera.

El estudio de la lengua de señas y la elaboración de diccionarios deben ser realizados con la participación activa de miembros de la comunidad de sordos. Los investigadores oyentes, deben mantenerse relacionados con la comunidad sorda, porque a partir de la interacción con esta es que será posible conocer sus necesidades y ayudar así a satisfacer sus demandas. Una de ellas ha sido siempre la de contar con un diccionario. Al mismo tiempo se hace necesario preparar a las personas sordas para que participen en el equipo de investigación, no solo como informantes, sino también como investigadores de su propia lengua. Esto ya ha sido logrado por algunos grupos de investigación y otros están preocupados en este proceso. De este modo, se podrán consolidar grupos multidisciplinarios y multiculturales con investigadores sordos y oyentes, expertos en metodologías lexicográficas (Massone y otros, en prensa).

Algunos aspectos de la elaboración de diccionarios de lengua de señas

En la elaboración de un diccionario se da por supuesto que el lexicógrafo considera como punto de partida la lengua en sí misma, selecciona los lexemas de esa lengua y finalmente los presenta con la información lingüística apropiada. De modo que, en la elaboración de diccionarios de lenguas de señas, se debe considerar el análisis también desde la lengua misma, en la interacción entre las personas sordas y con un conocimiento amplio de la cultura sorda. Por lo tanto, los diccionarios de lenguas de señas deben reunir las mismas características que hemos descrito para los diccionarios en general. El presentar recopilaciones donde solo aparece la entrada léxica con la producción de la seña inevitablemente transmite la falsa idea de que las lenguas son solo un inventario de palabras. La dificultad radica en que lo que se ha de describir en un diccionario, las entradas léxicas y sus posibles combinaciones, corresponden ni más ni menos al conocimiento lingüístico de toda una comunidad (Massone y otros, en prensa).

Dificultades

Presentación de las entradas léxicas

Una de las dificultades de los diccionarios tradicionales de lengua de señas (en papel) es la presentación de la información de la formación de las señas. Esto

puede ser realizado a través de descriptores de su producción, de dibujos o fotos y en algunos casos de transcripciones.

En la búsqueda de procesos de producir imágenes lo más claras posible, se investigaron las ventajas de usar algo de la nueva técnica de multimedia. En la elaboración del diccionario de lengua de señas holandesa, cuyos autores son Schermer T., Harder R., Bos H., Mans H. y D. Timmerman (KOMVA, 1989) se decidió usar un sistema en el que se combinan diferentes técnicas. Se comenzó con el registro en videos de las señas realizadas por informantes sordos. Se les solicitó la realización de las señas en tres diferentes perspectivas: frontal, hacia la izquierda y hacia la derecha. Así fue posible luego seleccionar la perspectiva que más claramente representaba la seña que se había producido, para posteriormente ilustrar de la mejor manera una seña por computación en la próxima fase. La secuencia cuadro a cuadro del video fue marcada con un número de código. De este modo, cada seña registrada pudo ser analizada deteniendo el video en cada cuadro, los cuales eran perfectamente identificables. En el siguiente paso, informantes sordos y lingüistas seleccionaron uno o más cuadros de video, los que mejor representaran una seña. Después de esta selección, se pudo iniciar el proceso de ilustración. Esto dio comienzo a la transformación de los cuadros de video en un código que pudiera ser reconocido por el computador. Esto se hace con un digitador y resulta una imagen computarizada.

Posteriormente se pudo editar la imagen de varias formas, por medio del computador con un programa de dibujos. Esto incluyó también suavizar el fondo de la imagen con un tono gris.

Este sistema presenta muchas ventajas sobre los tradicionales con fotos o dibujos. Por ejemplo, es posible hacer combinaciones de varias fases de la seña dentro de una imagen. De este modo se puede mostrar diferentes orientaciones de la palma de la mano al comienzo y al final del movimiento, o cambios en el parámetro de la configuración de las manos que ocurren en la realización de la seña. Otra capacidad del programa de computación es la posibilidad de hacer toda clase de ajustes y correcciones. El último paso en la creación de la imagen es el dibujo de las flechas y otros símbolos que indican el movimiento de las señas. Esto puede ser hecho con el mismo programa de dibujos. El computador puede memorizar y guardar las flechas y otros símbolos que se usen con mayor frecuencia, de modo de tenerlos listos para cuando sean necesarios.

De este modo las imágenes quedan listas para el trabajo que sigue también por medio de un programa de computación (*Desk Top Publishing Programme*). Con este programa es posible colocar las imágenes de las señas en una página, agregar el texto que refiere a la seña y diseñar todo lo relativo a la página.

Este sistema permitió cumplir con los criterios que se habían determinado al inicio del trabajo:

- que el proceso permitiera una representación clara de las señas para que el usuario pudiera ejecutarla apropiadamente
- que el proceso fuera eficiente con respecto al tiempo que se ocupara en producir una imagen
- que el costo fuera acorde con el proceso.

Definición

Otras de las dificultades que se le presenta al lexicógrafo es la que tiene que ver con la definición de la entrada léxica. Hemos tratado antes el tema de la definición en los diccionarios. El problema aquí es buscar la forma de dar una adecuada definición de cada seña considerando la complejidad del significado. Según la experiencia de Massone y otros (en prensa), tal vez uno de los aspectos centrales que se debe considerar es cómo se ha tratado hasta el presente el concepto de ‘definición’ en los diccionarios de lenguas de señas, el cual parece ser inadecuado para estas lenguas. Al respecto, citan a Lakoff (1987), quien para dejar claro el objetivo de la definición propone que es posible que las diferencias en las organizaciones lingüísticas reflejen diferencias en la organización conceptual. Más aún, según este autor, un único concepto puede ser apropiadamente categorizado en más de una forma y estas diferentes categorizaciones pueden contribuir al significado. En general, los lexicógrafos oyentes han impuesto a la descripción de las señas las definiciones características derivadas de las lenguas orales. Las características inherentes a las lenguas de señas, como ser la construcción espacial de su gramática, el hecho de ser conversacional y también la concepción de mundo que construyen las personas sordas, no han sido consideradas. Pero como siempre se ha actuado dentro del marco de la lingüística se ha adoptado lo que la tradición lingüística ha dictado (Massone y otros, en prensa).

Variaciones lexicales

A los problemas mencionados se suma, en la elaboración de un diccionario, el de la representación de las variaciones lexicales.

En relación con el manejo de las variaciones lexicales, es interesante la experiencia de los autores del diccionario de lengua de señas holandesa, al que hicimos referencia en el apartado 3.2.1. El proyecto consideró para la recolección de datos cinco diferentes regiones (en torno a cinco escuelas de sordos). Desde el comienzo del proyecto se observó que había variaciones regionales. Se exploró la variación entre las señas de las cinco regiones comparando señas de 118 conceptos. Para el 46% de los conceptos existían señas idénticas o relacionadas. De esto se

puede inferir que si bien hay mucha variación entre las señas de las cinco regiones, las regiones también tienen muchas señas en común.

Aparte de las variaciones entre las regiones, se encontró también variaciones al interior de las regiones, las que podrían relacionarse con factores como son la clase social, la edad, el sexo y el grado de formalidad de la situación. Estos factores todavía no han sido estudiados.

Para la representación de las variantes lexicales encontradas se usó una estrategia basada en la frecuencia de ocurrencia. Esta estrategia consta de dos componentes:

1. La incorporación en el diccionario de suficientes variantes, de modo de asegurar que cada región esté representada.
2. La ordenación de las variantes en el diccionario de tal manera que refleje la frecuencia de ocurrencia.

El primer componente exigía determinar cuáles señas eran las usadas más frecuentemente en cada región. Al mismo tiempo, era importante conocer cuáles señas eran idénticas en las distintas regiones. Por supuesto, estas dos consideraciones no estaban siempre en armonía; pero cuando lo estaban, claramente indicaban cuáles señas debían ser seleccionadas y representadas en el diccionario. Por ejemplo, en la región de Voorburg existen dos señas para el concepto de 'padre'; la que es usada con mayor frecuencia, es también usada en todas las otras regiones. Para esto, para la región de Voorburg, fue necesario incorporar la seña más común que también es idéntica en otras regiones. Sin embargo, si en la región de Voorburg la otra seña hubiera sido la más común, deberíamos representar ambas señas en el diccionario.

El segundo componente, el orden de las variantes en el diccionario, exige que, para un concepto dado, la seña que se representa primero es la que es idéntica en la mayoría de las regiones. Cuando no existe una seña idéntica, y por lo tanto hay que incorporar una seña de cada región, el orden es alfabético, basado en el nombre de las regiones. Entre estos dos extremos, se presentaron varias posibilidades intermedias.

En el lado derecho debajo de la imagen, con una letra imprenta mayúscula, se indica la región en que la seña es usada. 'A' representa la región de Amsterdam, 'E' la región de Eindhoven, 'G' la región de Groningen, 'R' la región de Rotterdam y 'V' la región de Voorburg.

Por supuesto, en el procedimiento que se ha descrito, solo las personas sordas pueden determinar cuáles señas deben ser seleccionadas para el diccionario considerando la representación adecuada de todas las regiones.

Para las frecuencias de las señas al interior de las regiones, también fue necesario contar con la intuición de las personas sordas, miembros de la comunidad de Sordos. En este aspecto también se presentaron distintas posibilidades: por ejemplo, hay conceptos para el que todas las regiones tenían una seña en común: DROOG ('seco'); en este caso no hay variantes, así que se incorporó solo una seña en el

diccionario. Otro ejemplo es ERG ('feo'). Para este concepto las cinco regiones tienen una seña en común, pero además de esta seña idéntica, existen otras variantes al interior de las regiones. Sin embargo, estas variantes no son usadas tan frecuentemente como la seña idéntica y algunas de ellas no eran conocidas por todas las personas sordas de la región. Por lo tanto, los informantes sordos propusieron incorporar en el diccionario solo la seña idéntica y dejar fuera las variantes.

Para el concepto de VIES ('sucio') existen tres diferentes señas, una de las cuales es usada en cuatro regiones, otra seña en tres regiones y una tercera es usada en solo una región. Los informantes sordos pensaron que era necesario incorporar las tres variantes en el diccionario porque todas eran de uso frecuente. Dejar fuera una implicaría que una de las regiones no estaría adecuadamente representada. Por lo que, para este concepto, algunas regiones están representadas con más de una seña; esto es un ejemplo de cómo pueden ser incluidas en el diccionario las variaciones encontradas al interior de las regiones. La secuencia de representación de las variantes está determinada por el número de regiones en las que ellas son usadas. Así, la seña usada en cuatro regiones se representa primero, la seña usada en tres regiones en segundo lugar y la seña que se usa en sólo una región, se ubica al final.

Se han descrito algunas situaciones en que existe una o varias señas para cierto concepto. Pero, por supuesto, lo opuesto también puede ocurrir, esto es cuando en una o más regiones no existen señas para un concepto. Un buen ejemplo en esta experiencia son las señas para los colores. Una región (Groningen) es la más destacada en este aspecto, por lo que profesores sordos de otras regiones decidieron tomar algunas de estas señas que correspondían a colores.

Ventajas de esta estrategia

Una de las principales razones para representar las variaciones en el diccionario es que las personas no aceptan diccionarios que imponen una variante a todos los usuarios de la lengua. Es posible incluir varias variantes en el diccionario porque las personas sordas parecen no tener problemas con la existencia de estas. De hecho, una importante ventaja del procedimiento es que hace posible a los usuarios del diccionario tener información de qué señas son usadas en las otras regiones. Por otra parte, personas oyentes como los padres y profesores de niños sordos tienen dificultades con las variantes. Por lo tanto, este grupo de usuarios de señas oyentes requiere alguna limitación a la cantidad de variaciones representadas en un diccionario relacionada con el curso de comunicación, y también sienten lo mismo los profesores sordos de este curso. Estas consideraciones han influenciado las decisiones tomadas con respecto a las preguntas sobre qué señas debían ser

incorporadas en este diccionario. Es importante enfatizar que estas decisiones fueron tomadas considerando los usuarios a quienes estaba destinado el diccionario de señas. Por ejemplo, el grupo de intérpretes de lengua de señas impone otras demandas a un diccionario, porque ellos necesitan información de todas las variantes. Hasta ahora, se ha explicado por qué y qué cantidad de variaciones se representaron en el diccionario. Se puede concluir diciendo algo sobre las ventajas de ordenar las señas del modo en que fue hecho. Dado que la comunicación entre personas sordas de diferentes regiones se ha hecho cada vez más frecuente, se ha visto un rápido cambio en el vocabulario usado. Esta expansión de las señas y la gradual desaparición de las señas menos frecuentes es de hecho un proceso natural de unificación. Que las señas y sus variantes sean descritas, tal vez favorezca este proceso. Las personas sordas que usan el diccionario ahora tienen más información explícita sobre cómo se difunden las señas a través de todo el país, lo que probablemente influirá sobre las señas que ellos mismos usan. Como no se han representado todas las variantes, pero sí las más difundidas y las usadas con mayor frecuencia en cada región, esto también llevará al establecimiento de una norma. En los cursos de lengua de señas para las personas oyentes, padres de niños sordos, profesores de escuelas de sordos y estudiantes de cursos de comunicación se podría comenzar a enseñar las señas que son idénticas en la mayoría de las regiones. Por supuesto, esto es posible solo en la situación en que la seña idéntica es bien aceptada en la región donde se encuentren. De esta manera se espera lograr que los usuarios de diferentes regiones se sientan bien representados en el diccionario y por consiguiente lo acepten como un reflejo de su léxico.

Consideraciones finales

Finalmente quisiera señalar que, si bien el trabajo de lexicografía es arduo y complejo, y algunos nos sentimos más tentados a trabajar en el estudio, análisis y descripción de los distintos aspectos de la lengua, la elaboración de diccionarios, primero a la manera tradicional, en papel, y luego con las posibilidades que nos ofrece actualmente la tecnología de multimedia, es un objetivo de gran relevancia que los grupos de estudio de lenguas de señas deben tener como meta a alcanzar, porque se hace necesario cumplir con un compromiso implícitamente adquirido con la Comunidad de Sordos, por el hecho de compartir con sus miembros los estudios de su lengua.

Con nuestro equipo de investigación (Cabrera I., Acuña X., Lattapiat P. y D. Adamo), en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, hemos desarrollado el estudio de distintos aspectos del sistema lingüístico de la lengua de señas chilena (LSCh). Últimamente hemos iniciado las primeras etapas de la recopilación y elaboración de un material lingüístico con el objetivo de elaborar un

diccionario de esta lengua. Estas etapas iniciales las hemos cumplido a través de Seminarios de Título que fueron apoyados por la Dirección de Investigación de nuestra universidad con el programa de financiamiento de Proyectos de Memorias y Seminarios. Esto nos ha permitido contar con la descripción de 580 artículos. Actualmente estamos concursando con un proyecto que propone recopilar, preparar y organizar material lexicográfico que permita finalmente la elaboración de un diccionario bilingüe de la lengua de señas chilena-español. Con el desarrollo de este nuevo proyecto proponemos completar el material para el diccionario a través de la recopilación, en esta etapa, de aproximadamente 2000 señas, esperando completar más adelante unas 5000. Las señas se registrarán en fotos digitales, con sus respectivos artículos que proporcionan su definición, sinónimos, antónimos, información gramatical y ejemplos de uso. También se incluirán señas que correspondan a variantes léxicas de regiones, fuera de las recopiladas en nuestra área metropolitana. Esperamos de este modo responder al compromiso contraído con la comunidad de Sordos, cuyos miembros han colaborado y participado activamente en nuestros estudios, como así mismo contribuir a la divulgación y prestigio de su lengua, y a satisfacer, de alguna manera, una parte de sus legítimas demandas.

Bibliografía

- CASARES, J. (1969). *Introducción a la lexicografía moderna*. Reimpresión de la 1ª edición de 1950. Madrid: Artes Gráficas Benzal.
- HAENSCH G., WOLF L., ETTINGER S. Y R. WERNER. (1982). *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.
- KOMVA (1989) Basis Gebarenschat. Amsterdam: NSDSK/Dovenraad.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the Mind*. Chicago/Londres: University of Chicago Press.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1995). *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf.
- MASSONE, M. I. (1993). *Primer diccionario bilingüe de lengua de señas argentina español/inglés*. Buenos Aires: Sopena. 2 vol.
- MASSONE M. I., FERNÁNDEZ-VIADER M.P., SEGIMON J.M. Y DRUETTA J.C. (en prensa) *Linguistic models for sign language research: The case of dictionaries*.
- STOKOE W.C., CASTERLINE D.C. Y C.D. CRONEBERG. (1960). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington, D.C: Gallaudet College Press.

DICCIONARIOS COMPUTARIZADOS DE LENGUA DE SIGNOS CATALANA*

Massone, M.I.

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Fernández Viader, M.P.

Depto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona, España

Segimon, Josep Maria

Fundación ILLESCAT, España

El interés y el avance en el uso de las nuevas tecnologías multimedia beneficia ampliamente a la población sorda con respecto al acceso a la información y, en cuanto a cuestiones lingüísticas, permite no solo legitimar la lengua a través de un nuevo formato sino también su análisis desde los principios lingüísticos de la lengua misma. Por otra parte, este tipo de investigaciones contribuye a la consolidación de grupos multidisciplinarios con investigadores sordos y oyentes expertos en metodologías lexicográficas, como el que se ha conformado en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, España, bajo la dirección de la Dra. María del Pilar Fernández Viader, en colaboración con la Fundación ILLESCAT (Centro de Estudios de la Lengua de Signos Catalana).

El objetivo de este trabajo es presentar una serie de cuestionamientos que se han venido planteando en la lingüística de la lengua de signos en relación con el análisis lexicográfico de estas lenguas y sus intentos de resolución. Crear diccionarios en CDROM o para su uso en internet no significa simplemente transferir los resultados ya obtenidos a un nuevo formato, sino que implica toda una serie de decisiones que el lingüista debe ser capaz de resolver a fin de no ejercer nuevamente violencia epistémica sobre las lenguas de signos (LLSS) de comunidades sordas a las que él o ella no pertenecen. Se plantean en este trabajo estos cuestionamientos y el modo en que nuestro equipo de investigación ha ido resolviendo algunos de ellos.

La elaboración de un diccionario en lengua de signos catalana (LSC) es de suma relevancia ya que:

- 1) Añade información al conocimiento de la estructura de las LLSS y al conocimiento del lenguaje en general (de hecho, el análisis de otras LLSS ha

* Este trabajo se realiza con las ayudas SB2001-0021 y BSO2003-04614 de la Secretaría del Estado de Educación y Universidades del Ministerio de Educación, Deportes y Cultura de España .

aportado invaluable información para el conocimiento de los universales lingüísticos).

- 2) Constituye un instrumento indispensable por medio del cual se logra la legitimación de la LSC, hecho que ayudará a revertir la situación sociolingüística actual en la que se encuentra la comunidad Sorda de la Comunidad Autónoma de Cataluña¹.
- 3) Constituye una de las maneras de preservar parte del patrimonio cultural de la comunidad Sorda catalana: su lengua.
- 4) Consiste en un instrumento valioso de análisis y consulta no solo para los mismos sordos y estudiantes, padres o maestros, sino también para los lingüistas que analizan otras LLSS, a fin de llevar adelante estudios contrastivos interlingüísticos.

El análisis de las LLSS, en general, abre también otros campos de investigación interesantes: la escritura de las LLSS por computadora a fin de desarrollar diccionarios o trabajos de investigación visuales; la traducción intersemiótica; la incidencia de las distintas lenguas en el niño sordo; problemas sociolingüísticos, glotopolíticos y lexicográficos; la intercomprensión de las LLSS; las comparaciones interculturales y translingüísticas, por ejemplo, el análisis de las estructuras y categorías entre distintas LLSS y el análisis del proceso de adquisición de la LS en niños sordos y oyentes.

Las relaciones de investigación se construyen dentro de un sistema más amplio de relaciones sociales, y cuando se trata de una investigación donde se enfrentan dos comunidades, una mayoritaria y la otra minoritaria, para lograr un buen desempeño como investigador, se debe tener un conocimiento sensible de las pautas culturales, además de los conocimientos científicos. Investigadores y lingüistas sordos y oyentes se han dedicado a la realización de diccionarios de LLSS consolidando, en muchos países, grupos multidisciplinarios expertos en metodologías lexicográficas, tal es el caso de nuestro equipo de investigación.

Cuando un investigador, sea oyente o sordo, se plantea investigar una LS se enfrenta, además, a un tipo de investigación transcultural: hay diferencias claras de tiempo², información visual, formas de acercarse y tocarse, de mirarse, formas de cómo intervenir en una conversación, cómo saludarse, a quién y cuándo, diferencias de lengua entre ambas culturas. Convergen dos puntos de vista diferentes y es posible conocer estas reglas después de un tiempo e intentar usarlas correctamente a fin de dar cuenta de la gramática de la LS en cuestión. Esto no se logra, en el caso del

¹ La comunidad Sorda de Cataluña ha estado luchando todos estos años por el reconocimiento de su LS tanto dentro de la comunidad oyente como en de la comunidad sorda, ya que solo se reconocía la lengua de signos española (LSE). Finalmente, la Confederación de Sordos de España reconoció la existencia de dos LLSS en su territorio. Además, existen ya en el país varias escuelas con sistemas educativos bilingües.

² El tiempo es una de las dimensiones que diferencian claramente a la comunidad sorda de la oyente, si bien esta afirmación se basa en una percepción que como investigadores participantes en la comunidad hemos observado, aún no hemos realizado ninguna investigación sistemática al respecto.

investigador oyente, solo sentándose horas frente a videos, lo que daría por resultado versiones oyentes de los signos: es necesario formar estos equipos interculturales, donde todos posean las herramientas lingüísticas y en los que los lingüistas sordos se beneficien de los conocimientos de los lingüistas oyentes acerca de las lenguas habladas. Es necesario para los oyentes aprender la LS en cuestión con maestros sordos y dedicarse como hace el antropólogo a observar participando dentro de la comunidad a fin de poder dar cuenta de la variedad lingüística utilizada en las interacciones comunicativas sordo/sordo.

Nuestra investigación puede ubicarse dentro de esta corriente de pensamiento lingüístico puesto que consideramos que la utilidad de un diccionario de LS tanto para el nativo de la lengua (sordos o hijos oyentes de padres sordos) como para los padres de niños sordos o bien los estudiantes de LS, así como para todos aquellos especialistas que deseen manejarlo como obra de consulta, se basa en el hecho fundamental de que para comunicar a través de los signos se deben conocer sus significados, sus usos y la gramática de la lengua a la que estos signos pertenecen.

Los últimos años han visto un resurgimiento en el interés por aquello que se considera una nueva era en la realización de diccionarios de LLSS. Las nuevas tecnologías multimediales ofrecen la posibilidad de presentar tanto la LS misma como información acerca de la lengua en y desde la misma lengua en estudio siempre teniendo en cuenta su modalidad visual (Schulmeister, 1989; Wilcox, S. y W.C. Stokoe 1992). Las ventajas de utilizar este formato son obvias, puesto que se trata de un grupo humano con una cultura visual, pero además nos permite demostrar la autonomía lingüística de las LLSS.

Sin embargo, existen limitaciones, ya que crear un diccionario computarizado no significa simplemente transferir los resultados obtenidos en el desarrollo de diccionarios a este nuevo formato. Existe una serie de decisiones que el lexicógrafo que se enfrenta a esta nueva tecnología debe tener en cuenta.

En primer lugar, se espera que un lexicógrafo que realiza un diccionario de cualquier lengua tome como punto de partida la lengua misma, seleccione los lexemas de esa lengua y los presente con su apropiada información lingüística. Las LLSS han de ser analizadas, pues, desde la lengua misma, en interacciones sordo/sordo y teniendo pleno conocimiento de la cultura sorda.

Debido a que los lingüistas se mostraron en contra de dar como resultado de sus investigaciones versiones incompletas, erróneas o tergiversadas de las lenguas que estudiaban, ya que en la mayoría de los casos no eran sus lenguas nativas, y conociendo su increíble poder sobre dichas lenguas como *homo academicus*, se realizan diccionarios de LLSS basados en “principios lingüísticos”. La tradición empieza con el diccionario de lengua de signos americana compilado por William Stokoe, D. C. Casterline y C. G. Croneberg en 1965. En estos trabajos se realiza el

análisis de sus estructuras gramaticales refiriéndose a los signos en el contexto de su uso³.

Otra de las decisiones técnicas importantes a tener en cuenta en la realización de diccionarios computarizados es el sistema de notación. Ha sido necesario desarrollar sistemas de notación a fin de poder estudiar estas lenguas desde la lingüística. Es necesario distinguir entre dos formas de transcripción de los signos que tienen diferentes objetivos: a) la transcripción de glosas y b) la transcripción formal de los signos. A su vez, debemos distinguir la escritura de una LS, que no es otra cosa que una convención sociocultural.

La transcripción de glosas fue la opción usada en el primer glosario de lengua de signos catalana (Segimon, y Fernández Viader, 2004). Esta transcripción intenta reproducir el significado de una seña o el -contenido del texto producido, por ejemplo: VEHÍCULOa-CHOCAR-VEHÍCULO^b. La transcripción formal intenta reproducir los rasgos constitutivos de los signos e implica la descripción de su producción. La investigación de LLSS tomó un camino diferente en los últimos veinte años, ya que intentó desviarse de una descripción verbal y de una descripción holística de los signos por medio de dibujos o fotos o por medio de esquemas de dibujos como en el caso del Sutton Writing (Sutton, 1981) (Para mayor información sobre este sistema notacional de LLSS remitimos al lector a la página web <http://www.SignWriting.org>).

Hasta este momento, la investigación ha estado buscando un sistema de notación formal lingüísticamente orientado, como lo es la transcripción fonética de las lenguas habladas. Para el desarrollo de un sistema formal de transcripción es necesario tener información sobre la estructura de los signos y sus interrelaciones, además de considerar que se trata de lenguas conversacionales, cara a cara.

Existen dos tipos de sistemas de transcripción: aquellos que describen los rasgos constitutivos de los signos y delimitan las unidades del nivel fonológico y morfológico, como el de Liddell-Johnson (Liddell, 1984; Liddell y Johnson, 1985/89) y los que se diseñaron para el análisis computacional de los signos: por ejemplo, HamNoSys Prillwitz, S. et al (1989).

Nuestro equipo ha adaptado a este fin el sistema de notación diseñado por Liddell y Johnson para la descripción de la lengua de señas argentina (Massone y Machado, 1994) e incluirá asimismo en cada entrada léxica el SignWriting.

Otra dificultad con la que se encuentra actualmente el lexicógrafo es la de dar el significado o definición de cada entrada léxica. ¿De qué modo podemos acercarnos a la complejidad del significado dando una definición adecuada de cada signo? Tal vez una de las cuestiones centrales sea considerar que la noción “definición” tal como ha sido tratada hasta ahora en los diccionarios de LLSS no

³ Fue según estos principios que se realizó en la Argentina el primer diccionario bilingüe de lengua de señas argentina o LSA (Massone, 1993).

sea apropiada para una LS. Por un lado, como hemos observado, los diccionarios de LLSS han sido hasta el momento diseñados por equipos de investigación en los que se impuso – a pesar de haber sordos en los equipos- el *status quo* oyente. Por otro lado, como se trataba no solo de legitimar las LLSS sino de validarlas como objetos de estudio de la ciencia lingüística, los diccionarios debían adherir a la tradición lexicográfica de lenguas habladas, desestimando de este modo todo aporte proveniente de la comunidad sorda. Luego de tantos años de investigación en nuestro campo ya podemos diseñar diccionarios considerando la manera de definir de los sordos, los sordos definen por el ejemplo.

Lakoff (1987) provee una crítica detallada y un análisis de la noción de definición objetiva. El argumento que propone este autor es la posibilidad de que diferencias en organización lingüística pueden reflejar diferencias en la organización conceptual. Es más, un único concepto puede ser apropiadamente categorizado en más de un modo y estas distintas categorizaciones pueden todas contribuir al significado. Hasta la fecha, los lexicógrafos oyentes hemos impuesto concepciones de definición derivadas de los estudios de lenguas habladas en cada entrada de los diccionarios de estas lenguas.

Ahora bien, una vez que la LS analizada ha sido o se encuentra en proceso de ser legitimada, resulta necesario pensar modelos propios de análisis de lenguas transmitidas en una modalidad no hablada, a fin de que la lingüística de la lengua de signos se constituya como disciplina con modelos particulares de análisis. Por lo tanto, hemos diseñado un diccionario monolingüe en LSC teniendo en cuenta los beneficios de las nuevas tecnologías y su apropiada aplicación al caso de una minoría con una cultura visual⁴. Ya que el formato computarizado nos permite una serie de ventajas cuando pensamos analizar una lengua viso-espacial, hemos considerado que el diccionario computarizado debe ser monolingüe en LSC, es decir, que cada entrada léxica será producida en LSC por un señante sordo, quien seguidamente señalará su definición.

Para finalizar, este tipo de análisis de las LLSS involucra además una serie de cuestionamientos ideológicos, algunos de los cuales resulta interesante mencionar aquí. La idea de trabajar con un formato electrónico es el modo de apropiarse de las nuevas tecnologías pero exclusivamente desde los intereses y valores de la cultura sorda. De hecho, las nuevas tecnologías han sido diseñadas por la cultura dominante y por la lengua del dominador, el inglés –aún hoy el 70 % de la información de internet está en inglés. Implica pues también un modo de revertir las relaciones de poder sordo/oyente. Asimismo, el realizar un diccionario que probablemente los oyentes no entiendan es un desafío desde la ciencia porque revierte las relaciones de poder entre el investigador y el objeto de estudio: el

⁴ Otro proyecto existente de un diccionario con estas características está siendo desarrollado por María Ignacia Massone en la Argentina, y no hay otros grupos de investigación que hayan encarado proyectos con estas características.

investigador mismo, al no ser hablante nativo de esta lengua, puede no llegar a comprender cabalmente su producto. Implica, pues, una estrategia de resistencia.

Bibliografía

- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the Mind*. Chicago / Londres, University of Chicago Press.
- LIDDELL, S.K. (1984). "Think and Believe: Sequentiality in American Sign Language". *Language* 60 : 372-399.
- LIDDELL, S.K. Y R.E. JOHNSON (1985/89). "American Sign Language: phonological base". *Sign Language Studies* 64. 195-277
- MASSONE, M.I. (1993). *Diccionario de Lengua de Señas Argentina/Español/Inglés*. Buenos Aires, Sopena. 2 vol.
- MASSONE, M.I. Y E.M. MACHADO (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires, Edicial.
- PRILLWITZ, S. et al (1989). *Hamburg Notation System. Version 2.0*. Hamburgo, Signum.
- SEGIMON, J.M. Y FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (2004) *DilsCat. Diccionari Bàsic de la Llengua de Signes Catalana*. Barcelona: Fundació ILLESCAT.
- SCHULMEISTER, R. (1989). "A computer dictionary with animated signs for the special field of computer technology". En: Prillwitz, S. y Vollhaber, T. (eds.). *Current Trends in European Sign Language Research*. Hamburgo, Signum. 381-390.
- STOKOE, W.C., D.C. CASTERLINE & C.D. CRONEBERG. (1960). *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington, DC, Gallaudet College Press.
- SUTTON, V. (1981). *The Sign Writer Computer Program*. La Jolla, Deaf Action Committee.
- WILCOX, S. Y W.C. STOKOE (1992). "Multimedia dictionary of American Sign Language". Paper.

**CUESTIONES
SOCIOLINGÜÍSTICAS**

LA ACTITUD DE LOS MAESTROS DE SORDOS ANTE EL BILINGÜISMO-BICULTURALISMO. ESTUDIO EN TRES ESCUELAS DE CATALUÑA⁴⁸

*María del Pilar Fernández Viader
María Virginia Yarza
Universidad de Barcelona, España*

Introducción

Nuestra investigación asume un enfoque antropológico de la educación del Sordo (Erting, 1978; Massone y Machado, 1994; Skliar, Massone y Veinberg, 1995; Skliar, 1997, 1999 entre otros)⁴⁹. Esto implica:

- (1) La aceptación de la persona Sorda como miembro de una minoría cultural y lingüística: la comunidad Sorda (Skutnabb-Kangas, 1994, 2000)⁵⁰.
- (2) La educación bilingüe y bicultural como la vía más adecuada para su desarrollo (Erting, 1978).

Es sabido que la representación que poseen los maestros de sus alumnos influye sobre el rendimiento académico de éstos (Efecto Rosenthal)⁵¹. Conocer qué tipo de educación creen las docentes que es mejor para sus alumnos y qué expectativas tienen permite aproximarnos al perfil de persona Sorda que hay en su imaginario y también conocer cuál es el imaginario implícito que domina en la escuela. A su vez esto nos posibilita contrastar si el pensamiento del/de la profesor/a se corresponde con el modelo educativo que la escuela pretende ofrecer. El antecedente más próximo de que disponíamos al abordar nuestro estudio era el trabajo de Marchesi (1987), en una época en que en España todas las escuelas de Sordos eran oralistas, aquel estudio estaba muy contextualizado en las escuelas y asociaciones de la comunidad de Madrid.

⁴⁸ Esta investigación se desarrolló en la Universidad de Barcelona (España). Fue subvencionada en parte por el Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro (Argentina).

⁴⁹ En este documento adoptamos la propuesta de Woodward (1972) de escribir “Sordo” con mayúscula cuando se hace referencia a los miembros de la comunidad sorda y “sordo” con minúscula para hablar de la condición audiológica.

⁵⁰ Muchos son los investigadores que hablan sobre los Sordos como minoría lingüística y cultural. A pesar de no ser pionero en el mismo, elegimos el material de Skutnabb-Kangas por considerarlo uno de los más completos ya que no solo trata a la minoría lingüística Sorda sino que la ubica dentro del contexto mundial de grupos minoritarios.

⁵¹ Para ampliar la información sobre este punto puede consultarse la experiencia original en Rosenthal et al (1966) o el concepto aplicado a la sordera en Joanna Widell (1994), entre otros.

Nuestra investigación se centra en el contexto de Cataluña, Comunidad Autónoma de España que tiene transferidas sus competencias en educación. Esta Comunidad Autónoma es bilingüe en lengua oral. Además de la lengua española, en esta comunidad se habla una lengua propia: el catalán, con gran peso social y cultural, es la lengua propia de Cataluña y es la primera lengua que aprenden los niños y niñas al llegar a la escuela y en la que se transmite el currículum escolar, siendo el español la segunda lengua de la escuela. En Cataluña también la lengua de señas (llamada "lengua de signos catalana"-LSC) es distinta a la lengua de señas del resto del territorio español (lengua de signos española - LSE). Así, los Sordos se encuentran en la escuela, como mínimo en contacto con dos lenguas habladas, además de la LSC en aquellas escuelas donde la LSC está aprobada en su Proyecto Educativo. En la actualidad, la LSC cuenta con unos 20.000 usuarios gracias al trabajo de difusión y formación de la Federación de Sordos de Cataluña (Segimon, Fernández Viader y Codorniu, 1999).

En la actualidad, para la educación de los 595 alumnos Sordos de edades comprendidas en la educación primaria y secundaria obligatoria, la Consejería de Educación de Cataluña ofrece a las familias la posibilidad de optar entre diferentes modalidades de escolarización (el niño Sordo en una escuela de Oyentes en la que la comunicación es oral; el niño Sordo en un aula con Sordos en una escuela de Oyentes; en escuela de Sordos, modalidad oralista, modalidad bilingüe...). Desde 1996, tres escuelas de esta Autonomía ofertan un proyecto educativo bilingüe para la educación de los Sordos (APANSCE, 1998, 1999; Fernández Viader, 1999; Yarza y Fernández Viader, en prensa). Algunos estudiantes Sordos que iniciaron su educación infantil en escuelas públicas bilingües actualmente están finalizando el período de escolaridad primaria obligatoria.

Desde nuestro punto de vista, el éxito de un proyecto escolar institucional bilingüe (PEIB) está ligado a la actitud de los maestros hacia la lengua de señas, hacia la persona Sorda y la Comunidad Sorda y al apoyo de la Comunidad Sorda al proyecto (Fernández Viader, 1994; Yarza y Fernández Viader, 2002). Sin embargo, por los procedimientos administrativos existentes hasta ahora para cubrir las plazas de profesor en una escuela pública, dentro de las instituciones con PEIB frecuentemente pueden trabajar tanto maestros que están a favor del proyecto como también otros maestros a los que las circunstancias administrativas ubicaron en esas escuelas pero que no tienen tan clara esta opción. Asimismo, no todos estos PEIB cuentan con la participación activa y el compromiso de la Comunidad Sorda. Sin duda esta realidad dificulta el desarrollo de los proyectos bilingües.

En consecuencia, el estudio de los PEIB nos permite conocer la actitud de los maestros de Sordos ante el bilingüismo-biculturalismo a nivel institucional. Para completar este estudio agregamos datos a nivel individual obtenidos por medio de una encuesta realizada por nosotras (Yarza – Fernández Viader, 2002). Ambos

resultados aportan información de interés a la hora de proponer ajustes para mejorar la calidad de estos proyectos bilingües.

Metodología

Realizamos un estudio exploratorio de la actitud de los docentes hacia los alumnos Sordos, su lengua y su comunidad. Aplicamos una estrategia de investigación de observación indirecta a través del análisis descriptivo de los PEIB como fuentes documentales. Analizamos tres Proyectos Educativos Bilingües (PEIB) que se están desarrollando en la actualidad en Cataluña. Uno de ellos pertenece a un centro ordinario con integración preferente de Sordos (Centro de Educación Infantil y Primaria: CEIP “Tres Pins”) y dos, a centros específicos de Sordos (la escuela Josep Plà y la de Sabadell).

En primer lugar hicimos una lectura exploratoria de los PEIB que forman parte de la muestra para extraer los temas centrales a través de los cuales los documentos describían el accionar educativo. Se encontraron los siguientes temas coincidentes en por lo menos dos de los tres PEIB:

- A) Temas relacionados con la administración-gestión: definición del centro, tipo de centro, financiamiento, gestión, tipo de enseñanza, número de secciones/unidades, cantidad de alumnos, comedor, transporte, plantilla docente.
- B) Temas relacionados con la actividad académica: primera, segunda y tercera lengua, lengua de transmisión de contenidos, lengua de enseñanza de la escritura, historia y cultura Sorda, sordera, lengua de señas como asignatura, justificación del uso de la lengua de señas, objetivos, fundamentos teórica del bilingüismo, tipo de bilingüismo.

A partir de estos temas se definieron las categorías de análisis y se agregaron otras procedentes de la clasificación de los tipos de educación bilingüe descrita en otro trabajo (Yarza – Fernández Viader, en prensa). Presentamos aquí 11 de las 17 categorías contenidas en nuestra investigación (Ver Anexo I).

Resultados

Estos son los resultados obtenidos en cada categoría:

- *Autoidentificación*: Esta categoría está presente en los PEIB de las tres escuelas. Cada centro utiliza diferentes adjetivos para realizar su descripción, son pocas las coincidencias que se encuentran en este sentido. Por ejemplo: pluralista, laica,

democrática y catalana (Tres Pins y Sabadell) y específica (Josep Pla y Sabadell). Sin embargo, a través de la lectura de la justificación de la elección de esos adjetivos se puede decir que:

- a) Los tres PEIB coinciden en que la población destinataria son alumnos Sordos (es necesario aclarar que el Josep Pla habla de niños que poseen pérdida auditiva no de Sordos en esta parte del PEIB), en la necesidad de una escuela abierta a la diversidad cultural (aunque difieren en la forma de nombrarla: pluralismo, interculturalidad) y en la presencia de la lengua de señas como modalidad comunicativa.
- b) Dos de ellos (Tres Pins y Sabadell) incluyen el término educación bilingüe (lengua de señas-lengua oral/escrita), democrática, laica y catalana.
- c) Dos de ellos (Tres Pins y Josep Pla) señalan la necesidad de que los alumnos reciban la mejor formación académica y humana (actitudes, valores y normas). Uno solo de los proyectos (Sabadell) se define como bicultural y profundiza en la visión de sus alumnos como miembros de una minoría cultural: la Comunidad Sorda. Es necesario resaltar que si bien el Josep Pla en su autoidentificación no se describe como centro bilingüe y bicultural, estos términos aparecen desarrollados en profundidad en la fundamentación de la modalidad bilingüe y en la caracterización de la lengua (ver PEIB).

- *Tipo de centro*: Dos de ellos son centros específicos (Josep Pla y Sabadell) y uno ordinario con integración preferente de Sordos (Tres Pins). La tendencia a la implementación de estos PEIB en centros específicos u ordinarios con una importante matrícula de alumnos Sordos se debe a que su agrupación permite no solo la concentración de recursos humanos adecuados para su atención (profesores Sordos y profesores Oyentes con formación en LSC y conocimientos de la cultura Sorda) sino también que favorece la interacción entre pares.

- *Plantilla*: Los tres PEIB cuentan con personal docente Oyente con conocimientos en LSC aunque pocos tienen una competencia a nivel de intérprete o hablante nativo. El centro ordinario Tres Pins exige para las logopedas co-tutoras (quienes son las responsables directas de la educación de los alumnos Sordos que asisten a esta escuela) un nivel mínimo de 3º nivel de LSC de los cursos de la FESOCA (Federación de Sordos de Cataluña), mientras que para los maestros a cargo del grado la exigencia es menor: tan solo el 1º nivel al igual que para los monitores-educadores encargados del momento del comedor y de los talleres. El centro específico de Sabadell exige un 4º nivel de los mismos cursos para los maestros de grado. Cada escuela cuenta con una profesora Sorda y algún adulto Sordo que cumple otras funciones (asesor, monitor, etc) incrementando así la cantidad de modelos lingüísticos de señantes nativos a falta de personas Sordas tituladas en docencia. Las tres escuelas

coinciden en la necesidad de incrementar el número de personal docente y no docente Sordo, mejorar la competencia en LSC del personal Oyente y lograr estabilidad en la plantilla. Los dos centros especiales señalan que en su personal puede haber especialistas en educación infantil, primaria, etc. con la condición *sine qua non* de que sean señantes competentes.

- *Objetivo final*: Los tres PEIB aspiran a que los alumnos Sordos logren el mayor nivel de competencia lingüística y académica en la LSC. En cuanto a la competencia en las otras lenguas (lengua escrita y lengua oral) también aspiran al logro del nivel máximo posible de cada alumno aunque en el caso de la lengua oral el resultado va a depender en gran medida de la pérdida auditiva. La escuela Josep Pla también hace hincapié en la consolidación de la biculturalidad.

- *Tipo de bilingüismo*: Los tres PEIB manifiestan que en la actualidad apuntan hacia un tipo de bilingüismo DOMINANTE en la L1 (LSC) con una cierta competencia en la L2 pero que, a futuro, desean lograr en sus alumnos un bilingüismo COORDINADO en ambas lenguas. Los tres son del tipo ADITIVO, aunque sólo el Josep Pla utiliza este término. La escuela Tres Pins y la de Sabadell definen la introducción de las lenguas como SIMULTÁNEA y, el Josep Pla, SUCESIVA. La escuela de Sabadell aclara que la presentación de las lenguas no es concurrente.⁵²

- *Sustento teórico*: Las tres escuelas fundamentan su PEIB en la existencia de una Competencia Subyacente Común (Cummins, 1983) como teoría explicativa de la adquisición lingüística en las personas bilingües. A pesar de esto, dos centros (el ordinario y el de Sabadell) describen que la introducción de la L1 y L2 se realiza en forma simultánea. Quizás esto se deba a que la mayoría de los niños Sordos ingresan a la escuela sin el dominio de una lengua. El Josep Pla apuesta por una introducción sucesiva aditiva en concordancia con la teoría.

- *Lengua 1, 2 y 3*: Los tres centros coinciden en que la L1 es la LSC. La L2 para Tres Pins es el catalán escrito aunque la forma oral también se trabaja. En tanto que, Josep Pla y Sabadell señalan que la L2 es el catalán o el castellano, dependiendo esto de cuál sea la lengua familiar. Estas lenguas se estudian en su forma oral y escrita. La L3 se introducirá recién cuando los alumnos tengan cierto dominio en la L2 y será la lengua restante.

- *Lengua vehicular de aprendizaje*: Los tres centros coinciden en que la lengua vehicular de aprendizaje es la LSC, reconociéndola como la única lengua a la que los Sordos pueden acceder en forma natural y completa.

⁵² En Massone y Machado (1994) y Yarza -Fernández Viader (en prensa) se pueden consultar las definiciones de estos términos en relación a la Comunidad Sorda. Definiciones más generales se pueden obtener en Diebold, 1964; Lambert, 1974; Vila, 1983; Cummins, 1983; Baker, 1993; Günther y Helmecke, 1999; Siguán, 2001.

- *Lengua de acceso a la escritura*: En los tres PEIB aparece la LSC como la lengua base sobre la cual se transmite la lengua escrita aunque el Josep Pla propone también la utilización de los conocimientos de lengua oral que tengan los alumnos.
- *Conocimientos sobre sordera e historia y cultura Sorda*: Los dos centros específicos incluyen en su PEIB estos conocimientos como contenidos de enseñanza.
- *Conocimientos sobre LSC*: los tres PEIB determinan un área de enseñanza y reflexión sobre la gramática y semántica de la LSC a cargo de una profesora Sorda.

Conclusiones

Como se observa en los resultados presentados más arriba existe una gran similitud entre los tres PEIB en relación a las categorías analizadas. Esta casi “homogeneidad” es la consecuencia del trabajo en red que está presente en la educación bilingüe del Sordo en Cataluña. A esto se suman los encuentros en jornadas propiciadas por la asociación de padres APANSCE que han permitido que estas experiencias se enriquezcan a través del intercambio entre sus participantes.

Las escuelas se refieren a su alumnado como “niños Sordos” y no como “deficientes auditivos”. Solo aluden a la deficiencia auditiva cuando tratan el aspecto de la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral en su forma hablada y las expectativas de logros. Este es un indicador de un cambio importante en la representación que tienen los docentes de los alumnos con los que trabajan. Ya no se trata de niños que tienen una dificultad o imposibilidad para oír, sino de niños Sordos con unas características singulares en su forma de aprender y de interactuar con el mundo que los rodea. La utilización de este término manifiesta un paso importante hacia la concepción de la sordera desde el punto de vista antropológico.

Sobre esta nueva concepción del niño Sordo es que se defiende la introducción de la LSC como primera lengua y lengua vehicular de aprendizaje, entendiendo al Sordo como una persona bilingüe por las exigencias del contexto y de su propia naturaleza. Este resultado es coincidente con el obtenido en las encuestas, en las que se observó un aumento de concientización acerca de que el niño Sordo debe aprender una lengua tanto para comunicarse como para utilizar como herramienta de aprendizaje (ver el modelo de las encuestas en el Anexo II) . La lengua de señas se presenta así como la única lengua “*natural, completa, accesible*” para el desarrollo cognitivo y socio-emocional del Sordo y la lengua oral como la indispensable para lograr una verdadera integración en la sociedad. En este punto también los resultados coinciden con los de las encuestas en las que se aprecia un fortalecimiento de la concepción del niño Sordo como persona bilingüe y bicultural que describiéramos en el análisis de las encuestas. Las tres escuelas señalan la

importancia de utilizar la lengua de señas como mediadora en el proceso de adquisición de la lengua escrita (Fernández Viader y Pertusa, 1996; Pertusa, 2002).

Existen divergencias en cuanto a si la introducción de las lenguas debe ser simultánea (Tres Pins y Sabadell) o sucesiva (Josep Pla). Es evidente que el ingreso tardío de los alumnos es un factor determinante en esto, así como la edad mínima de ingreso (3 años) debido a su proximidad a los primeras tareas ligadas a la lengua escrita (ej. el reconocimiento global de los carteles con los nombres). De este modo, la necesidad de inmersión en una primera lengua (LSC) se solapa con los requerimientos curriculares en el área de lengua. Sobre este tema surge un reclamo generalizado en los PEIB: la necesidad de que se implemente un plan de atención de los niños Sordos (urgente sobre todo para los hijos de Oyentes) para que puedan acceder a un código lingüístico lo más temprano posible (0 a 3 años). Éste es uno de los aspectos a los que, actualmente, está abocado el *Departament d'Ensenyament* de Cataluña.

Es evidente que, hoy por hoy, estos PEIB están intentando subsanar la situación de carencia lingüística con la que arriban los alumnos transmitiéndoles la primera lengua (LSC). Pero hay un cambio de raíz en el ideal a futuro de la función que tiene la escuela hacia los niños Sordos: promover la profundización en el conocimiento y dominio de la LSC como L1, la adquisición de la segunda lengua y de los contenidos curriculares.

Por otra parte, cada una de las escuelas estudiadas cuenta con un solo cargo docente cubierto por una profesora Sorda. Sin duda un número demasiado reducido para poner en marcha un proyecto bilingüe en donde la L1 es la lengua de señas. Quizás sea éste uno de los desafíos más importantes y difíciles de resolver para las tres escuelas. En primer lugar por la escasez de personas Sordas con titulación docente y también por el sistema de regularización laboral (si un docente ha ganado una plaza por oposición ¿cómo despedirlo por no cumplir con el perfil actual del PEIB?). Sin embargo, los tres proyectos consideran fundamental: la presencia de profesores Sordos como modelo lingüístico y cultural irremplazable de los alumnos Sordos, la introducción de contenidos relacionados con la historia de los Sordos y el tratamiento de la lengua de señas como objeto de estudio. Por lo tanto, podemos decir que tienen en cuenta a las personas Sordas como miembros de la Comunidad Sorda. Coincidiendo nuevamente este resultado con las encuestas en donde las docentes reconocían la necesidad de la presencia de maestros Sordos y no sólo de Oyentes dentro de la educación bilingüe y bicultural del Sordo, es decir, de representantes de las dos comunidades lingüísticas en las cuales se encuentra inmerso el niño Sordo.

En síntesis, los resultados a nivel institucional obtenidos en el análisis de los PEIB reflejan la opinión individual de la mayoría de las docentes recogida con anterioridad a través del sistema de encuestas. Sin lugar a duda esta coincidencia entre ambos niveles fortalece tanto la puesta en marcha como el desarrollo del

PEIB y la realización de ajustes para el mejoramiento de la calidad educativa bilingüe ofertada en cada centro.

Bibliografía

- APANSCE (1998) *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Ediciones Mayo.
- APANSCE (1999) *II Jornadas de educación bilingüe en el sordo*. Barcelona: Ediciones Mayo.
- BAKER, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon - Filadelfia - Adelaide.
- CUMMINS, J. (1983) "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". *Infancia y aprendizaje*, 21: 37-62.
- DIEBOLD, A.R. (1964) "Incipient bilingualism". En Hymes, D. Et al. (eds) *Language in culture and Society*. New York: Harper & Row.
- ERTING, C. (1978) "Language, policy and Deaf ethnicity in the United States". *Sign Language Studies*, 19: 139-152.
- FERNÁNDEZ-VIADER, M.P. (1994) "Reflexiones sobre el interés de la educación bilingüe para los niños sordos". *Afím*, 4:3-5.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (1999) "Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los sordos en España". En: Carlos Skliar (Ed) *Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos*. Porto Alegre: Editora Mediação. Volumen 1: 189-211.
- FERNÁNDEZ-VIADER, M.P. Y E. PERTUSA (1996) "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos." *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol XVI, 2: 79-85.
- GÜNTHER, K.B Y HELMECKE, S. (1999) "Text writing of Bilingual Educated Deaf Pupils –A comparison between 3th y 4th Graders in Hamburg School of the Deaf and the Vänerskolan-". En: EDDE 99. *European Days of deaf Education* (Proceedings). Örebro, Suecia.
- LAMBERT, H. (1974) "Culture and Language as factors in learning and education." En Aboud,F y Meade, R.D. (Eds): *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- MARCHESI, A. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial. Colección: Psicología.
- MASSONE, M.I. Y MACHADO, E.M. (1994) *Lengua de señas argentina: Análisis de vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- PERTUSA, E. (2002) *Sordera y lengua escrita*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. España.

- ROSENTHAL, R. Y JACOBSEN, L. (1966) "Teachers' expectancies: Determination of pupils' IQ gains". *Psychological Reports* 19.
- SEGIMON, J.M.; FERNÁNDEZ-VIADER, M.P. Y CODORNIU, I. (1999) "Las personas Sordas en Catalunya. Su realidad educativa y social". *Difusord*. www.difusord.org.
- SIGUÁN, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Editorial Alianza.
- SKIAR, C., MASSONE, M.I. Y S. VEINBERG, (1995) "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo". *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- SKLIAR, C. (1997) "Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial". En Carlos Skliar (Org.) *Educação & Exclusão*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- SKLIAR, C. (1997) (Org) *Educação & Exclusão*. Editora Mediação. Porto Alegre.
- SKLIAR, C. (1999) (Org) *Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1994) "Linguistics Human Rights". En: Ahlgreen, I. & Hytlenstam, K. (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburgo: Signum.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000) *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* New Jersey-London: LEA Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- VILA, I. (1983) "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe". *Infancia y aprendizaje*, 21: 4-22.
- WIDELL, J. (1994) "Awareness Makes a Change". En: Ahlgreen, I. & Hytlenstam, K. (eds) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburgo: Signum.
- WOODWARD, J. (1972) "Implications for sociolinguistics research among the deaf". *Sign Language Studies*, 1, 1-7.
- YARZA, M.V. Y M.P. FERNÁNDEZ-VIADER (2002) "How the teacher of Deaf and the Deaf people sees the Deaf students" *Deaf Way II*. Washington, julio. Sin publicar.
- YARZA, M.V. Y M.P. FERNÁNDEZ-VIADER (en prensa) "Revisión terminológica sobre el bilingüismo en la educación del Sordo. Un estudio de tres experiencias españolas".

ANEXO I. CATEGORÍAS: DEFINICIONES.

1. *Autoidentificación*: es la autodefinición (caracterización) que realiza el centro a través de la descripción de sus características más significativas. Se expresa en adjetivos calificativos. Permite obtener una visión global del mismo y de su accionar. Por ejemplo: escuela pública, catalana.
2. *Tipo de centro*: está determinado por el tipo de alumnos que escolariza. Es una categoría con dos valores que son autoexcluyentes: “ordinario”, puede asistir cualquier niño; “especial/específico”, solo para alumnos que presentan una discapacidad determinada.
3. *Plantilla*: es la cantidad y perfil del personal docente (o con tareas vinculadas a la recreación o de formación de hábitos) que tiene la institución.
4. *Objetivo final*: es el ideal educativo al que apunta la escuela y se manifiesta a través del perfil del egresado.
5. *Tipo de bilingüismo*: se refiere a las características descritas del bilingüismo ofertado, los parámetros tomados responden a una clasificación presentada en un trabajo anterior por nosotras (en prensa).
6. *Sustento teórico*: es la teoría lingüística sobre la que la escuela basa el desarrollo del PEIB.
7. *Lengua 1, 2 y 3*: refiere al orden de introducción y/o de importancia de los códigos lingüísticos que se utilizan dentro de la escuela.
8. *Lengua vehicular de aprendizaje*: es el código lingüístico que se utiliza como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y vinculador de la interacción entre maestros-alumnos.
9. *Lengua de acceso a la escritura*: es el código lingüístico que se utiliza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita específicamente.
10. *Conocimientos sobre sordera, historia y cultura Sorda*: refiere a la introducción de este tipo de contenidos dentro de la currícula escolar.
11. *Conocimientos sobre LSC*: refiere a la introducción de la LSC como asignatura o contenido de aprendizaje.

Escolarización del niño sordo

(Marcar con una X una sola opción. Si elige dos o más opciones por favor justifíquelo. Puede indicar otras sugerencias en las líneas en blanco y también al dorso.)

1.- Lo mejor para un niño sordo es asistir a...

- a.- una escuela especial para sordos Sí No
b.- un aula especial de sordos dentro de una escuela ordinaria Sí No
c.- la escuela ordinaria donde los niños están con los oyentes en el mismo aula Sí No
d.- otros (explicar).....

2.- Los maestros del niño sordo deberían ser...

- a.- oyentes Sí No
b.- sordos Sí No
c.- ambos: sordos y oyentes Sí No
d.- oyentes con presencia de intérprete de lengua de signos Sí No

Sistema de comunicación

(Marcar la respuesta con una X. Si elige dos o más opciones por favor justifíquelo. Puede indicar otras sugerencias en las líneas en blanco y también al dorso)

1.- ¿Es conveniente que los niños sordos profundos adquieran desde pequeños?

- a.- la lengua de signos junto con la lengua oral? Sí No
b.- el sistema bimodal junto con la lengua oral? Sí No
c.- solamente la lengua oral? Sí No
d.- solamente la lengua de signos? Sí No
e.- otros (explicar)

2.- Los padres de un niño sordo profundo deben conocer...

- a.- la lengua de signos Sí No
b.- el sistema bimodal Sí No

3.- Los maestros de un niño sordo profundo deben conocer...

- a.- la lengua de signos Sí No
b.- el sistema bimodal Sí No

4.- El sistema de comunicación más adecuado para la educación del niño sordo es la utilización ...

- a.- solo de la lengua oral Sí No
b.- de la comunicación total (oral + lengua de signos + dactilología) Sí No
c.- del bilingüismo (lengua de signos y lengua oral) Sí No
d.- solo de la lengua de signos Sí No
e.- otros (explicar)

LSA PRO1 COMPRENDER⁵³

Carlos Gutiérrez

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

A partir de un análisis del contexto sociolingüístico de los distintos ámbitos donde conviven personas sordas y oyentes, se observa la existencia de una situación de lenguas en contacto. El tema que me propongo abordar se vincula con los conceptos de la sociolingüística de *actitud, identidad y conciencia lingüística* de una comunidad de habla que se encuentra en esta situación: la comunidad sorda de Mendoza y en especial la de los jóvenes de la Escuela Secundaria para Jóvenes con Sordera de la Ciudad de Mendoza, donde la lengua de señas argentina (LSA) es considerada la primera lengua de la persona sorda⁵⁴.

Al decir "comunidad de habla", me refiero al conjunto de hablantes que comparten una lengua, la LSA, sin importar el grado de pérdida auditiva que tengan. Es sabido que ese motivo no es razón para conformar la comunidad sino el dominio que tengan de la LSA y el que compartan un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística y unas mismas reglas de uso para interpretar esa lengua.

Obviamente, al igual que todos los seres humanos, los sordos, como seres sociales por naturaleza, forjan su identidad en la lengua y han desarrollado y reproducido por generaciones su propia cultura, muy a pesar de los lazos parentales que los unen con la comunidad mayoritaria. Recordemos que a diferencia de otros grupos lingüísticos minoritarios, más del 95% de los sordos son hijos de padres oyentes, lo que implica que sus familias por consanguinidad no son parte de la comunidad sorda a la que ellos mismos pertenecerán cuando crezcan. Además del entorno lingüístico en LS que los sordos puedan llegar a tener o no en sus primeros ambientes de sociabilización (la familia y la escuela), existe otro factor que a mi entender influye en la conformación de sus identidades, tanto individuales como colectivas: es el hecho del desconocimiento generalizado que aún hoy existe en la comunidad oyente acerca de que la LSA es una lengua natural y que pertenece a un grupo con características culturales propias. Este desconocimiento, junto con los prejuicios que existen en el imaginario popular acerca de los "sordomudos" y sus "gestos", afecta el lugar de la comunidad sorda y su lengua en la sociedad oyente.

⁵³ La proposición en LSA correspondiente al título de este trabajo pertenece a Diana Villegas, una de las personas sordas que participó y sigue participando de los talleres de lingüística de LSA para sordos en Mendoza, cuando se le preguntó acerca de su apreciación luego de terminar el primero de los encuentros que tuvo una duración de dos años.

⁵⁴ Debido a los aportes de diferentes disciplinas, en el ámbito de la educación de las personas sordas comienza, como bien sintetizan diversos autores (Sánchez, 1990; Massone, 1994; Skliar, 1997), una nueva concepción filosófica que deriva en una alternativa pedagógica distinta al modelo educativo imperante en el último siglo.

Como señalan Curiel (1997) y otros investigadores, el desconocimiento de que la lengua de señas es una lengua natural, junto con el hecho de no reconocer a la comunidad sorda como una minoría lingüística y un grupo cultural distinto, ha sido una de las causantes de la marginación de los sordos en los diferentes ámbitos del desarrollo social y uno de los factores que los llevó a tener una actitud desfavorable hacia su propia lengua. Otro elemento importante que lleva a la conformación de la identidad de la persona sorda es la imagen que tiene de sí mismo. Recordemos que la población sorda adulta actual, en su mayoría, ha tenido una escolaridad básica y distintos factores llevaron a que tengan dificultades no solo en su inserción social, sino también laboral. Muchos de ellos ejercen algún oficio y otros se encuentran sin trabajo, sobrellevando un alto grado de frustración.

Este provocado desafecto de la comunidad sorda para con ellos mismos y su lengua llevó, en 1997, a un grupo de intérpretes de la Asociación Mendocina de Intérpretes de Lengua de Señas Argentina (AMILSA) a la formulación de una propuesta de trabajo para abordar, en primer lugar, el tema de la actitud lingüística hacia la LSA por parte de sus usuarios y, en segundo lugar, para brindar herramientas a fin de favorecer la construcción de una identidad donde tanto el concepto que tengan de sí mismos como la autoestima sean positivos. En el transcurso de dos años se dictó en la sede de la asociación una serie de encuentros semanales que se denominó "Curso de Capacitación de Sordos para la Autovaloración de la Lengua de Señas Argentina".

Según el lingüista español Francisco Moreno Fernández (1998), la "actitud lingüística" es una manifestación de la actitud social de los individuos referida a la lengua o al uso de ella en sociedad. Como existe una relación entre lengua e identidad, ésta se manifiesta en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios. Diversos investigadores aceptan que las actitudes están formadas por tres componentes: el cognositivo (saber), el afectivo (valoración) y el conativo (conducta) y que la modificación de uno de los componentes modifica la actitud hacia lo favorable o lo desfavorable. Una de las bases sobre las que se asienta la actitud lingüística es la "conciencia lingüística": los individuos forjan actitudes, porque tienen conciencia de una serie de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que les conciernen o les afectan, por eso es que se trabajó durante la propuesta anteriormente citada, no solo en la descripción de la LSA en sus diferentes niveles de estructuración, sino también en una aproximación al estudio de la lengua en su dimensión social. Con respecto a las diferencias de actitud, Moreno Fernández cita a Howard Giles (1979), quien propone dos hipótesis refiriéndose a la valoración de una lengua con respecto a otra en su trabajo sobre prestigio lingüístico. Una es la hipótesis del valor inherente, donde comparando directamente dos variedades una de ellas es considerada como mejor; la segunda hipótesis, es la llamada de la norma impuesta, que sostiene que una variedad puede ser valorada por sí misma como mejor que otra si es hablada por un grupo de mayor prestigio. Estudios de Giles y

otros investigadores confirman la segunda hipótesis demostrando que una misma variedad puede ser objeto de actitudes positivas o negativas dependiendo de la valoración que se haga del grupo en que se habla. Debe destacarse que lo habitual es que sean los grupos sociales más prestigiosos, en el caso de esta comunidad de habla los sordos que gozan de autoridad y respeto son los que dictan la pauta de las actitudes lingüísticas del grupo. Los destinatarios del curso que llevó a cabo AMILSA fueron miembros de este último grupo, porque si bien usaban básicamente la LSA para sus interacciones comunicativas, identificaban fuertemente al español, sobre todo a la lengua oral con lo formal, lo superior, lo de más valor, y a su lengua de señas con lo cotidiano e informal, por eso se buscó revertir esta situación reflexionando no solo acerca de las diferentes relaciones lingüísticas, sino también sobre las relaciones culturales que han existido y se dan entre los sordos y los oyentes. Seis personas sordas, mujeres, cuatro de ellas hablantes nativas de LSA, de las cuales tres son hijas de padres sordos, participaron de esa primer experiencia.

El grupo de trabajo fue constituido además por tres intérpretes de LSA que cumplían diferentes roles. Un intérprete tenía la misión de orientar los encuentros a través de exposiciones y preguntas, otro llevaba el registro en video y un tercer intérprete hablante nativo de LSA, miembro de familia sorda con una vasta experiencia en el campo de la interpretación en ámbitos educativos, (oficiaba de mediador) mediaba con LSA todo el trabajo. A partir de la definición del objetivo principal, se establecieron algunos criterios de trabajo a fin de obtener coherencia entre teoría y práctica. Estos criterios fueron: el uso de la LSA durante todo el trabajo y la libertad de interactuar entre los miembros del grupo sobre todos los temas tratados. Los procedimientos para llevar adelante el proyecto fueron entre otros:

- la exposición de los contenidos conceptuales con posteriores debates grupales
- la producción de enunciados en LSA con su respectivo registro en video y
- el análisis de las glosas de producciones registradas en video, esta instancia fue realizada en conjunto por las personas sordas y los oyentes (cabe recordar que las lenguas de señas, al ser ágrafas, necesitan de su registro en video para poder ser estudiadas y analizadas).

Paralelamente al trabajo realizado por la asociación de intérpretes, la reflexión sobre la LSA también se llevó a cabo en la Escuela Secundaria para Jóvenes con Sordera de la Ciudad de Mendoza, a cargo de la profesora de sordos Claudia Gutiérrez. En un principio, la docente trabajó en la capacitación lingüística referida a los aspectos fonológicos y morfosintácticos de la LSA y a partir del ciclo lectivo 2003 se incorporan al programa aspectos pragmáticos y sociolingüísticos.

Tanto el trabajo de AMILSA como el realizado en la Escuela Secundaria fue desarrollado a través de tres ejes conceptuales que actuaron como guía:

- La historia de los sordos: que abarca, entre otros temas, su participación o ausencia en ámbitos educativos y sociales a lo largo de la historia. La evolución histórica de los sordos en nuestro país y en Mendoza.
- La lengua de señas como lengua natural y sus niveles de estructuración: se trata de describir aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos de la LSA.
- La lengua de señas como factor de cohesión grupal y como elemento de construcción de una política de las identidades sordas.

El primer paso, necesario para favorecer el desarrollo personal y comunitario, fue trabajar, justamente, el tema de la actitud lingüística y la identidad. De hecho, en las experiencias anteriormente mencionadas se favoreció la reflexión acerca de la diferencia en sí misma que tiene la comunidad sorda y se aportaron los elementos lingüísticos necesarios que permitieron crear un espacio de reflexión también para los aspectos sociolingüísticos.

Como resultado final, en las personas sordas que participaron del proyecto de AMILSA, se observó una mayor predisposición y confianza en las posibilidades de resolver situaciones lingüísticas y comunicativas y de intervenir activamente en programas educativos, tanto en una de las escuelas primarias para sordos de la provincia donde participan aún del dictado de cursos de lengua de señas para las docentes, como así también en la Asociación de Intérpretes, lugar donde participan como asesoras de LSA e instructoras de los cursos de conversación en LSA. Tanto ellas como los alumnos de la escuela secundaria evidencian un interés constante por seguir aprendiendo aspectos lingüísticos de su lengua, lo que refleja un cambio de actitud hacia la misma.

En síntesis, al haberles brindado herramientas que les permitan, a la hora de defender sus derechos, revertir la matriz diglósica que caracteriza a las comunidades bilingües, esperamos haber colaborado para que el discurso del sordo tenga la misma validación que el del oyente dentro del marco de la sociedad en general.

Bibliografía

- CURIEL, M. (1997) "Algunas consideraciones lingüísticas sobre la LSA y la interpretación", III Seminario Nacional de Intérpretes de LSA, Mendoza.
- MASSONE, M. Y E. MACHADO (1994) *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Edicial, Bs. As.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998) *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Ed. Ariel, Barcelona.
- SÁNCHEZ, C (1990) *La increíble y triste historia de la sordera*. Ed. Ceprosord, Caracas.
- SKLIAR, C (1997) *La Educación de los Sordos, una construcción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC, Serie Manuales, Mendoza.

PROCESOS SOCIOLINGÜÍSTICOS CONTEXTUALES DE LAS LENGUAS DE SEÑAS: EXPERIENCIA DE LA LENGUA DE SEÑAS EN BOLIVIA

Miguel Ángel Larrazabal

Comité Interinstitucional de la Lengua de Señas en Bolivia - CILSB
Asoc. de Intérpretes de la Lengua de Señas en Bolivia - AILSB
Coord. Nac. de Educación Especial- Minist. de Educac. de Bolivia

Consideraciones generales

La forma clásica de cómo se enfocan los análisis temáticos suele tener un común denominador y es comenzar y terminar en la “especificidad” de los mismos: lo *in situ*. Debido a esta lógica de análisis, se pierden componentes estructurales y contextuales que determinan la cualidad de la misma: ¿se pueden comprender adecuadamente los hechos sociales, las situaciones coyunturales sin tomar en cuenta los fenómenos estructurales y los elementos que las determinan y/o condicionan? ¿Nos hemos puesto a pensar detenidamente en qué contexto sociopolítico se establecieron las conclusiones del Congreso de Milán en el siglo XIX, que finalmente atentaron contra la identidad y cultura lingüística de la comunidad sorda, hasta ese tiempo desconocida? ¿Por qué el pensamiento aristotélico marcó terminológicamente el concepto de "sordomudo" aún en esta época? ¿Qué motivó a los estudiantes sordos de la Universidad de Gallaudet para que presionaran y al final consiguieran tener un rector sordo?

Para este conjunto de interrogantes, puede existir una diversidad de respuestas y causales que nos permitan entender aquellos aspectos que condicionaron a que estos sucesos y/o pensamientos se establecieran de esa manera, en su momento histórico. Por ello identificar, comprender y analizar los fenómenos contextuales como elementos que influyen directa o indirectamente sobre las lenguas de señas (LLSS), es materia del presente documento.

Coyuntura histórica de inclusión de la diversidad sociolingüística

Bolivia es un país rico en diversidad cultural y lingüística. Este hecho, sumado a la creciente conciencia originaria y a la inoperancia del modelo económico y político, posibilitó que en las elecciones anteriores a 2001, la representación de parlamentarios indígenas fuera más significativa con relación a

legislaturas anteriores⁵⁵. Después de más de 500 años de opresión, los diversos grupos étnicos cobraron notoriedad representativa para hacer escuchar su voz, por medio de interlocutores propios.

Este hecho contextual posibilitó que la comunidad sorda “se vea motivada” al ver que parlamentarios originarios daban sus discursos en su lenguas nativas. En el fuero interno de los líderes sordos, se gestaba el deseo de que algún día también hubiera un representante sordo parlamentario dando su discurso en la Lengua de Señas en Bolivia (LSB).

Contextualmente, sino existiera el discurso de país: “unidad en la diversidad”, sería impensable pretender catapultar a la LSB a un escenario que no fuese ese; el de la diversidad. Es más fácil, para ponerlo en términos cualitativos, ser parte de un proceso estructural de la sociedad macro-oyente que “crear uno nuevo” cuya consistencia no sea más que un simple enunciado.

En el transcurso del tiempo, la antropología contribuyó fuertemente al concepto de la diversidad humana en toda su amplitud. Si bien la lectura de la misma es todavía geopolítica, cultural y lingüística, abre la posibilidad de insertar una categoría de diversidad que tenga que ver con otros elementos no tradicionales como los mencionados anteriormente.

En el caso de la LSB, esta se inscribe en una diversidad lingüística con soporte viso-manual-gestual, pasando del estigma de patología (discapacidad) asociada a la sordera, a uno de diversidad lingüística con la legitimidad y jerarquía correspondientes. Esta perspectiva abre la posibilidad de desarrollar una experiencia bilingüe y bicultural que rescate la LSB como primera lengua y el español en su modalidad escrita como segunda lengua.

La mayoría lingüística (Behares, 1996), compuesta por la comunidad oyente, está estructurada en el caso específico de Bolivia por treinta y seis lenguas originarias. En este contexto de diversidad sociolingüística se inscribe la comunidad sorda. Muchas etnias oyentes luchan por el reconocimiento de sus lenguas y por mejorar sus condiciones de acceso y participación en la sociedad boliviana. Este hecho le da sentido a la reivindicación lingüística de los sordos por el reconocimiento de su lengua, la LSB, justificándola cultural e ideológicamente en un contexto más amplio.

Sociología de la sordera

Las representaciones sociales y el desarrollo de la cognición social pueden servir de marco para analizar los fenómenos sociológicos que atraviesa la

⁵⁵ Es oportuno recordar que, en el año 2006, asumió como presidente de Bolivia el señor Evo Morales, miembro de la comunidad originaria aymara (N. de la D.).

comunidad sorda. Estos fenómenos sociales, ligados con los grupos de mayoría y minoría lingüística, completan el cuadro de análisis.

La mayoría lingüística “oral” está caracterizada por los siguientes fenómenos:

- *Conciencia de imágenes acústicas* prevalentes para la formación de su cosmovisión.
- *Retroalimentación* en las manifestaciones culturales de componentes sonoros.
- *Comunicación oral-auditiva*
- *Construcción del aprendizaje* a partir del relato, conversación y escritura.
- *Asunción de roles*, ejercicio del poder por medios parlantes.
- *Organicidad y dinámica social acústica – oral.*

Todos estos elementos influyen notablemente en la cognición social de los “oyentes”, no solo por su cariz instrumental sino, esencialmente, porque pueden constituirse en factores que determinen su cosmovisión. No se puede concebir un mundo en “silencio”, sin música ni conciencia del sonido, aún los ermitaños necesitan escuchar el sonido del silencio. Somos (los oyentes) a partir de nuestra conciencia acústica.

En el caso de la minoría lingüística de los sordos, las características desde el punto de vista de la cognición social, no pasan por la “carencia” de la imagen (huella) acústica sino, fundamentalmente, por la riqueza de la imagen visual.

- *Conciencia de grupo* a partir de una necesidad viso-manual-gestual
- *Construcción* del conocimiento enriquecido por imágenes procesadas.
- *Lectura integral* de la comunicación con énfasis en lo no verbal.
- *Ejercicio del poder* y asunción de roles por una riqueza de simbología basada en la construcción de imágenes visuales.
- *Cultura y valores* adscritos a un complejo sistema de imágenes visuales.
- *Lecturas definidas* y ordenadas del espacio comunicativo.
- *Uso de representaciones* discursivas en espacios y procesos simultáneos (expresión y uso ortodoxo de las señas)
- *Precisión en el uso del cuerpo* como centro comunicativo.
- *Uso* de la tecnología apropiada.
- *Buena concentración* en el campo laboral.

Esquemas

Según Ayestarán, De Rosa y Páez (1974), las características de las *representaciones sociales* tienen que ver con la construcción de “esquemas”:

- a. El esquema individual o esquema de sí mismo
- b. El esquema del rol: normas, grupos-categorías, marcas diferenciatorias.

- c. El esquema de sucesos.
- d. El esquema de resolución de problemas.

Siguiendo estos esquemas y haciendo un análisis aplicado a la comunidad sorda encontramos las siguientes características.

Esquema individual

La construcción de la identidad del sordo en un proceso social definido se relaciona con:

- La adquisición de la LS a través de la existencia de un modelo lingüístico (un adulto sordo)
- Lenguaje interior – reconocimiento del par.
- Reconocimiento de sí en función de la diferencia (oyente) de grupo o de la similitud con sus pares (sordos).

Esquema del rol

- Normas: El grupo de sordos establece un conjunto de normas convencionales que en muchos casos tienen que ver con líneas generales desarrolladas en el mundo, como lo son sus modelos de interacción: uso de sus LLSS, adecuaciones físicas a los ambientes en los que se reúnen, procesos de incorporación de nuevos sordos, etc.
- Grupos – categorías (sociales): Las formas de organicidad y selectividad de los grupos y/o categorías de los sordos pueden tener las siguientes características:

Medio-sordos: Estos se relacionan de forma más cercana con el mundo oyente en comparación a los sordos profundos. Esta característica les da cierta prerrogativa en el grupo organizado. Algunas veces, estos medio-sordos o medio-oyentes, sin una definición e identidad, suelen relacionarse más con oyentes que con sordos, por encontrar en este hecho un estatus y si lo hacen con los sordos su perfil se proyecta en función de ayuda o apoyo. Ciertamente estos son indicadores rebatibles y subjetivos.

Tipo de educación: El tipo de educación que hayan recibido los sordos determinará en parte su ubicación y comportamiento en la comunidad sorda. Por ejemplo, sordos puros que hayan desarrollado la LSB tenderán a guiar, educar y profundizar el uso y manejo adecuado de su lengua; sordos cuya educación haya sido desarrollada en una metodología oralista tenderán más a comunicarse por ese medio, teniendo una comunicación algo mezclada por combinar códigos diferentes.

Marcas diferenciatorias: Existen algunas marcas diferenciatorias en la comunidad sorda, de las cuales analizamos cuatro. Empero, se hace imprescindible investigar en profundidad estas y otras características.

* *Liderazgo*: En algunos casos, la asunción del liderazgo de los sordos recae en personas casadas, entendiendo que los solteros (en general, jóvenes) no son exactamente la muestra generacional o de estado civil en el que pueda descansar una responsabilidad mayor. En otros casos, los sordos jóvenes se pronuncian como una posibilidad de liderazgo fresco e innovador. Otro factor puede ser el que un líder sordo que se comunique mejor que los demás sordos, de forma oral o pueda leer comprensivamente los documentos escritos con mayor destreza, tiene mejores posibilidades de encumbrarse en un liderazgo de la comunidad sorda.

* *Estilo comunicativo*: El uso de las LLSS en otros países (principalmente en Europa) por parte de los sordos, evidencia que quienes se comunican señando y “articulando palabras” al mismo tiempo aunque sea sin sonido, no han terminado por identificarse totalmente con las LLSS.

* *Articulación*: Los sordos mal-acostumbran a los oyentes cuando articulan (aunque no lo hagan bien). Basta y sobra con que lo hagan para que el oyente se esfuerce por comprenderlos.

* *Tendencias de fuerzas*: Como existe una lectura esencialmente de la visión, los sordos califican como éxito o fracaso el hecho de que a sus reuniones vayan “muchos” o “pocos” miembros sordos.

Esquema de sucesos

Los sucesos son comprendidos en dos dimensiones:

- *Individuales*: Los sucesos individuales, que conllevan una determinada historia, se relacionan con un común denominador, que tiene que ver con las formas de comunicación, culturas similares y componentes generacionales claramente definidos.
- *Colectivos*: Los sucesos colectivos se inscriben en las posibilidades que la jurisdicción territorial de los sordos les permite. No olvidemos que los sordos se reúnen al menos una vez por semana. Hasta que llegue el momento de verse van almacenando todo un bagaje de situaciones, sensaciones y necesidades.

Los sucesos mayores son abordados a veces sin definición y basta el hecho de haberlos socializado.

Curiosamente, los sordos se comunican rápidamente, hasta ahora no se comprueba (al margen de la tecnología) los medios por los cuales llegan las informaciones de un departamento a otro. Algo sucedió en Cochabamba y en tiempo récord, Santa Cruz y La Paz (ciudades lejanas unas de otras) ya se enteraron.

Esquema de resolución de problemas.

De acuerdo al tipo de organización interna del grupo, se abordan los problemas para solucionarlos convenientemente.

¿Cuál es el esquema de resolución de problemas? Como en ningún otro lado,

se aborda de forma directa el problema específico. Se trabaja sobre valoraciones concretas con todo el volumen de información que haya. En cuestión de los protagonistas, existen de forma natural mediadores que asumen un rol de moderadores y “definidores” del conflicto. Estos mediadores se convierten en “intérpretes” de las partes cuando estas no consiguen de forma directa hacerse entender convenientemente. Como en cualquier grupo las dificultades pueden no llegar a resolverse o durar mucho tiempo.

Al margen de los componentes lingüísticos propios de la comunidad sorda, aparentemente no existen rasgos contrastantes con relación a las representaciones sociales y la cognición social de la comunidad oyente.

Apuntes para el análisis psicológico

Las personas sordas deben encarar un trabajo interno relacionado con los factores que condicionan o afectan de forma directa su desenvolvimiento, en los diferentes contextos en los que interactúan. Estos pueden ser:

A) Las barreras de comunicación, que no solo se entienden como procesos instrumentales de acceso (intérpretes de la LSB en televisión, subtítulos en programas televisivos, intérpretes en contextos educativos, sociales, culturales, políticos, etc.) sino, como el proceso de decodificar, entender y ubicarse en un contexto de cosmovisiones y lecturas de la mayoría lingüística oyente diferentes a las de la comunidad sorda.

B) Las características y procesos dentro o fuera de la comunidad sorda que le toca vivir al niño sordo: procesos de identidad lingüística que son parte viva de su cultura: existe una enorme diferencia entre aquellos hijos sordos de padres oyentes y sordos de padres sordos. La diferencia radica en que los padres oyentes no compartirán la necesidad visual de comunicación que tienen los sordos, porque su percepción y expresión es esencialmente auditiva-oral, mientras que en el caso de los padres sordos, estos comparten la misma necesidad de su hijo: visual-gestual. Pero, al margen de estos componentes clásicos de los procesos de identidad, también se deben añadir otros elementos, como es el caso del tipo de educación de los padres, el sesgo generacional, lo que demandan los padres como óptimo o mejor para el niño sordo. Algunos padres sordos se “alegran” o se sienten orgullosos de que sus hijos “hablen” es decir, sean "oyentes" (no sordos como ellos).

C) Las dificultades que debe superar el sordo en las tres áreas de desarrollo (desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo-emocional, desarrollo comunicativo-lingüístico). Algunos ejemplos: una de esas dificultades se presenta cuando un niño sordo está integrado en la escuela regular. Al margen de que esta gira en torno a estímulos sonoros vinculándose a una

cultura oyente, la escuela exige del niño sordo una respuesta lingüística similar a la que corresponde al niño oyente. El desconocimiento de la cultura del sordo y de la lengua de señas por parte de la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres de familia) son entre otros los factores que causan ansiedad e inhibición en el alumno sordo.

Por lo general, la familia oyente no tiene las herramientas precisas como para estimular afectiva y emocionalmente al niño sordo. La falta de identidad del mismo, la desconexión comunicativa con su familia y la ausencia de recursos expresivos hacen que se presente un conjunto de dificultades a resolver.

Otros problemas son la crisis de identidad, por falta de modelos lingüísticos apropiados, y el bajo nivel de desarrollo de la Lengua de Señas que afecta directa o indirectamente a una competencia lingüística escrita.

Esos elementos, visiblemente externos, pueden condicionar el desarrollo de la persona sorda e influenciar psicológicamente sobre su ubicación y dinámica en el contexto del mundo oyente y de la propia comunidad sorda. Por esta razón la psicología del sordo debería trascender la focalización del sordo en sí mismo y analizar los aspectos contextuales que condicionan o determinan su tipo de conducta y lo que afecta su fuero interno.

Educación: temática recurrente en los movimientos sociales de la comunidad sorda

Tradicionalmente, muchos de los movimientos sociales de la comunidad sorda se fueron desarrollando sobre componentes de organicidad interna, de hegemonía y liderazgo, de construcción de su identidad (frente a las tendencias oralistas). Por otro lado, las asociaciones y/o federaciones de sordos, se preocuparon por resolver sus necesidades básicas, como era el de contar con un local propio donde reunirse, contar con apoyos de los gobiernos, desarrollar sus actividades recreativas y deportivas. Esta dinámica, en el fondo, no cambió sustancialmente.

En la actualidad, y ante la demanda que exige la coyuntura, que es la participación de personas con discapacidad en los espacios y dinámicas de discusión de la problemática global, se hace imprescindible contar desde los movimientos de la comunidad sorda, con interlocutores que “conozcan” y/o manejen un discurso y estrategias de gestión sobre las temáticas recurrentes como son: educación, accesibilidad, legislación, estado de situación del país y otros. Por tanto, el perfil de los líderes sordos, debe responder a los elementos necesarios e indispensables en este tipo de representatividad. No solo deberán manejar los componentes temáticos sino también y, esencialmente, deberán conocer y entender la dinámica del contexto oyente y las cosmovisiones que se desprenden de la misma.

En ese sentido, la comunidad sorda debe identificar el tipo de competencias que debe tener su representante ante los espacios de discusión establecidos. El

proceso de transición de la comunidad sorda pasa por “leer” su realidad a partir de la construcción de una identidad lingüística definida que facilite y promueva su ubicación en un mundo globalizado cuyas demandas estructurales trascienden su cultura y la condicionan de forma directa o indirecta.

Los pueblos originarios ganaron espacios en el campo de la educación, en el que se establece lo intercultural bilingüe como eje transversal de la Reforma Educativa⁵⁶. La comunidad sorda debe luchar paralelamente para que su lengua sea reconocida en esa dimensión y para que se entienda que la educación bilingüe desde la perspectiva específica educativa del sordo puede ser incluida en el marco de políticas que para dicho fin se establece en la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), planteado en la Reforma Educativa.

El Ministerio de Educación de Bolivia firmó un convenio con la Federación Boliviana de Sordos, en el que se establece la educación bilingüe, la capacitación de profesores sordos, la investigación y difusión de la LSB y la capacitación y formación de intérpretes de la LSB. Este documento, sumado a la participación activa y definitoria de los Sordos expertos de la LSB a través del Comité Interinstitucional de la Lengua de Señas en Bolivia (CILSB), hace avizorar con esperanza el desarrollo y evolución de las propuestas que a nivel del Ministerio de Educación se van trabajando.

¿Cuánto les interesa la educación a los sordos? Ahora, mucho más que ayer. De pronto la nueva generación de sordos comienza a sentir, con más fuerza, la necesidad de capacitarse y profesionalizarse para poder ser competitivos en una sociedad altamente exigente. Por esta razón, cada día que pasa, son más los sordos que desean ir a la Universidad y a los Institutos Técnicos. Existen más sordos que trabajan como ayudantes de profesores oyentes y que desean ser profesores titulares, para educar y apoyar a los niños sordos; más sordos que son profesores de la LSB, cuyo derecho lingüístico es inequívoco.

Con este añadido, podemos concluir que lo que movió tradicionalmente a las comunidades de sordos, ahora tiene otros matices que destacan como necesidad fundamental. Por eso, la Educación es, sin duda, una temática recurrente en los movimientos sociales de la comunidad sorda.

Lengua de señas en Bolivia: una lectura de las aspiraciones

La comunidad sorda en Bolivia vive un proceso importante en la construcción de su propia identidad lingüística. En la década de los años 70, llegó al país la lengua de señas americana (ASL) y de ahí en adelante se difundió a los grupos de sordos.

⁵⁶ Ley 1565 de Reforma Educativa

En 1998, se funda el Comité Interinstitucional de la Lengua de Señas, actualmente CILSB, bajo la iniciativa de la Federación Boliviana de Sordos, el Ministerio de Educación y el Colegio Cristiano para Sordos Vinto. A partir de ese momento, los líderes sordos establecen un proceso de rescate de la LSB propia del país, que logre acercar las diferentes culturas y diversidad lingüística circundante a los sordos. En este proceso, se elaboró el Volumen 1 y el Volumen 2 del CD-Rom de la LSB.

La cosmovisión de los sordos no está sola y exclusivamente sujeta a “ser sordos” sino fundamentalmente a ser una comunidad, una cultura con una diferencia lingüística. A partir de esta referencia y por no estar desconectados del contexto de la sociedad oyente, como mayoría, es que se desarrolla una tendencia al bilingüismo asentada en la competencia lingüística de su propia lengua y al aprendizaje del español escrito como segunda lengua.

Sin duda, la LSB es, hoy por hoy, el instrumento indispensable para desarrollar procesos de participación de la comunidad sorda en los espacios y dinámicas de la sociedad. Se constituye, en el marco de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), en el medio para la inclusión educativa de los alumnos sordos a las unidades educativas regulares.

Tanto el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca de 1994, como la Ley 1678 de la Persona con Discapacidad de Bolivia (1995), establecen que las personas sordas tienen todo el derecho de ser educados y comunicarse por medio de su lengua materna: la Lengua de Señas.

La perspectiva de la LSB se proyecta hacia la consolidación de una lengua de señas, capaz de articular todo la diversidad cultural del país, de la que son parte los niños sordos que nacen en alguna de las varias culturas y etnias que se encuentran diseminadas en todo el territorio nacional⁵⁷. Además, se proyecta como una lengua con sus propias características sin que medie un referente oral con una cosmovisión que no sea la que pertenece a la comunidad sorda.

La interpretación en Bolivia

Las referencias sobre la interpretación en LSB datan de los inicios de la Educación Especial en Bolivia, allá por 1927–1932, período en el que se consiguió becar al Director del Instituto de Sordos Eric Boulter de La Paz para hacer cursos en EEUU. De ahí en más, no existen mayores datos de los primeros pasos en este campo. Recién en 1974, con la llegada de misioneros americanos, se difunde la lengua de señas americana (ASL) en contextos cristianos y de esa experiencia nace la interpretación (mediante español signado) de las alabanzas y predicas de los pastores.

⁵⁷ Por ejemplo, las comunidades tupiguarani, mojeño, etc .

En la década de los 80, incursionamos en la interpretación de informativos en canales de televisión local y de alcance nacional. De ahí en más, se fueron desarrollando diferentes servicios hasta llegar al 2002, año en el que por primera vez se produjo y se difundió un programa televisivo de una hora denominado: “Diálogo de Sordos” (frase usada por la clase política, aludiendo que entre partes en conflicto no se entienden). En este programa participaron cuatro sordos, entre los cuales se contó a Carol Lee Aquiline, Secretaria General de la Federación Mundial de Sordos (WDF). Todo el programa fue dirigido por los propios panelistas sordos.

La interpretación simultánea (voz en off) del programa tuvo que extremar recursos técnicos, para decodificar las diferentes lenguas de señas usadas entre los interlocutores sordos. Tarea nada sencilla, ya que el programa se grabó sin interrupciones ni repeticiones.

En el campo de la capacitación, se llevó a cabo un curso para intérpretes de sordos y sordociegos y varios talleres del arte de interpretar, dictados por intérpretes de Colombia y Brasil respectivamente. En el 2001 participamos del Programa de Formación de Formadores de intérpretes de la Lengua de Señas auspiciado por la UNESCO y la Federación Mundial de Sordos, llevado a cabo en Uruguay (merced a este evento, elaboramos, en Bolivia, la propuesta para conformar una organización latinoamericana de intérpretes de lenguas de señas). En definitiva, la línea de capacitación en la interpretación en lengua de señas es insuficiente. Por esta razón, se elaboraron diferentes proyectos que buscan financiamiento para poder responder a esta necesidad sentida en el país.

Las características de los intérpretes de la LSB en Bolivia son parecidas a las características de los intérpretes de otros países en Latinoamérica. Excepto Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay, los demás países no contamos con programas de formación sostenida sobre interpretación en lenguas de señas.

En Bolivia existe una nueva generación de posibles intérpretes, que son los hijos de padres sordos que de a poco se van incorporando activamente a la comunidad sorda.

Estamos en este momento, en una etapa de pasar del español signado o señalizado a un manejo de la Lengua de Señas Boliviana LSB como tal. Esto dependerá de cómo se vayan depurando aquellos factores que condicionan que un intérprete de LSB tenga el suficiente nivel y base para realizar un servicio de interpretación aceptable. Como en los demás países, falta que los que nos autodenominamos intérpretes podamos acercarnos y conversar entre nosotros y con los propios sordos sobre este tipo de temas tan delicados como importantes.

En la parte organizativa, contamos con la Asociación de Intérpretes de la Lengua de Señas en Bolivia (AILSB) y con los servicios departamentalizados de interpretación, los cuales se concentran más en el campo de la educación, que en otros campos de la vida cotidiana.

La perspectiva es la de regular, a partir del Convenio firmado entre el Ministerio de Educación y la Federación Boliviana de Sordos, el servicio de interpretación en LSB en el país y con ello el perfil del intérprete, ética, tarifas y aval de las instancias correspondientes para su desenvolvimiento.

Por último, consideramos que sin la participación pertinente y efectiva de la comunidad sorda y sin un adecuado aporte de los oyentes no se podrán conseguir las metas trazadas. Estamos en camino y ese camino nos encuentra a todos en el mismo derrotero.

Bibliografía

- AYESTARÁN, S., A. DE ROSA Y D. PÁEZ (1986) *Representación social, procesos cognitivos, desarrollo de la cognición social* Ed. Universidad del País Vasco. España.
- BEHARES, L. (1986) *Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: Una visión de conjunto* Montevideo: Ed. Universidad de la República.
- LARRAZÁBAL, M. & R. BRADLEY (1992) *Primer libro de Señas en Bolivia*. La Paz: Ed. La Palabra.
- LARRAZÁBAL, M. (2002) *Módulos de cursos de la Lengua de Señas en Bolivia*. Manuscritos inéditos.
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca - Marco de Acción*. Salamanca España.